

ESTHER VIEIRA BRUM DE SOUZA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DE ALTERNÂNCIA
E OS SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ciências
da Motricidade.

Orientador: Samuel de Souza Neto

Rio Claro - SP
Novembro / 2012

370.71 Souza, Esther Brum Vieira de
S729f A formação inicial do professor de educação física : um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes / Esther Vieira Brum de Souza. - Rio Claro : [s.n.], 2012
294 f. : il., quadros

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

1. Professores - formação. 2. Saberes docentes. 3. Currículo. 4. Modelos de formação em alternância. I. Título.

Dedicatória

Sobretudo dedico essa investigação aos meus pais, Jacinta e Aubeny, que me ensinaram o valor do estudo e sempre me incentivaram a trilhar novos caminhos, também à minha irmã Cinthia pelo incentivo e exemplo de dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua misericórdia derramada em minha vida todos os dias concedendo força e paz nos momentos difíceis e me ajudando a superar minhas limitações.

Aos meus pais Jacinta e Aubeny e minha irmã Cinthia que sempre me incentivaram de todas as maneiras a estudar e dar valor ao conhecimento, assim como a obter e valorizar uma profissão.

Agradeço também ao meu cônjuge Peterson e seus familiares que me apoiaram também nesse percurso de estudo.

A Luciana, Marina, Larissa e aos outros colegas da pós-graduação pelo exemplo de dedicação, auxílio e os momentos agradáveis de convivência.

Aos amigos da igreja Batista na Cidade Nova que tanto torceram e também me apoiaram neste processo de formação.

Por fim, e não menos importante também agradeço a banca examinadora composta pelos professores Glauco e Dagmar por contribuírem para o desenvolvimento dessa investigação.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Samuel pelas orientações, paciência, dedicação, atenção e amizade durante estes anos de estudo: sou muito grata pela confiança.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DE ALTERNÂNCIA E OS SABERES DOCENTES

ESTHER VIEIRA BRUM DE SOUZA
PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física. Como objetivos específicos: (a) identificar o corpo de conhecimento e as práticas profissionais que fundamentam a formação do professor; (b) apontar o modelo de formação escolhido no âmbito da adequação ou reestruturação curricular e; (c) investigar o perfil profissional que emerge do currículo e dos saberes e práticas profissionais do currículo. No caminho seguido optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como paradigma o construtivismo social e como técnicas: fonte documental, questionário, entrevista, análise de conteúdo. Os questionários e as entrevistas foram respondidos por 18 participantes, sendo oito professores e 10 estudantes de uma universidade pública do interior paulista. Entre os resultados identificou-se: (a) os saberes docentes perpassam a formação em questão, com o predomínio do saber disciplinar em relação ao saber experiencial e demais saberes, dando margem, ainda, para um currículo disciplinar apesar do esforço em caminhar na direção interdisciplinar; (b) as competências, por sua vez, foram entendidas como mais associadas a ação, tomada de decisão e mobilização de estratégias e conteúdos de ensino; (c) analisando o perfil profissional observou-se o delineamento de um perfil que remete à docência com destaque no seu vínculo com a escola; (d) da fala dos estudantes constatou-se uma falta de entendimento no funcionamento do Projeto Integrador que deste modo, não vem cumprindo o seu papel e objetivo; (e) quanto aos modelos de formação em alternância consideramos que há apenas nuances dos modelos, pois o contexto de formação não privilegia essas características, mas os estudantes reivindicam mais tempo para a prática e que o estágio poderia começar mais cedo. Concluindo podemos considerar que se configura na formação em Educação Física da IESpip um currículo que abarca saberes, competências e atividades que apenas remetem aos modelos de formação em alternância, porém a pedagogia da alternância não é estabelecida. Assim ao identificarmos o predomínio do saber disciplinar este remete a uma formação de cunho mais teórico, fazendo emergir o que denominamos de currículo híbrido ou um currículo Acadêmico-Profissional, com proponderância do modelo acadêmico. Entretanto, uma formação pautada na pedagogia da alternância deveria nos conduzir ao Modelo Profissional em que tem a escola como *locus* da formação, bem como os saberes práticos e as competências passam a ser a referência de base para a formação profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores, Currículo, Modelos de Formação em Alternância, Saberes Docentes, Educação Física.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the teaching knowledge and models of alternation that emerge from the Pedagogical Project and the stories of students and teachers linked to the Physical Education course. As specific objectives: (a) identify the body of knowledge and professional practices that support teacher training, (b) point the training model chosen within the adequacy or restructuring curriculum and (c) investigate the professional profile that emerges curriculum and the knowledge and practices of the curriculum. On the path followed was chosen qualitative research, with the social constructivism paradigm and techniques as: source documentary, questionnaire, interview, content analysis. The questionnaires and interviews were completed by 18 participants, eight teachers and 10 students at a public university in São Paulo. Among the findings were identified: (a) the faculty knowledge underlie the formation in question, with the dominance of disciplinary knowledge in relation to knowledge and experiential knowledge too, giving rise also to a disciplinary curriculum despite the effort to move toward interdisciplinary, (b) skills, in turn, were seen as more associated with the action, decision making and mobilization strategies and teaching contents, (c) analyzing the professional profile observed the outline of a profile that refers to teaching with emphasis on its relationship with the school, (d) the speech of students evidenced a lack of understanding on the operation of the Project Integrator that thus is not fulfilling its role and purpose, (e) regarding training models alternating consider that there are only nuances of the models because the training context does not favor those characteristics, but students claim more time to practice and that the stage could begin sooner. In conclusion we consider that configures training in Physical Education IESpip a curriculum that embraces knowledge, skills and activities that only refer to types of work and training, but the pedagogy of alternation is not established. Thus to identify the prevalence of disciplinary knowledge it refers to a formation of a more theoretical, giving rise to what we call a resume or curriculum hibrido Academic and Professional, with proponderância the academic model. However, training based on the pedagogy of alternation should lead us to Model Professional that has the school as a place of training and the practical knowledge and skills to become a basic reference for professional training.

Keywords: Teacher Training, Curriculum, alternating Models, Knowledge Teachers, Physical Education.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	12
2. CENÁRIO E CONTEXTO DO ESTUDO	15
2.1 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROFESSOR E O CAMPO DA FORMAÇÃO	15
3. O CURRÍCULO COMO MATRIZ DA FORMAÇÃO	34
3.1. CURRÍCULO	34
3.2 TEORIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA	46
3.2.1 TRADIÇÃO E MODERNIDADE	50
3.2.2 INDUSTRIALIZAÇÃO E TECNICISMOS	51
3.2.3 DEMOCRACIA E CRÍTICA SOCIAL	52
3.2.4 GLOBALIZAÇÃO E MERCADO.....	53
4. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MODELOS, ORIENTAÇÕES E REFLEXIVIDADE NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO	73
4.1.1 TEORIA E PRÁTICA: INVESTIGANDO A TEMÁTICA.....	85
5. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	89
5.1 FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: ORIGEM.....	89
5.1.2 MODELOS DE ALTERNÂNCIA: ENTENDENDO O CONCEITO	90
5.1.3 ALTERNÂNCIA IMPLÍCITA.....	93
5.1.4 ESTÁGIOS DE INSERÇÃO	94

5.1.5 ESTÁGIOS DE APLICAÇÃO PRÁTICA DE CONHECIMENTOS	94
5.1.6 ALTERNÂNCIA JUSTAPOSTA.....	95
5.1.7 ALTERNÂNCIA POR ASSOCIAÇÃO/ARTICULAÇÃO DE COMPONENTES	96
5.1.8 ALTERNÂNCIA INTERATIVA	97
6. SABERES DOCENTES E COMPETÊNCIAS	98
7. CAMINHOS DA PESQUISA	116
7.1 TÉCNICAS UTILIZADAS	118
7.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS	120
8. AS PROPOSIÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CURRÍCULO COMO UM DOCUMENTO DE IDENTIDADE	125
8.1 O PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO: A DOCÊNCIA COMO PONTO DE PARTIDA	125
8.2 CONCEPÇÃO, EIXOS, CORPO DE CONHECIMENTO E ATIVIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	128
8.3 O MAPA DA FORMAÇÃO.....	139
9. DIÁRIO DE UM CURRÍCULO: O SIGNIFICADO DOS SABERES, COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ESTUDANTES.....	145
9.1 OS SABERES DOCENTES E A SUA PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL	145
9.2 AS COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DESSE CONTEXTO	176
9.3 OS SABERES DOCENTES E AS COMPETÊNCIAS	183

10. A ALTERNÂNCIA NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA UNIVERSIDADE, DA UNIVERSIDADE PARA A ESCOLA E DA UNIVERSIDADE PARA OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS DE TRABALHO.....	185
10.1 UNIVERSIDADE: DA SALA DE AULA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	185
10.2 DA UNIVERSIDADE PARA A ESCOLA: A PRÁTICA PROFISSIONAL EM QUESTÃO.....	191
10.3 DA UNIVERSIDADE PARA OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS DE TRABALHO	194
10.4 AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	200
10.5 A PRÁTICA E A TEORIA ARTICULADAS SOB A ÓTICA DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E/OU PROJETO INTEGRADOR	205
10.6 AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS E O DESENVOLVIMENTO AUTONOMO DE APRENDIZAGENS PELOS ESTUDANTES	212
10.7 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM FOCO	216
11. DO PRESENTE AO FUTURO: O QUE SE PENSA SOBRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO LUGARES DE FORMAÇÃO?	229
12. A GUIA DE CONCLUSÃO: O PROFISSIONALISMO NA FORMAÇÃO INICIAL E NO MAGISTÉRIO COMO DESAFIOS.....	234
REFERÊNCIAS.....	242
ANEXOS	234

LISTA DE QUADROS

	Página
QUADRO 1 - Grade Curricular de 1934 e 1939	19
QUADRO 2 - Proposta Curricular de 1945 e 1969	21
QUADRO 3 - Matérias para a Grade Curricular de 1987.....	25
QUADRO 4 - Proposta Curricular de formação de professores de Educação Física de 2004.....	27
QUADRO 5 - Modelo de formação acadêmico e profissional.....	29
QUADRO 6 - Constituição dos saberes docentes.....	101
QUADRO 7 - Síntese sobre s conhecimentos/saberes da formação docente	102
QUADRO 8 - Caracterização dos docentes entrevistados.....	120
QUADRO 9 - A produção do conhecimento identificador da Educação.....	130
QUADRO 10 - Os conhecimentos da formação da formação geral na Educação.....	131
QUADRO 11 - Os conhecimentos da formação no campo de intervenção da Licenciatura Plena.....	132

LISTA DE ANEXOS

	Página
ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	258
ANEXO 2 – Questionários para os docentes.....	260
ANEXO 3 – Questionários para os estudantes.....	262
ANEXO 4 – Entrevista para os docentes.....	264
ANEXO 5 – Entrevista para os estudantes.....	265
ANEXO 6 – Questionário para docentes – DEF3.....	266
ANEXO 7 – Questionário para docentes – DEF4.....	269
ANEXO 8 - Questionário estudantes – EEF10.....	272
ANEXO 9 - Questionário estudantes – EEF4.....	276
ANEXO 10 - Entrevista com docente – DEF5.....	281
ANEXO 11 - Entrevista com docente – DEF7.....	283
ANEXO 12 - Entrevista com estudante – EEF1.....	288
ANEXO 13 - Entrevista com estudante – EEF3.....	292

1. APRESENTAÇÃO

A minha graduação em Educação Física foi realizada numa universidade pública do interior paulista. Por ocasião da iniciação científica, assim como do grupo de estudo que participava e discutia assuntos vinculados à graduação e prática profissional, neste contexto, a questão da formação profissional e a atuação e intervenção docente me chamaram a atenção.

No âmbito desse processo, inicialmente tive o conhecimento da temática dos saberes docentes, sendo posteriormente conduzida à temática da pedagogia da alternância. Com o passar do tempo e diante da elaboração do meu trabalho de conclusão de curso pude perceber que os assuntos apresentados se relacionavam, pois ambos propõem e discutem a valorização da prática na formação e atuação docente.

Neste sentido, cabe assinalar que a pedagogia da alternância é constituída de modelos de formação em alternância que remetem à formação em dois contextos distintos e interdependentes, ou seja, a formação em sala e as situações de trabalho (PEDROSO, 1996). Já para discutir a temática dos saberes referendamos, entre outros autores, Tardif (2002) que os concebe como conhecimentos, competências, habilidades e base para o ensino (saber-ensinar).

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (BRUM, 2009) investiguei a temática descrita anteriormente, podendo perceber entre outras coisas a relevância dos estudos sobre formação na medida em que a concebia também como um elemento capaz de configurar e explicitar a prática docente. Entretanto, restaram lacunas no estudo realizado com questões não respondidas ou parcialmente respondidas em que se colocavam: o novo currículo passa a valorizar mais a prática, mas consegue ir além do modelo acadêmico de sólida formação teórica? É possível um currículo que não tenha na sua base a pedagogia da alternância para proporcionar experiências em modelos de alternância? O fato de encontrarmos uma maior valorização da prática pode caracterizar a existência de um modelo de formação? Qual é o lugar que ocupa os saberes docentes nesse

currículo? É possível estabelecer relações entre modelos de alternância e os saberes docentes? Qual é o status que ocupa nesse processo o saber da experiência?

Neste sentido, o presente trabalho tem como ponto de partida as diretrizes de formação do professor da educação básica (BRASIL, 2001, 2002) e parte do pressuposto de que essas diretrizes exigem não só uma nova mentalidade como uma nova organização didático-curricular. Embora haja esta compreensão também se considera que uma mudança curricular exige uma alteração não só no âmbito das mentalidades e discursos como pressupõe uma revisão de seus referenciais na prática profissional.

Dentro desse contexto este trabalho foi organizado em doze capítulos, sendo que o primeiro circunscreveu-se a esta introdução, apresentando brevemente o problema de estudo e objetivos.

No segundo capítulo investigamos os contornos da formação em Educação Física, apresentando também os desafios deste contexto, assim como os objetivos desse estudo.

O terceiro capítulo aborda a questão do currículo abarcando a temática da teorização curricular no contexto da Educação Física.

Sendo que no quarto capítulo buscou-se apresentar a configuração e papel da universidade e formação de professores.

No que concerne ao quinto capítulo denominado “A pedagogia da alternância” privilegamos apresentar sua concepção, origem, implicações e os modelos existentes no que tange essa pedagogia.

No sexto capítulo definido como “Entre saberes e competências” buscamos o entendimento da problemática dos saberes docentes e da temática das competências. O sétimo capítulo tratou da opção metodológica escolhida para coletar os dados e analisar os resultados obtidos diante da especificidade do nosso problema de estudo. Além disso, este capítulo também apresenta os participantes da pesquisa e de que forma os resultados serão apresentados na investigação.

No capítulo seguinte, denominado de “As proposições do Projeto Pedagógico de Educação Física: o currículo como um documento de identidade” propomos apresentar o modo como esse Projeto Pedagógico do curso de Educação física do curso em questão foi configurado.

No nono capítulo classificado como “Diário de um currículo: o significado dos saberes, competências, habilidades, conteúdos na perspectiva de professores e estudantes” buscou-se

analisar essa problemática tendo como referência o entendimento dos docentes do curso de Educação física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip), os estudantes de licenciatura que vivenciaram um novo currículo, assim como, o que o Projeto Pedagógico do curso privilegiou para orientar o processo de formação.

No capítulo “A alternância na relação na teoria e prática na universidade, da universidade para a escola e da universidade para outros espaços sociais de trabalho” apresentamos os dados relativos aos modelos de formação em alternância.

O décimo primeiro capítulo denominado de “Do presente ao futuro: o que se pensa sobre a universidade e a escola como lugares de formação?” ficou restrito a apresentação dos resultados e análise sobre essa temática.

Assim, o último capítulo remete às “ A guisa da conclusão: o profissionalismo da formação inicial e do magistério como desafios” onde apresentam-se o entendimento estabelecido diante dos objetivos que havíamos proposto para investigar e dos resultados encontrados através dos dados obtidos e analisados, bem como as implicações e encaminhamentos tendo em vista os resultados encontrados.

2. CENÁRIO E CONTEXTO DO ESTUDO

No intuito de entender o modo como o curso de formação de professores em Educação Física foi configurando ao longo dos anos em território brasileiro procurou-se neste momento inicial do estudo mapear os acontecimentos, os embates, os desafios e os avanços da formação em Educação Física.

2.1 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROFESSOR E O CAMPO DE FORMAÇÃO

Em se tratando de Educação Física observa-se que ao longo dos anos, diante das mudanças sociais e dos questionamentos realizados, os cursos de formação em Educação Física foram sofrendo modificações. Diante disso, analisaremos quais foram os formatos que essa formação foi ganhando através da análise da legislação referente a esse campo de formação e atuação profissional bem como identificaremos quais os limites e possibilidades dessa formação.

Sobre essa questão da formação Neira (2010) nos adverte que o currículo em Educação Física está refletindo um paradigma frankensteiniano na medida em que os currículos têm sido formatados através de conteúdos esparsos produzidos através de representações diversificadas sobre a profissão, muitas vezes, atreladas aos setores da sociedade detentores de maior poder econômico e cultural. O autor também coloca que estes podem ser guiados por motivações pessoais, modismos e forças externas, isto é, motivações destituídas de caráter pedagógico.

Diante desse cenário, o autor também sinaliza que a escolha de determinadas experiências, conteúdos e saberes em detrimento de outros reflete o sujeito-professor que se quer formar. Da mesma forma opta-se por um tipo de profissional e não outro.

Nesta direção cabe apontar também que a influência sócio-política no currículo ou a crítica exacerbada pode refletir em outros tipos de reducionismos, como o do militante ou no fato de que tudo fica circunscrito a questão econômica, biológica, podendo incluir, cultural.

Considerando inicialmente a atuação de médicos e militares nos cursos de Educação Física do Brasil, este contexto criava uma orientação mais biológica através da atuação dos médicos e, portanto, mais acadêmica na Educação Física, assim como a atuação dos militares privilegiava contornos mais relacionados à prática.

De acordo com Ramos (1995) diante do fato dos profissionais se formarem em organizações militares houve a valorização da *performance* em detrimento do conhecimento o que acarretou em cursos superiores de Educação Física essencialmente práticos.

Também nesse sentido, Azevedo e Malina (2004) nos informam que as origens da formação em Educação Física no Brasil remetem as Escolas da Marinha e Militar que se caracterizavam pelo uso do método alemão e posteriormente francês no ensino de atividades esportivas. Na década de 1930, segundo os autores surgem cursos de formação em Educação Física nos estados do Espírito Santo, Pará, Pernambuco e São Paulo que funcionavam sem regulamentação e também pautados no método francês.

Pizani (2011) também possui esse entendimento e afirma que muitos cursos superiores de Educação Física foram registrados em meados de 1930, porém eles funcionavam sem regulamentação, caracterizando-se em uma formação pautada em cursos militares.

Em 1938 a Escola de Educação Física do Exército começa a orientar didaticamente o curso de emergência que visava formar instrutores de Educação Física da sociedade civil (AZEVEDO, MALINA, 2004).

Os autores também evidenciam que na Escola Nacional de Educação Física e Desportos o corpo docente era constituído de médicos, pessoas que se destacaram no esporte, e que concluíram o curso de emergência e curso regular da Escola de Educação Física do Exército. Diante desse fato se constata que os profissionais formados eram essencialmente técnicos e desprovidos de formação teórica sólida. Por sua vez, o curso de licenciatura oferecido possuía duração de dois anos, não continha disciplinas pedagógicas e exigia para ingresso um nível escolar correspondente ao atual ensino fundamental, enfim, tratava-se de uma preparação de curta duração e para pessoas com pouca escolaridade.

Azevedo e Malina (2004) também destacam que com o fim do governo de Getúlio Vargas o Decreto-Lei n. 8.270/45 aumenta a duração do curso para três anos resultando em um aumento na carga horária das disciplinas, sendo que em 12 de maio de 1953 a Lei n. 1921 em semelhança às outras licenciaturas no ingresso do curso de Educação Física passa a se exigir a conclusão do 2º ciclo do ensino médio (atual ensino médio), o que pode se configurar em um pequeno avanço, tanto em relação ao aumento da carga horária, resultando em uma aprendizagem maior (porém claro há de questionar quais são os conteúdos privilegiados), quanto na exigência de uma escolarização maior para ingressar no curso, o que resulta também em profissionais com uma cultura geral mais ampla.

Azevedo e Malina (2004) assinalam que a década de 1960 no Brasil e no mundo foi perpassada por agitações no contexto político, econômico e educacional que resultou na descentralização desses cenários, e conseqüentemente na elaboração de teorizações inovadoras como a de Paulo Freire e a sanção de leis como a Lei n. 4.024/61 que no art. 22 prescreve a obrigatoriedade da prática de Educação Física nos cursos primários e médios até os 18 anos de idade de cada indivíduo, acontecimento que reflete um avanço na medida em que confere ao curso uma pequena valorização, visto que esse passa a ser obrigatório no contexto escolar, se assemelhando a outros conteúdos/disciplinas.

Diferente da proposta de 1945, segundo Azevedo e Malina (2004) as mudanças realizadas a partir de 1960 refletem alterações curriculares mais substanciais com a inclusão de matérias pedagógicas e oferecimento de autonomia às Instituições de ensino superior para atender as peculiaridades regionais, no entanto, não foi alterada a prevalência das disciplinas técnico-biológicas e desportivas.

Neste encaminhamento, em 1962 é aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o Parecer CFE n. 292/62 que estabelecia as matérias pedagógicas dos currículos dos cursos de licenciatura e também o Parecer CFE n. 298/62 que estabeleceu o currículo com um núcleo obrigatório de matérias para os cursos de formação em nível superior do professor de Educação Física e do técnico desportivo (AZEVEDO; MALINA, 2004).

De acordo com Pizani (2011) a partir de 1961 começaram a surgir preocupação pedagógica em relação à formação de professores, fato que concerne também em um avanço para área por entender a dimensão do ensino de Educação Física e com isso a necessidade de se formar um profissional mais preparado para atuar nesse contexto.

A esse respeito, Ramos (1995) nos informa que a Educação Física no Brasil foi regulamentada pelo Parecer CFE 894/69 e Resolução CFE 69/69 (BRASIL, 1969) que delimitaram o currículo mínimo dos cursos de formação, assim como assinala que a partir deste período os cursos de Educação Física formavam o Licenciado em Educação Física e o Técnico de Desportos o que inicialmente resultou em uma confusão entre Educação Física e o Esporte e delimitou certos perfis profissionais.

Sobre esse Parecer, Anversa (2011) comenta que como resultado surgiram matérias com questões culturais, profissionais e pedagógicas e deste modo, a adoção de um caráter pedagógico, resultado da LDBEN n 4024/61 que enfatizava a “educação integral” valorizando os aspectos profissional e cultural promovendo o perfil do professor pacificador fundamentado em aspectos relacionados ao convívio democrático e ações com neutralidade político social.

De acordo com Azevedo e Malina (2004) o cenário descrito anteriormente é decorrente do atrelamento do Brasil aos Estados Unidos durante a ditadura militar o que culminou em uma influência norte-americana na educação brasileira, mas especificamente em uma reforma universitária. No entanto, apesar do esforço constatou-se que a reforma no curso de Educação Física se limitou a discussão da organização de disciplinas a serem excluídas e inseridas e consequentemente na formação de profissionais ainda essencialmente técnicos.

De acordo com o que fora apresentado anteriormente Pizani (2011) acrescenta que em 1968 houve a Reforma Universitária que promoveu transformações no interior das universidades brasileiras, configurando-se em um formato norte-americano com ênfase na privatização do ensino. Consequentemente, diante desse contexto surgiram no ano de 1970 alguns cursos sem a preparação adequada de recursos humanos para atender as necessidades de uma formação de qualidade, constituindo um limite para o contexto da formação em Educação Física.

Nesta perspectiva Souza Neto et al (2004) ao analisarem a legislação federal da Educação Física brasileira, na tentativa investigar a constituição do campo (nos remete ao conceito formulado por Bourdieu) profissional dessa área, identificaram quatro momentos distintos, delimitados em:

a) **1939 – constituição do campo Educação Física:** em que com o Decreto-Lei n. 1.212 cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, neste contexto ocorre a formação do professor de Educação Física em dois anos, do instrutor de ginástica em um ano, do instrutor de ginástica, médico especializado em Educação Física, do

técnico em massagem e técnico desportivo e professor de Educação Física. Na proposta curricular há um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas através da opção de atuação. Analisando a configuração curricular podemos aferir que a proposta possui um viés mais pragmático com ênfase na observação e experiência. O quadro a seguir nos apresenta as mudanças que ocorreram entre 1934 e 1939 na formação em Educação Física, em relação às disciplinas privilegiadas:

EDUCAÇÃO FÍSICA GRADE CURRICULAR	1934	1939
Primeiro Ano	<p>Parte Prática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prática do método francês de educação física até o 2º grau do ciclo secundário, inclusive. 2. Educação física da idade madura. 3. Práticas higiênicas da velhice. 4. Grandes jogos. 5. Natação. 6. Danças rítmicas. <p>Parte Teórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da educação física. 2. Anatomia e fisiologia dos grandes aparelhos 3. Mecânica animal e cinesiologia. 4. Psicologia educativa. 5. Higiene. 6. História da educação física. <p>*** 12 disciplinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anatomia e fisiologia humanas 2. Fisiologia aplicada 3. Cinesiologia 4. Higiene aplicada 5. Socorros de urgência 6. Biometria 7. Psicologia Aplicada 8. Metodologia da educação física 9. História da educação física e dos desportos 10. Ginástica Rítmica 11. Educação física geral 12. Desportos aquáticos 13. Desportos terrestres individuais 14. Desportos terrestres coletivos 15. Desportos de ataque e defesa <p>** 15 disciplinas</p>
Segundo Ano	<p>Parte Prática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Natação. 2. Ciclo superior do método francês de educação física: esportes individuais e coletivos. 3. Danças rítmicas. <p>Parte Teórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da educação física. 2. Biologia, Antropologia, Morfologia, Biometria. 3. Fisioterapia e ginástica ortopédica. 4. Acidentes esportivos, suas prevenções e socorros de urgência. <p>***7 disciplinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cinesiologia 2. Fisioterapia 3. Psicologia Aplicada 4. Metodologia da educação física 5. Organização da educação física e dos desportos 6. Ginástica Rítmica 7. Educação física geral 8. Desportos aquáticos 9. Desportos terrestres individuais 10. Desportos terrestres coletivos 11. Desportos de ataque e defesas <p>*** 11 disciplinas</p>

Fonte: Souza Neto (1999)

QUADRO 1: GRADE CURRICULAR DE 1934 E 1939

Segundo os autores com um currículo com a configuração de 1939 há a formação de um técnico generalista, contudo, encarregado de ser também um educador.

b) **1945 – revisão do currículo:** com o Decreto-Lei n. 8.270 e a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61 o curso de formação do professor passa a ter duração de três anos e possui um currículo mínimo e um núcleo de matérias capazes de promover formação cultural e profissional adequadas, bem como um percentual de 1/8 da carga horária do curso para formação pedagógica. Fuzii (2010) com base em Marcelo Garcia (1998)¹ afirma que a proposta nos remete a um modelo de formação de cunho mais científico e acadêmico através das mudanças na grade curricular;

c) **1969 – currículo mínimo e formação pedagógica:** com o Parecer CFE n. 292/62 e Parecer CFE n. 627/69 estabelece-se um núcleo de matérias pedagógicas (Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, Psicologia de Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino) e com a Reforma Universitária de 1968 em que se fortalece o modelo de universidade científica, a pós-graduação e a perspectiva de um novo currículo. Nesta perspectiva o Parecer CFE n. 894/69 e Resolução CFE n. 69/69 (BRASIL, 1969) dão a direção para os cursos de formação de professores. Opta-se pelos cursos de Educação Física e Técnico de Desportos com duração prevista para três anos, currículo mínimo de 1.800 horas-aula e revisão do número de matérias básicas de fundamentação científica.

Na análise de Fuzii (2010), com base em Marcelo Garcia (1999), observa-se uma configuração curricular de orientação Prática, a presença da orientação Tecnológica em decorrência das prescrições do conhecimento esportivo e didático, bem como orientações vinculados ao modelo acadêmico.

¹Nos estudos de Marcelo Garcia (1998) ele apresenta como proposta olhar para o currículo no âmbito da formação, de uma teoria da formação, contemplando orientações:

- **Orientação acadêmica:** é predominante no contexto de formação inicial e se caracteriza por enfatizar o papel do professor como especialista em uma ou diversas áreas disciplinares e o domínio do conteúdo, deste modo também se caracteriza pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais;

- **Orientação tecnológica:** foca os conhecimentos e as competências necessárias para o ensino que é concebido como uma ciência aplicada e o professor é concebido como um técnico;

- **Orientação personalista:** é influenciada pela psicologia da percepção, o humanismo e a fenomenologia, pois enfatiza o caráter pessoal do ensino, a descoberta do modo pessoal de ensinar a tomada de consciência de si próprio, conseqüentemente, nesse processo de formação os conhecimentos teóricos estão ligados à prática, que não deverá ocorrer apenas no final desse processo de formação;

- **Orientação prática:** também é uma das orientações que predominam no ensino da docência e valoriza à experiência e observação como fonte de conhecimento sobre o ensino e sua aprendizagem;

- **Orientação social-reconstrucionista:** está relacionada com a concepção anterior, porém se diferencia por enfatizar que a reflexão não pode ocorrer como mera análise técnica ou prática, pois deve possuir compromisso ético e social através da procura de práticas educativas e sócias mais democráticas e justas

No geral de 1939 a 1969 ocorreram adequações e mudanças na formação inicial em Educação Física, mas que não serão suficientes, desencadeando nos próximos anos um forte questionamento das bases de conhecimento da Educação Física, enquanto área científica e campo profissional.

CAMPO DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS ²	EDUCAÇÃO FÍSICA	
	1945 3 anos	1969 3 anos
<p>NÚCLEO BÁSICO</p> <p>Conhecimento do Ser Humano (Biológico - estudo da vida humana em seu aspecto celular; anatômico; fisiológico funcional; mecânico; preventivo e Psicológico - estudo do desenvolvimento humano)</p> <p>Conhecimento da Sociedade (Histórico-Social - estudo dos valores antropológico, histórico, social e filosófico das atividades física e motora)</p>	Anatomia	(a) X
	Fisiologia (Aplicada/1945)	X X
	Cinesiologia (Aplicada/1945)	X X
	Fisioterapia (Aplicada/1945) (Ginástica Terapêutica)	X
	Metabologia (Aplicada/1945)	X
	(Higiene/1969) Aplicada	X X
	Socorros de Urgência	X
	Biometria (Aplicada/1945)	X X
	Psicologia Aplicada	X
	(História e/1945) Organização da Educação Física e dos Desportos	X
<p>NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE</p> <p>Conhecimento Lúdico (Recreação)</p> <p>Conhecimento Gimnico-Deportivo (Ginástica - estudo dos exercícios físico e motor)</p> <p>(Esporte - estudo dos exercícios físico e motor)</p> <p>Conhecimento Pedagógico (estudo das matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino) (b)</p>	Educação Física Geral	X
	Recreação	
	Metodologia da Educação Física (e Desportos/1945)	X
	Rítmica	
	Ginástica Rítmica (feminino)	X
	Ginástica	
	Natação	
	Desportos Aquáticos (e Náuticos/1945)	X
	Atletismo	
	Desportos Terrestres Individuais	X
	Desportos Terrestres Coletivos	X
	Desportos de Ataque e Defesas	X
	Didática	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	
Psicologia da Educação		
Prática de Ensino		
<p>Observações.: (a) os conhecimentos de Anatomia Humana serão feitos por meio de revisões em aulas complementares à disciplina que os reclamar; (b) no Parecer CFE nº 292/62 aparece o mínimo a ser exigido na preparação pedagógico do licenciado: Psicologia da Educação, Adolescência, Aprendizagem; Elementos de</p>		

² - Procurando estabelecer um paralelo com as diretrizes que viriam em 1987, na Resolução CFE nº 03, procurou-se fazer uma adequação das categorias para possíveis análises.

<p>Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Porém, no Parecer CFE n° 672/69, as matérias pedagógicas mudam apenas o nome de Elementos de Administração Escolar para <u>Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Grau</u>. Novo parecer é emitido ainda nesse mesmo ano, Parecer CFE n° 894/69, observando-se que deverá ser dado um relevo maior à Prática de Ensino, tornando-se autônoma.</p>
--

<p>Fonte: Adaptado de Souza Neto (1999)</p>

QUADRO 2: PROPOSTA CURRICULAR DE 1945 E 1969

c) **1987 – bacharelado e licenciatura:** através dos questionamentos sobre os cursos organizados pela orientação do currículo mínimo, as demandas do mercado de trabalho levaram a perspectivar outro tipo de profissional e a necessidade da Educação Física se configurar como campo de conhecimento específico. Para esta nova fase foram promulgados o Parecer CFE n. 215/87 e a Resolução CFE n. 03/87 (BRASIL, 1987), criando o Bacharelado em Educação Física.

Resultado de discussões no período entre 1978 a 1982 Azevedo e Malina (2004) explicam que a Resolução CFE n. 3/87 (BRASIL, 1987) também é consequência do processo de abertura política, agravamento das crises econômicas, deteriorização dos serviços públicos o que acarretou no surgimento de sindicatos e associações como os de professores e especialistas da educação que organizaram diversos debates sobre os problemas da educação brasileira.

Neste sentido, os autores também destacam que a intenção era organizar uma proposta de formação pautada em habilitações específicas, a criação do bacharel caracterizado por uma formação generalista em resposta a volatilidade do mercado de trabalho e, além disso, destacam que inicialmente foi utilizado para as discussões um modelo curricular alemão.

Como resultado das discussões sobre a nova formação foi proposto a implantação da licenciatura e bacharelado, um aumento da carga horária do curso de três para quatro anos de duração e distribuição das disciplinas em duas áreas de conhecimento: formação geral, subdividida em: a) cunho humanístico que abarca o conhecimento filosófico, do ser humano e sociedade e 20% da carga horária total destinada; b) cunho técnico – relacionado a área do conhecimento técnico com 60% da carga destinada; e aprofundamento de conhecimentos correspondendo a 20% da carga horária total, ou seja, com o aumento da carga horária e a delimitação de áreas de conhecimento, a nova configuração curricular pode resultar em mais qualidade, na medida em que mais conhecimentos podem ser privilegiados nesse processo formativo, bem como com o estabelecimentos da modalidade e licenciatura e bacharelado começa-se a traçar um perfil profissional.

Com a Resolução CFE 03/87 (BRASIL, 1987) Ramos (1995) destaca a possibilidade e autonomia da Universidade para criar os cursos de Educação Física na modalidade Licenciatura e Bacharelado e concebe essa mudança como um avanço.

Segundo Anversa (2011) através do Parecer CFE n° 215/1987 as principais mudanças que se pode elencar são: a formação ocorrendo em quatro anos, aumento do mínimo de 1800 para 2880 horas-aula, iniciação a pesquisa, inclusão da monografia de conclusão de curso no Bacharelado e abertura de novas áreas de atuação profissional.

Para Verenguer (1997) o Parecer CFE n° 215/87 busca promover a coerência necessária à formação de profissionais de Educação Física com o aumento da duração e carga horária do curso de graduação para 4 anos e 2.880 horas-aula e título do técnico desportivo através de especialização após a graduação, bem como com a criação do Bacharelado.

No âmbito desse processo, o currículo mínimo para o Parecer CFE n° 215/87 delimita os referenciais para a caracterização do perfil dos profissionais; as áreas de abrangência para o alcance do perfil desejado; a duração mínima, carga horária e porcentagem de carga horária para as duas partes do currículo (formação geral e aprofundamento de conhecimento) visando à universalização do diploma. Neste sentido, apresentou-se um rol de disciplinas como sugestão o que resultou em flexibilidade e autonomia (escolha das disciplinas) que pressupõe amadurecimento acadêmico que talvez a área não possuía, pois talvez não haja um consenso sobre o que é essencial para a formação profissional e que atenda as especificidades regionais (VERENGUER, 1997).

A nova legislação possui, por sua vez como cenário, a década de 1980 que contou com regresso dos pós-graduados ao Brasil e realização eventos científicos, criação de periódicos das áreas e um ambiente favorável a discussão de novas ideias e desenvolvimento de pesquisa, a atenção se voltou para a preparação profissional e campo de conhecimento em Educação física e sua inter-relação. Ela também culminou em crítica à licenciatura: “os cursos formam devido sua abordagem essencialmente técnica, pseudo-professores ou licenciados com características de técnico esportivo e como única opção de graduação forma, de maneira superficial, profissionais para atuarem nas áreas do Esporte, Dança e Lazer ou Recreação” (VERENGUER, 1997, p. 33).

Segundo Verenguer (1997) o Parecer CFE 215/87 no seu aspecto normativo (criação do bacharel, aumento da carga horária e duração mínima), assim como a introdução da discussão em

torno da necessidade de caracterizar o campo de conhecimento da Educação Física representou um avanço.

Nesta perspectiva, a área contou não somente com a discussão da configuração do processo de formação, mas também com discussões em torno da caracterização do campo de conhecimento da Educação Física e nesse encaminhamento se propunha a configuração da Educação Física enquanto um campo de conhecimento que permite estabelecer os critérios básicos necessários para a formação de um profissional específico (VERENGUER, 1997).

No âmbito deste contexto, todos os autores que propunham alternativas para essa problemática acreditavam que os problemas relacionados à caracterização profissional e às suas condutas só poderiam ser resolvidos se a atuação profissional estivesse fundamentada em um suporte teórico da pesquisa. Deste modo, a autora afirma que a “questão da caracterização do campo de conhecimento da Educação Física é de natureza acadêmica, porém com consequências diretas sobre a caracterização do profissional e sua atuação” (VERENGUER, 1997, p. 49).

Deste modo, a proposta de 1987 é organizada nos blocos: Conhecimento do ser humano, Conhecimento da sociedade e Conhecimento filosófico e técnico e o eixo temático denominado Conhecimento humanístico e Aprofundamento de conhecimento.

Com este novo delineamento o curso passou de 1800 horas-aula para 2.880 horas-aula e sua estrutura deixou de ser de responsabilidade do Conselho Federal de Educação para ser definido pelas Instituições de Ensino Superior o que por um lado proporcionou mais autonomia e flexibilidade aos cursos.

Diante desse contexto, Fuzii (2010) identificou a Orientação Acadêmica emergindo deste novo currículo, diante da ocorrência da formação de um profissional como especialista numa ou diversas disciplinas, bem como a Orientação Tecnológica por se privilegiar o conhecimento técnico envolvendo disciplinas, mas alertando para o domínio do Modelo Acadêmico no currículo em questão. Vejamos o modo como esse novo currículo se configura:

FORMAÇÃO GERAL (80%)	FORMAÇÃO GERAL (80%)	APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO (20%)
CONHECIMENTO FILOSÓFICO CONHECIMENTO DA SOCIEDADE CONHECIMENTO DO SER HUMANO (= 20%)	CONHECIMENTO TÉCNICO (= 60%)	APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO (= 20%)
I) CONHECIMENTO FILOSÓFICO 1 - Introdução à Filosofia; 2 - Filosofia da Educação e do Desporto; 3 - Caracterização Profissional; 4 - Ética Profissional; 5 - Dentre outras.		OPTATIVAS TRABALHO DE FORMATURA
II) CONHECIMENTO DO SER HUMANO 1 - Fundamentos Biológicos (incluindo tópicos de Histologia, Embriologia, Biofísica, Bioquímica, Citologia e Biologia - especialmente Genética); 2 - Anatomia Aplicada; 3 - Fisiologia (incluindo Fisiologia do Esforço); 4 - Aprendizagem Motora (incluindo Psicomotricidade); 5 - Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; 6 - Psicologia Desportiva; 7 - Cineantropia (Medidas e Avaliação, incluindo Crescimento e Desenvolvimento); 8 - Biomecânica do Exercício; 9 - Fundamentos de Fisioterapia; 10 - Dentre outros;	IV) CONHECIMENTO TÉCNICO 1 - Didática da Educação Física; 2 - Organização e Funcionamento da Educação Formal e Não Formal; 3 - Educação Física sob o enfoque da Educação Permanente; 4 - Prática de Ensino; 5 - Lazer e Recreação; 6 - Medidas e Avaliação em Educação Física; 7 - Programas de Educação Física no 1º e 2º graus 8 - Currículos em Educação Física; 9 - Teoria, Prática e Metodologia dos Desportos: do Handebol; do Atletismo; do Basquetebol; do Tênis de Mesa; da Capoeira; da Esgrima; do Futebol; do Futebol de Salão; da Ginástica Olímpica; da Ginástica Rítmica Desportiva; do Halterofilismo; do Judô; da Natação; do Pólo Aquático; dos Saltos Ornamentais; do Tênis de Campo; de Outros ; 10 - Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Analítica; 11 - Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Natural; 12 - Teoria, Prática e Metodologia da Dança; 13 - Organização e Administração da Educação Física;	IV) CONHECIMENTO TÉCNICO (continuação) 14 - Folclore; 15 - Higiene e Socorros de Urgência; 16 - Educação Física e Esporte Especial (Atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, auditiva, visual ou múltipla); 17 - Treinamento Desportivo; 18 - Direito Desportivo; 19 - Comunicação em Educação Física; 20 - Seminário em Educação Física; 21 - Técnica de Elaboração de projetos em Educação Física; 22 - Tecnologia do Material e Instalações na Educação Física; 23 - O Profissional de Educação Física como agente de Saúde; 24 - Rítmica; 25 - Esportes Comunitários; 26 - Dentre outras.
III) CONHECIMENTO DA SOCIEDADE 1 - Fundamentos de Antropologia Cultural; 2 - Educação, Sociedade e Cultura Física; 3 - História da Educação Física 4 - Sociologia (incluindo a Sociologia do Desporto e do Lazer); 5 - Políticas Desportivas do Mundo Contemporâneo; 6 - Dentre outras.		
Fonte: Souza Neto (1999)		

QUADRO 3: MATÉRIAS PARA A GRADE CURRICULAR 1987

Sobre o delineamento curricular apresentado anteriormente, segundo Souza Neto (1999), se por um lado o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro perdeu um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada.

Com a LDB n. 9.394/96, a Educação Física enfrentou mudanças no âmbito escolar, bem como mudanças na concepção de Educação Física que passou a ser considerada componente

curricular e não mais atividade, alteração que para Oliveira (2006) modifica o papel, ao menos teoricamente, da Educação Física no contexto educacional. Posteriormente com a aprovação da LDBEN 10.793 de 1º de dezembro de 2003 altera-se a LDBEN 9.394/96 e, conseqüentemente, a Educação Física passa a ser componente curricular obrigatório.

Outro normativo que nos permite traçar o quadro evolutivo da Educação Física é a Lei n. 9.696/98 que visava regulamentar a profissão de Educação Física, delimitar o campo de intervenção profissional e criar os Conselhos Federal e Regionais de Educação.

Para Souza Neto et al (1999) no bojo dessa questão há a presença do fenômeno do profissionalismo e da profissionalização de uma categoria ou grupo, nos remetendo, segundo os autores, a necessidade da profissão estar comprometida com um serviço; ter produzido um corpo de conhecimento através da pesquisa e de sua prática profissional; e por fim, nesta perspectiva, esse conhecimento deve estar a serviço da melhoria da prática profissional.

Assim, com a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b), tendo como referência o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a), Parecer CNE/CP 27/2001 (BRASIL, 2001b) e Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c), instituíram-se orientações para a formação do Professor de Educação Básica o que abrange o professor de Educação Física com um currículo mínimo de 2.800 horas: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado (com início na segunda metade do curso), 1800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, podendo ter duração mínima de três anos o que se constitui em um retrocesso e limite, na medida em que dificulta a concretização das atividades propostas e possivelmente pode prejudicar a qualidade do curso.

Pizani (2011) pondera que com as novas diretrizes surgem questionamentos sobre quais conhecimentos que deveriam ser tratados na formação inicial, bem como entende que as diretrizes sugerem novos olhares para a área da Educação Física na perspectiva de se repensar a formação profissional do docente. A autora também afirma que não basta o profissional ter conhecimento sobre seu trabalho, pois com a ênfase da nova legislação sobre as competências se requer que o profissional saiba transformar os conhecimentos em ação.

Para Anversa (2011) a formação voltada para a Licenciatura está relacionada a construção da ação docente, em que se trabalha aspectos da formação pedagógica por meio da articulação

teoria e prática. Por sua vez a formação do Bacharel em Educação Física também privilegia uma visão crítica, porém, pautada para campos de atuação no contexto não escolar.

Assim, diante das novas orientações, podemos **identificar que há um destaque e valorização da prática que deve perpassar toda a formação**, bem como as competências se tornam centrais para configuração dos cursos de formação, como pode ser observado com o quadro a seguir apresentado. Alegre (2006), fazendo uma análise das novas diretrizes identifica três pilares que dão sustentação às novas diretrizes: a autonomia das instituições, a dinâmica da ação-reflexão e a relação teoria-prática.

Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002		
		<p>* Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <p>I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência.</p>
Resolução CNE/CES 7 de 2004		
Ativ. Compl. (200 horas)	<p>Formação Ampliada</p> <p>Relação ser humano sociedade</p> <p>Biologia do corpo humano</p> <p>Prod. Conhec. científico e tecnológico</p>	P C C (400 horas)
	<p>Formação Específica</p> <p>Culturais do mov. humano</p> <p>Técnico - Instrumental</p> <p>Didático-Pedagógico</p>	

Fonte: Fuzii (2010)

QUADRO 4: PROPOSTA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2004

Trata-se de uma formação norteada por competências e com uma nova concepção de prática caracterizada por perpassar todo o processo de formação sem ficar restritas a momentos ou a disciplinas.

No que se refere à formação do bacharel em Educação Física a Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004) propôs uma formação ampliada e pautada em conhecimentos vinculados na conhecimento científico e tecnológico, assim como uma formação específica em que o objeto de estudo é conhecimento identificador da área nas dimensões dos conhecimentos cultural do movimento, didático-pedagógico e instrumental.

Subjacente a essa organização curricular, Marcelo Garcia (1998) vai dizer que temos uma teoria da formação embasando a formação desse professor na forma de orientações. Entre elas foram encontradas nas novas diretrizes uma Orientação Prática devido a prevalência da ênfase na reflexão da experiência, assim como a Orientação Tecnológica pelo vínculo com a pedagogia das competências que para Borges (2008) é reflexo da valorização da prática e da tentativa de articular a prática com a teoria. No entanto é possível encontrar também a Orientação Acadêmica de modo mais dominante devido a valorização do conhecimento disciplinar e de uma Orientação Socio-Reconstrucionista justificada pela articulação com a questão social da escola.

Diante desse contexto é possível perceber que os cursos com esses delineamentos refletem também um modelo de formação. Fuzii (2010) ao analisar as novas diretrizes de formação de professores vai colocar que nós temos um modelo dual de formação. Nesta direção vai colocar que ele é constituído de forte base teórica no início da formação (Modelo Acadêmico) e de componentes de uma reflexão prática epistemológica na segunda metade desse currículo (Modelo Profissional), centrada mais na prática profissional, valorizando o campo de atuação.

Dessa forma observa-se a perspectiva de um currículo híbrido, podendo-se apresentar traços de um Modelo Acadêmico-Profissional. Por sua vez esse currículo Acadêmico e Profissional, imbricados, nos remete a Borges (2008), estabelecendo um vínculo com o movimento da profissionalização docente.

Para a autora, a formação deixou se configurar-se no âmbito de um Modelo Acadêmico ou disciplinar [semelhante a Orientação Acadêmica (MARCELO GARCIA, 1998)], passando a ser delimitada por um modelo de formação denominado de Profissional na América do Norte.

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomado como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	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 científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	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.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da formação.
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o <i>locus</i> central da formação.
	Apesar de ir ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de 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 e partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários	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.
	Se apóia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	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 (2008)		

QUADRO 5 – MODELO DE FORMAÇÃO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Sobre essa questão, Borges (2008) também salientou que o antigo modelo (Acadêmico) não dava conta da complexidade dos saberes e do agir necessário à prática do profissional. Porém, está não é a realidade do Brasil, mas observa-se certa confluência em curso. Porém, a autora também vai nos advertir de que a prática em si mesma não é formadora e desse modo, o grande desafio da formação universitária se constitui na criação de espaços partilhados de

significação das experiências vivenciadas, promovendo a articulação desta com as teorias e colocando estas a serviço da prática.

Desse modo, dada a descrição dos normativos que orientaram a Educação Física podemos constatar que, apesar da regulamentação da profissão em 1998, refletindo um processo de profissionalização da Educação Física, prevalece no delineamento dos cursos de formação o viés do Modelo Acadêmico (MARCELO GARCIA, 1998; BORGES, 2008) nos levando também a investigar esta questão no sentido de averiguar como a prática e a prática profissional na relação teoria e prática emergem nesse novo delineamento.

Em face das novas diretrizes curriculares orientando o recorte dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, Nascimento (2006) aponta alguns problemas que perpassam a formação inicial em Educação Física no âmbito do currículo. Para ele os problemas representam questões gerais relacionadas a determinações políticas e econômicas. Neste contexto identifica como problemas:

a) **Falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas:** ocasionada pela estrutura universitária, por problemas de relacionamento entre os departamentos nas instituições, conduzindo ao surgimento de comunidade ocupacional determinadas por seus problemas de estudos, bem como a hierarquia de pesquisas de acordo com seu enfoque;

b) **Frequente mal-estar no ambiente acadêmico:** decorrente de salários inadequados, da degradação dos espaços de trabalho e das dificuldades na obtenção de financiamento à pesquisa, além de outros fatores que indicam o baixo status da profissão acadêmica;

c) **Estado de manutenção adiada da infra-estrutura:** diante da recessão econômica e política de restrições de investimento financeiro na educação se estabelece prioridades de investimento em que se privilegia o ensino de pós-graduação e algumas áreas de pesquisa o que resulta em um funcionamento precário das instituições e dificulta o cumprimento de suas funções;

d) **Falta de melhor qualidade da atuação docente e discente:** justificada pela falta de interesse dos estudantes universitários, assim como da falta de política institucional, explicitação e intencional de capacitação e qualificação docente o que gera investimentos individuais muitas vezes atrelados apenas ao interesse de progressão na carreira e não na melhoria da qualidade do ensino;

e) **Fragilidade dos conteúdos na formação inicial:** os conteúdos ensinados de maneira prescritiva e desconexa com a realidade profissional ou as experiências vividas, assim como há uma incoerência entre o discurso docente e suas práticas formativas cenário que provoca um impacto reduzido na formação dos estudantes;

f) **Fragmentação disciplinar na formação inicial:** em prol dos modismos e ecletismo incha-se o currículo com mais disciplinas que deveriam ser estabelecidas a partir das exigências da profissão para o desenvolvimento de competência profissional o que pode ser observado também com o sistema de créditos ou de matrícula por disciplina que na medida em que o estudante escolhe as disciplinas cria-se um currículo com o formato de uma “colcha de retalhos” e faz com que o currículo perca seu caráter de projeto de formação integrado e articulado e contribua também com a fragmentação curricular através da escolha de disciplinas consideradas “mães” processo que pode ser acentuado com a ação isolada e desarticulada dos pesquisadores;

g) **Heterogeneidade dos programas de formação profissional da área:** visando atender o interesse dos estudantes e as peculiaridades regionais do mercado de trabalho os cursos de Educação Física são oferecidos de diversas maneiras o que resulta em estudantes com formação similar, mas certificados diferentes em relação à atuação e estudantes que recebem certificados iguais, porém, o processo de formação foi totalmente diferente. Outro problema se refere a delimitação do campo de atuação profissional que ou não ocorre, ou ocorre no início do curso ou se opta por realizar apenas um aprofundamento dos conhecimentos. Para o autor no cerne dessa questão está a concepção de bacharel e licenciado em que as instituições adotam, ou seja, que possuem nomenclaturas diferentes, porém, se assemelham no funcionamento do curso. Deste modo, propõe para a resolução dessa problemática a implementação das novas diretrizes propostas para a formação do licenciado e do bacharel.

Em meio ao que foi discutido sobre a formação em Educação Física, algumas considerações devem ser realizadas, como perceber que a formação reflete complexidade, problemas e dilemas, modelos ou orientações muitas vezes marcados pelo cunho disciplinar tão criticado, mas ainda vigente no processo formativo. Contudo, também reflete uma dinâmica de mudanças diante das novas diretrizes curriculares definindo uma formação com novos formatos e desafios o que pode configurar em mais qualidade ao curso.

Embora haja esta compreensão também se considera que uma mudança curricular exige uma alteração não só no âmbito das mentalidades e discursos como pressupõe uma revisão de seus referenciais na prática profissional. Assim o problema de pesquisa delimita-se na compreensão de que se passou de um modelo de formação centrado na qualificação para um modelo de formação voltado para a certificação, no qual a prática deve permear todo o currículo, nos convidando a explicitar:

Quais são os saberes e práticas da formação, envolvendo a universidade e o local de trabalho, assim como quais os modelos de alternância que podem compor a formação desse novo professor e contribuir com uma articulação maior entre a teoria e prática?

Almeida (1996, p.84) assinala que quando “se pensa numa mudança de currículo a discussão prioritária gira em torno do perfil profissional a ser formado e dela decorrem as outras questões, como por exemplo, o elenco das disciplinas, o seu conteúdo e carga horária”. Contudo, se este caminho não é respeitado e “se começa pelo avesso, discutindo a carga horária e o elenco das disciplinas”, o “perfil do profissional a ser formado permanece inalterado”, pois:

Nos cursos de graduação das Universidades e Faculdades brasileiras a formação tem por base o ‘fordismo’, privilegia-se o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo dos seus fundamentos. Os currículos ‘fordistas’ formam profissionais mutilados que têm uma visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização. Como especialistas, eles são dependentes das grandes instituições e do Estado, sonham com o emprego vitalício e com a carreira bem sucedida. (p.85)

Dessa forma, no interior deste contexto de reestruturação curricular em que um novo perfil profissional pode ser desenhado se propõe a necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação acadêmica proposto nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica de uma universidade pública do interior paulista (IESpip). Neste itinerário, foi estabelecido como **objetivo geral**:

- Analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física.

Nessa perspectiva, entre os **objetivos específicos** se busca:

- Identificar o corpo de conhecimento e as práticas profissionais que fundamentam a formação do professor;
- Apontar o modelo de formação escolhido no âmbito da adequação ou reestruturação curricular e;
- Investigar o perfil profissional que emerge do currículo e dos saberes e práticas profissionais do currículo.

Considerando os objetivos estabelecidos pretende-se com o esse estudo investigar a temática dos saberes e da formação em alternância tendo como referência o novo currículo desenvolvido para a formação do professor de Educação Física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip), instituição em que eu me formei no curso de Licenciatura em Educação Física, tendo vivenciado um currículo em transição, ou seja, que já possuía algumas modificações como a nova carga horária do Estágio Curricular Supervisionado.

No âmbito desse processo observou-se também que há escassez de estudos na esfera da formação universitária, tendo em vista que o mapeamento realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) apontaram que 60,87% dos trabalhos acadêmicos discutem a Pedagogia da Alternância como uma alternativa para a Educação do Campo e as relações entre Pedagogia da Alternância e a questão do desenvolvimento, mas não entram na questão da formação em outras áreas.

3. O CURRÍCULO COMO MATRIZ DA FORMAÇÃO

Concebendo o currículo como um espaço que contempla saberes e modelos de formação, assim como, capaz de promover a formação de sujeitos através do que se privilegia em relação a conteúdos, práticas, avaliação iremos refletir, inicialmente, sobre o que se entende por currículo e, posteriormente, sobre universidade, a formação presente nesse cenário e os modelos de formação em alternância que pode perpassar esse contexto formativo.

3.1. CURRÍCULO

Longe de se constituir como um conceito simples, neutro e de pouco impacto para a formação, o currículo nos remete a um conjunto de elementos que podem ou não serem utilizados como instrumento ideológico ou na formação de um tipo de homem e mundo.

Na visão de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) a palavra currículo procede da palavra latina *currere* e denota um percurso que deve ser realizado. Com este mesmo sentido Silva (1999) pontua que ao percorrermos esta “pista de corrida”, concebida como currículo, ela torna no que somos, pois ela nos modela. Silva também afirma que o currículo é um documento de identidade, pois pode ser constituído de diversas maneiras de acordo com o seu objetivo, tipo de homem que visa formar, as disciplinas e métodos de ensino que são privilegiadas. Deste modo podemos notar que assim como ele produz uma identidade, ele é constituído por uma.

Na mesma direção, Goodson (1995) explica que o currículo é produtor de identidades e de subjetividades sociais determinadas se constituindo como representação ou o reflexo de interesses

sociais determinados. Porém, alerta para o fato de que desse modo, a inclusão ou exclusão no currículo é consequência da inclusão e exclusão na sociedade.

Para o autor entender o currículo ou traçar sua história requer identificar os artefatos sociais, os conhecimentos, saberes e as habilidades que triunfaram em um determinado momento, assim como os artefatos que foram descartados. Trata-se de entender também o modo como a legitimidade de alguns artefatos foram estabelecidas. Neste sentido chama a atenção para a consequência de se ignorar essa construção social do currículo que produz a mistificação e reprodução do currículo tradicional na forma e conteúdo, pois deixa de questionar as hipóteses herdadas e de entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

Goodson (1995) destaca também que o termo *curriculum* e a ideia de currículo como uma sequência estruturada remonta a ascensão do Calvinismo no século XVI, momento que se concebia uma divisão social em dois grupos: a dos eleitos e escolhidos por Deus e do outro grupo que não fora escolhido por Deus. Diante disso, os eleitos recebiam uma escolarização avançada com disciplinas fundamentais da mente que os capacitava para dar continuidade às disciplinas nas universidades, enquanto que os demais estudantes ficavam vinculados a um currículo mais conservador. Porém, continua o autor, em 1868 o currículo já era o principal elemento de diferenciação social na medida em que os conteúdos eram escolhidos de acordo com a renda familiar. Neste sentido, o ensino aparecia organizado, abarcando três possibilidades: até os 19 anos era direcionado as famílias de boa renda; até os 16 anos às classes mercantis e até os 14 anos o ensino era endereçado aos pequenos proprietários agrícolas. Assim, esta trajetória curricular descrita nos faz perceber que o currículo nos remete a seleção e deste modo, produz diferentes pessoas e reflete padrões de conflito e poder.

Sobre a constituição do currículo como campo de estudo especializado Pirolo et al (2005), assim como Silva (1999), assinalaram que esta ocorreu através das idéias de John Franklin Bobbitt (1876-1956), no livro “*The curriculum*” (1918), propondo que a escola funcionasse a semelhança de uma empresa, isto é com objetivos precisos e instrumentos de medição para avaliar se os objetivos foram alcançados. Desse modo, o currículo era visto como um gestor e controlador do sistema educativo, remetendo à idéia de controle social.

No entanto este modelo nos conduz também às teorias do currículo propostas por Silva (1999) em cuja análise proposta se baseia na noção de discurso, isto é, na forma como o currículo foi concebido e construído ao longo do tempo. Para este autor as teorias do currículo discutem a

natureza humana, a natureza da aprendizagem ou do conhecimento, além da natureza da cultura e sociedade, podendo ser classificadas em: teorias tradicionais, teorias críticas, teorias pós-críticas.

Nesta perspectiva, o currículo circunscrito nas teorias tradicionais busca se caracterizar pela neutralidade priorizando discussões sobre questões técnicas como ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos, mantendo desta maneira o *status quo*. Esta perspectiva de currículo tornou-se dominante no século XX, pois parecia permitir à educação tornar-se científica. O livro de Ralph Winfred Tyler (1902-1994), “Princípios básicos de currículo e ensino”, publicado em 1949, representa o grande marco desse processo em que a organização e o desenvolvimento são os elementos centrais nos estudos sobre o currículo apesar do próprio autor afirmar que a filosofia e a sociedade são fontes de objetivos para o currículo (SILVA, 1999).

Tyler buscou responder a questões básicas sobre os objetivos que deveriam ser alcançados pela escola; as experiências necessárias para que o objetivo seja alcançado; o modo como as experiências deverão ser organizadas de modo eficiente; e sobre como se pode ter certeza que os objetivos serão alcançados. Esses questionamentos correspondem à divisão tradicional educacional em currículo, ensino e instrução e avaliação, tendo como premissa três pontos: 1) estudos sobre os próprios aprendizes; 2) estudos sobre a vida contemporânea e; 3) sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. Nesta direção, o autor sugere que o embasamento deva acontecer sob a ótica da filosofia social e educacional e da psicologia da aprendizagem (SILVA, 1999).

Assim pode-se notar que tanto os modelos curriculares de Bobbitt e Tyler (tecnocráticos) constituíram uma reação ao currículo clássico humanista que dominava a educação secundária desde a sua institucionalização. Portanto torna-se herdeiro do currículo das “artes liberais”, oriundo da Antiguidade Clássica e estabelecido na Idade Média e Renascimento, buscando superá-lo. Porém, de que modo isso se processa na prática?

De acordo com Silva (1999) o currículo clássico humanista trazia subjacente a ele uma teoria implícita, sendo que o objetivo maior era introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássica grega e latina, incluindo o domínio de cada língua. Porém, o acesso era restrito à classe dominante. Perspectiva essa que com a democratização da escolarização secundária levou este modelo a ser criticado, tornando-o obsoleto, mas não irrelevante.

Assim, o currículo clássico humanista foi tanto criticado pelo modelo tecnocrático de currículo como pelo modelo de currículo progressivista. O primeiro criticava-o, assinalando que os conhecimentos e as línguas ensinadas não preparavam para o trabalho da vida profissional contemporânea; enquanto que o segundo realizava a sua crítica em função de que este modelo desconsiderava a psicologia infantil, os interesses e as experiências das crianças e jovens (SILVA, 1999).

Na visão de Neira e Nunes (2009) um currículo de Educação Física perpassado por uma pedagogia tecnicista, ou como Silva (1999) denomina de teoria tradicional de currículo, caracteriza-se por privilegiar a melhoria dos movimentos, a aptidão ou educação pelo movimento, bem como a eficiência em detrimento do caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais o que conseqüentemente resulta na reprodução das desigualdades, injustiças sociais e manutenção do *status quo*.

No âmbito desse contexto assinala-se que a década de 1960 foi marcada por grandes agitações e transformações, envolvendo movimentos de contestação na França como a revolução estudantil de 1968, assim como nos EUA contra a guerra no Vietnã, entre outros, repercutindo na educação.

Na análise de Silva (1999) em diversos países surgiram autores buscando renovar a teoria educacional como as teorias críticas sobre o currículo que passaram a colocar em questão a configuração social e educacional, responsabilizando o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Assim o enfoque volta-se para a esfera de se compreender *o que faz* o currículo em detrimento *do como fazer*. Trata-se de uma teoria marcada pela desconfiança, pelo questionamento e pela transformação radical e que discute entre outras questões a ideologia, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Desse período algumas obras passaram a ser referências, como: A pedagogia do oprimido - Paulo Freire (1970); A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado - Louis Althusser (1970); A reprodução - Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970); Ideologia e currículo - Michael Apple (1979). (SILVA, 1999, p. 30)

Estes autores, de uma maneira geral compreenderam o currículo como um espaço de poder, pois seu conhecimento é fruto das relações sociais de poder advindo do sistema capitalista,

pois reproduz as estruturas sociais. Além disso, se constitui como um aparelho ideológico do Estado, transmitindo o pensamento dominante.

Para Silva (1999) a ideologia pode ser entendida por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) vigentes como desejáveis. A escola, como é possível notar, é um aparelho ideológico central à medida que atinge um número elevado de pessoas e por um longo tempo, por meio do currículo e diretamente através de disciplinas como história e geografia ou indiretamente através de disciplinas como ciências e matemática. A ideologia também atua de forma discriminatória ao fazer com que os sujeitos das classes subordinadas se submetam à obediência, enquanto os da classe dominante aprendam a mandar e a controlar à medida em que os sujeitos da classe dominada são expelidos da escola antes de aprenderem as habilidades e hábitos próprios da classe dominante.

Dessa forma, a teoria crítica de currículo também se torna responsável, por elaborar a noção de currículo oculto, entendido como a totalidade de saberes, valores e comportamentos não explicitados no currículo oficial, mas vivenciados e aprendidos de forma implícita através de relações sociais estabelecidas e das práticas e configuração da escola.

Inserido nesse contexto, Neira e Nunes (2009) vão assinalar que o currículo da Educação Física, influenciado pela perspectiva crítica, trouxe mudanças metodológicas no tratamento dos conteúdos, porém sem analisar o conteúdo oferecido. Neste sentido foi proposto refletir sobre o processo de construção de uma determinada prática corporal, pensando que deste forma as práticas da cultura dominante seriam superadas.

Entretanto as teorias críticas também se tornam objeto de desconfiança materializando o movimento pós-crítico que foi influenciado pelo pós-estruturalismo, pós-modernismo e virada linguística de acordo com Pirollo et al (2005, apud SILVA, 1999). Através desta perspectiva de currículo os processos de dominação (análise da dinâmica de poder) passam a ser discutidos por meio das relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. Neste caso, a concepção de identidade cultural e social desenvolvida estende a concepção de política para além do sentido tradicional (focalizado nas atividades ao redor do Estado).

No Brasil, a discussão sobre currículo e cultura tem sido desenvolvida nos últimos anos com influência dos estudos culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo. Macedo (2006) coloca que as questões sobre a ação política na sociedade contemporânea e a emancipação do sujeito estão no centro das discussões sobre currículo. Além disso, assinala que

“desde os anos de 1990, a centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas tem propiciado uma guinada no campo rumo aos estudos culturais” (MACEDO, 2006, p. 1).

Contudo, de acordo com Moreira e Candau (2003), esta centralidade não implica em considerar apenas a cultura, mas significa admitir que toda prática social tem uma dimensão cultural. Portanto entende-se que toda prática social depende de significados e de como eles estão estreitamente associados. Desse modo, na ênfase pós-estruturalista, os processos de significação dependem da relação do poder com o conhecimento, além de compreender a subjetividade como elemento social, trazendo questionamentos aos conceitos de alienação, emancipação e libertação. Diante dessa perspectiva de currículo, Neira e Nunes (2009) assinalam que o currículo da Educação Física deveria romper com a transmissão da cultura, das manifestações corporais culturais e da cultura dominante, mas contrariamente propor sua significação através das práticas, bem como a investigação do contexto social de produção e relações de poder que definiriam os significados das práticas corporais.

Desse modo, espera-se que os alunos e professores sejam concebidos também como produtores de conhecimento, valorizando as experiências que tiveram e expondo seus pontos de vista sobre a construção histórico-social das práticas sociais. Além disso, espera-se também que através do entendimento de que existe um grupo de pessoas marginalizadas e dominadas, estas possam modificar esse cenário rumo a emancipação dos sujeitos.

Assim sendo todo o enredo apresentado sobre as teorias do currículo nos permite entender a sua dimensão de saber, identidade e poder. Aponta-se também para o fato do currículo poder tomar um formato de acordo com a realidade social, pois fica refém do uso que fez e da compreensão que se tem e do que ele privilegia, do que é selecionado a respeito do conteúdo, avaliação, habilidades, modelos de ensino não se limitando à conceitos técnicos de ensino, eficiência ou categorias psicológicas de aprendizagem, desenvolvimento ou imagens. Na medida em que se exclui ou inclui algo no currículo e se faz isso através de uma visão de mundo e homem, podemos afirmar que o currículo rompe com qualquer vínculo com a neutralidade.

Neste sentido nota-se que:

É preciso saber que os currículos não são nem distorções, nem inocentes, como acreditam alguns, mas conformam uma filosofia da história que alimenta visões de mundo e orienta práticas sociais que estão longe de exaurir-se nas salas de aula, servindo para justificar não só as formas mais explícitas e abrangentes de dominação e exploração sociais, como também o combate das diferenças e o extermínio das particularidades que se manifestam até nas relações pessoais mais próximas (STEPHANOU, 1998, p. 17)

Sobre essa questão das teorias curriculares Goodson (1995) denuncia que elas geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre a realidade, mas em contrapartida se limitam a prescrever, em focar o que deveria ser ou poderia ser. Assim questiona-se as formas racionais e científicas de projeto e implementação curricular advindas de teóricos do currículo que não estão presentes no contexto de ensino. Diante desse cenário o autor defende que a teoria curricular deve abarcar estudos que se concentrem inicialmente sobre as escolas e o ensino e sobre o currículo elaborado, desenvolvido e reformulado.

Porém, Beane (2000) em defesa de uma perspectiva dinâmica e processual de currículo o concebe na intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas que pode se configurar como um território organizado através de normativos, orientações, interesses profissionais, aprendizagens. Adverte que não existe uma perspectiva única que explique a realidade curricular e propõe neste itinerário um modelo teórico que explique que a tomada de decisões curriculares ocorre em diferentes contextos: político ou administrativo, de gestão e de realização.

Neste sentido Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) também apresentam uma perspectiva de currículo processual relacionada a uma visão sobre as relações escola-sociedade, para além da reprodução social. Esta perspectiva processual serve para conectar ou observar desconexões entre modelações pontuais do currículo, mas também atua como um modelo de explicação da mudança e das resistências ao currículo, pois exige alterações em todas as práticas próprias dos contextos por meio das quais adquire significado real.

No currículo como um processo pode-se observar certas manifestações ou representações do projeto pedagógico que funcionam como recortes desta realidade processual e pontos de apoio na investigação curricular. Nesta direção, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) vão apontar:

- O currículo reunindo os conteúdos ordenados;
- Os livros – texto, guias didáticos;
- As programações ou planos realizados pelas instituições de ensino;
- O conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos realizam das quais extraem um aprendizado real;
- Os exames e avaliações realizados pelos professores e o valor destes elementos.

Beane (2000) no tocante ao currículo também acena para a questão da coerência, e neste sentido, afirma que ela remete a objetividade, unidade, relevância e pertinência no âmbito de um currículo em que as partes estão ligadas e integradas; as ações estão ligadas a um objetivo abrangente, envolvendo temas relacionados ao cotidiano e a integração de experiências educacionais vinculadas aos esquemas cognitivos. Dessa forma se torna possível observar que essa coerência rompe com a ideia de um currículo fragmentado, perpassado por disciplinas que não “conversam” e marcado pelo conteúdo e a prática em segundo lugar.

Veiga-Neto (2005) por sua vez, elucida que entre os temas mais discutidos na esfera do currículo nos estudos recentes, estão à interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade. Neste sentido, afirma que a interdisciplinaridade é o tema com mais tempo de estudo, sobre o qual os especialistas propõem pedagogias interdisciplinares e novos desenhos curriculares em detrimento da estrutura disciplinar do currículo. Neste contexto, a interdisciplinaridade é concebida geralmente como uma integração entre as disciplinas ou uma fusão entre elas. No entanto, em oposição ao currículo dessa natureza o autor defende um currículo de natureza transdisciplinar em que a abordagem curricular considera os saberes disciplinares, porém, os ultrapassa e os mantém em tensão e transação constante.

A contextualização por sua vez, é proposta em face aos currículos fundamentados no ensino de cunho livresco, retórico e acadêmico, portanto, distante da vida cotidiana. Neste sentido se propõe novas pedagogias e reformas curriculares capazes de promover conteúdos e metodologias relacionadas com os contextos sociais e culturais dos alunos (VEIGA-NETO, 2005). No entanto, o autor ao falar da flexibilidade, comumente concebida como algo positivo para os processos formativos, chama a atenção para o fato de que na medida em que ela se caracteriza por promover a maleabilidade, isto é, a capacidade de mudar e transformar o currículo em resposta às demandas externas, pode levar a perda de autonomia das instituições formativas e mesmo um ajustamento e conformação passiva e sem questionamento aos valores e práticas econômicas e culturais.

Com relação a formação de professores, Flores (2000) vai nos dizer que o currículo neste âmbito implicaria uma determinada orientação conceitual que fundamentaria seu conteúdo e forma abrangendo uma visão concreta do papel da escola e dos professores. Assinala que a relação entre teoria e prática constitui uma das marcas definidoras do currículo de formação de professores, de maneira que a ênfase em uma dessas vertentes determinaria a configuração de

diferentes modelos formativos. Nesta direção vai defender uma visão holística para o currículo de formação de professores em que a promoção de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto-reflexiva do conhecimento esteja presente.

Na esfera da Educação Física, Alegre (2006), pensando a formação desse professor, nos apresenta alguns encaminhamentos que visam produzir um novo currículo e ou reestruturá-lo, considerando quatro etapas:

- **O melhor das práticas atuais:** pautado nas experiências vivenciadas pelos professores e nas ideias e elementos contidos nos currículos de diversas instituições que demonstraram a sua eficiência;

- **Filosofia – princípios – programas:** tem como perspectiva considerar a filosofia da instituição, filosofia educacional atual, buscando identificar as finalidades, metas e objetivos e averiguar se os princípios que orientam a seleção de cursos estão de acordo com a missão da escola em que o currículo será desenvolvido;

- **Análises do trabalho – funções – competências – experiências:** momento em que se propõe uma análise criteriosa das funções (papéis) que os indivíduos em formação deverão desempenhar, bem como a identificação das competências necessárias para o desempenho dessas funções e;

- **Abordagem conceitual:** momento também em que se busca averiguar se os conceitos considerados como essenciais são organizados em uma progressão lógica e se os fatos e princípios que sustentam estes conceitos são integrados em unidades de ensino.

Assim, no âmbito do conjunto apresentado busca-se elaborar um currículo equilibrado pautado nas quatro dimensões elucidadas em que se privilegia “o melhor das práticas atual” como tomada de referência; a “filosofia” que fundamenta a escolha das metas, objetivos, princípios em relação ao curso de acordo com a proposição da instituição; as “análises do trabalho” a ser desenvolvido, considerando o papel de professor e suas competências e; por fim, a questão da “abordagem conceitual”, momento em que se privilegia o referencial conceitual do curso no âmbito da interdependência com as unidades de ensino.

Entretanto, Stephanou (1998) não deixará de fazer um alerta sobre este processo ao assinalar que no Brasil há um clima de renovação curricular para o qual é preciso ter certa cautela, pois rótulos de "novo" padecem de uso abusivo, assim como são problemáticos os enquadramentos de "certo", "atualizado" ou "progressista" atribuídos aos modelos curriculares

que, a exemplo de livros, mudam as embalagens, sem que tenha ocorrido de fato alguma modificação.

No âmbito deste processo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) entendem que as reformas educacionais se constituem por diversas ações, compreendendo mudanças: nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. Enfim, abrangem diversos aspectos, mas há um destaque para a formação de professores, pois esse momento pode se constituir como a base da atuação docente.

Diante desse fato, Lopes (2002) vai chamar a atenção para a questão das práticas curriculares anteriores à uma reforma curricular, pois tendem a ser negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de modo a instituir um discurso favorável ao que será implantado, atitude que pode se constituir como um limite, pois um currículo vigente no âmbito de uma reforma curricular torna-se um elemento de reflexão por ser constituído de aspectos positivos, mas também de limites que devem ser analisados e superados.

Assim sendo, o currículo torna-se o foco central das reformas educacionais, podendo assumir um enfoque prescritivo que, para Sampaio e Marin (2004), explicita-se também no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional.

No geral, o conjunto das políticas curriculares pode ser entendido como propostas e práticas curriculares que se interrelacionam não podendo ser separadas. Além disso, as políticas não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções que vão para além das instâncias governamentais. Dentro da premissa apresentada encontram-se, com regularidade crescente, teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre currículo, como pode ser visto, por exemplo, na produção científica correspondente aos trabalhos apresentados por Moreira (2000) do Grupo de Trabalho de 1996 a 2000, tanto na perspectiva nacional como internacional.

Moreira (2002) assinala que as bibliografias evidenciam, predominantemente, o recurso a especialistas em currículo e a autores da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos Culturais, bem

como, a presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas. Todavia a participação de autores ligados à chamada ciência pós-moderna é rarefeita. Por fim, são escassas as menções a autores associados à Psicologia e à Antropologia e, mais raras ainda, as referências a autores relacionados à História, mesmo nos estudos de cunho histórico.

O autor evidencia que um breve exame dos trabalhos revela preocupações com o cotidiano escolar, com a construção do conhecimento em redes, com distintos artefatos culturais, com propostas curriculares, com o multiculturalismo, com o poder de controle e de governo do currículo, bem como com a história do pensamento curricular e das disciplinas (MOREIRA, 2002). Além disso, fortes críticas são explicitamente dirigidas à Didática, a Paulo Freire, à interdisciplinaridade. Porém, não se encontram críticas abertas a outros autores, nacionais e estrangeiros, que se têm dedicado ao estudo de questões de currículo e pouco se dialoga com as outras áreas pedagógicas no que diz respeito a produção brasileira.

Como se pode observar são variados os interesses dos pesquisadores que constroem o campo, assim como são diversificadas as fontes e influências teóricas (MOREIRA, 2002). No entanto, para o autor o avanço será alcançado se houver uma maior autonomia ao campo do currículo. Assim, resta apontar a importância da adoção de uma postura histórica, o que requer um intenso diálogo entre os atuais pesquisadores do campo e deles com seus antecessores.

De acordo com Moreira (2005) são pouco numerosos os estudos sobre o currículo do ensino superior e assinala que existe a necessidade de propor estudos para promover a compreensão da especificidade e complexidade envolvida no planejamento e desenvolvimento dos currículos da formação profissional, também afirma notar as dificuldades existentes na generalização desses currículos, decorrente dos diversos cursos oferecidos na universidade.

Diante da necessidade de renovação curricular no ensino superior, Moreira (2005) assinala que este processo precisa ocorrer em face da discussão dos efeitos da globalização e da visão de universidade existente o que denota o quanto o processo de elaboração curricular carece pautar-se em diferentes fontes e saberes.

Neste sentido, o autor afirma que a globalização entendida como um conjunto de processos que funcionam da maneira contraditória e antagônica com efeitos sobre todas as dimensões (econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas) não é benéfica nos seus efeitos por ocasionar a desigualdade no mundo, a exclusão social, o desemprego latente a violência urbana e os riscos ecológicos. Nesta perspectiva argumenta de que maneira os

currículos preparam profissionais e cidadãos para lidar com a diversidade e conflitos locais, regionais, nacionais e transnacionais promovidos pelo mundo globalizado? Assim como, de que maneira esse processo atinge a construção das identidades culturais e profissionais?

Em relação à universidade o autor se posiciona em favor de seu papel formativo. Diante disso, espera-se que a universidade não se feche em si mesma se esgotando no ensino, na pesquisa e não se reduza ao mercado de trabalho. Mas que tenha responsabilidades sociais sendo aberta à comunidade nos seus anseios e desafios e articule ensino, pesquisa e extensão de modo a integrar qualidade acadêmica e compromisso social. Posteriormente discutiremos mais sobre a temática da universidade.

Concebendo o currículo como um território contestado em que diversos grupos e agentes lutam pela oficialização e prestígio de conhecimentos, significados, métodos e habilidades, Moreira (2005) propõe que coexistam princípios gerais e específicos para os diversos cursos. Neste contexto, em busca de uma reforma curricular em que a estrutura e dinâmica dos cursos devem ser analisadas, mas também a lógica institucional da universidade semelhantemente em busca de se romper as fronteiras entre as disciplinas e os cursos, renovar métodos de ensino, estimular a crítica da sociedade e da cultura nos estudantes começando a desenvolvê-la deste modo, primeiramente no interior da universidade.

Opondo-se à formulação de currículos com base nas competências profissionais, o autor coloca-se em favor de currículos pautados na autonomia da universidade em relação ao mercado de trabalho, na abertura ao “outro”, na produção e partilha de novos conhecimentos atrelados aos princípios éticos, democracia e pluralidade de concepções. Tal encaminhamento, por sua vez exige a análise do mundo em que estamos inseridos, da sociedade brasileira, da ciência atual, da área do curso de formação, das diferentes concepções de universidade, das identidades profissionais e estudos contemporâneos do currículo, das práticas acadêmicas e da instituição formadora.

Podemos considerar no tocante ao que fora apresentado que o currículo e a discussão sobre esse tema são complexas, abarcando diversas questões como concepção de currículo e, portanto, a visão de sociedade, sabendo que a concepção estabelecida determina desenhos curriculares, as práticas docentes e forma um tipo de homem e profissional. Entre os elementos que se articulam ao tema estão presentes a coerência, a qualidade, o caráter prescritivo, a relação proposta com os conteúdos ensinados, a concepção de avaliação, bem como as reestruturações,

adequações que estão muitas vezes vinculadas a determinações externas aos contextos de formação e que pode ser realizada de forma prejudicial sem atender as demandas do contexto ou por imitação de modelos curriculares. Porém, pode haver também iniciativas que visem à resolução de problemas da prática profissional no currículo ou de mudança de direção, visando tornar o currículo de formação mais próximo do cotidiano de seu campo de intervenção.

Dando continuidade ao estudo, em seguida vamos apresentar a discussão e visão estabelecida sobre a esfera curricular na área da Educação Física.

3.2 TEORIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando a especificidade e “ponto de partida” desse estudo que corresponde a Educação Física, apresentaremos sinteticamente algumas perspectivas sobre a sua teorização curricular.

Para Reis e Costa (2010) os desafios do processo de formação de professores de Educação Física são muitos e neste sentido, justificam que há muitos fatores que se entrecruzam nesse contexto. Também chamam a atenção para a necessidade dos cursos de formação confrontarem as experiências adquiridas anteriormente pelos estudantes com as teorias da área possibilitando uma reconstrução crítica das vivências acumuladas e ampliação da prática profissional. Deste modo, se configura um currículo que abarque as experiências dos estudantes e dialogue com os conhecimentos já sistematizados da área.

Porém, Neira (2010) adverte que diante da dificuldade de atuação profissional nos diferentes níveis de ensino da Educação Física os cursos que tradicionalmente são marcados pela transmissão acadêmica passam a ser questionados.

Em face da existência de currículos que atendem a interesses de certos grupos, conhecimentos e tendências sem reflexões profundas, privilegiando certos conhecimentos ou experiências e negligenciando outros configura-se no contexto curricular da Educação Física o que o autor denomina de um currículo que remete a figura de Frankenstein (NEIRA, 2010). Trata-se possivelmente de um currículo repleto de elementos que não se articulam e que podem ser caracterizados como pouco relevantes para uma formação em Educação Física com qualidade.

Tendo em vista esse cenário o autor também destaca que o currículo precisa ser fruto de uma ação coletiva, elaborado com base na análise do contexto de atuação profissional,

inicialmente construído pelos sujeitos que atuarão nele. No entanto, devendo ser avaliado constantemente por cada ator. Além disso, defende uma retroalimentação curricular constante com vivências profissionais, de estágio e extensão, investigações a fim de formar profissionais críticos e socialmente compromissados.

Neste itinerário a decisão curricular está atrelada a uma visão de mundo que se busca legitimar, um projeto de sociedade e de modelo profissional a ser alcançado. Neste sentido, quando se busca a formação de um professor, enquanto sujeito histórico, o diálogo e a dialética devem estar presentes no processo formativo. O que significa dizer que é preciso compreender que os problemas de ensino-aprendizagem são complexos, como a sociedade e que é preciso dar espaço para a transcendência (NEIRA, 2010).

Em seus estudos sobre a formação em Educação Física, o autor identificou que diferente do que se espera, os cursos de Licenciatura estão com uma grande quantidade de disciplinas de cunho biológico e uma pequena quantidade de disciplinas pedagógicas que possuem conteúdos diluídos e pouco valorizados. Como resultados são formadas identidades profissionais acríticas e reprodutoras, assim como é possível notar que o perfil profissional estabelecido no currículo do curso, ou seja, o de licenciado não se efetiva na prática do processo formativo, ou seja, o que é previsto e proposto, não se concretiza.

Diagnosticou-se que os cursos de Licenciatura estão se configurando em prol da utilidade imediata no campo de trabalho e facilidade de uso de determinados conteúdos, visando atender aos interesses de mercado com o ensino de técnicas de rápida aplicação e fácil reprodução. Diante desse contexto, Neira (2010) defende mudanças profundas nos currículos e o desenvolvimento da pedagogia crítica e cultural que proporcione a crítica e a reflexão sobre as realidades e práticas sociais criadas pelo ser humano. Bem como propõe que os professores universitários também investiguem sua atuação a fim de descobrir seus preconceitos e sua concepção de mundo e realidade e concebam a formação de professores como uma política cultural, fundamentada nas teorias críticas e pós-críticas da educação, visando estimular um conjunto de ações para desvendar os valores implícitos pela racionalidade instrumental hegemônica (NEIRA, 2010, p. 80).

Com essa proposta de currículo, o autor rompe com a visão utilitarista de currículo que denunciou anteriormente, visto que a formação proposta não se torna refém das práticas e disciplinas da moda ou de disciplinas hegemônicas e estanques, mas se configura com um

currículo de formação que privilegia a crítica e a reflexão dos conteúdos e práticas corporais historicamente criados.

Semelhantemente para Pizani (2011) a constituição de um currículo necessita atender às dimensões da formação ampliada, isto é da relação do ser humano com a sociedade, a natureza, cultura e trabalho, possibilitando uma formação cultural de forma ampla, visando a capacitação dos futuros profissionais para o enfrentamento dos fenômenos histórico-sociais específicos, mantendo um diálogo com as demais áreas do conhecimento, assim como atentando-se para uma formação específica que abarca um conhecimento da Educação Física articulando as dimensões cultural do movimento humano, técnico instrumentais e didático-pedagógicas, buscando qualificar e habilitar o profissional da área em função dos campos de intervenção.

Continuando a análise da constituição curricular, Pizani (2011) vai na mesma direção de Neira (2010), alertando que é preciso ter cuidado para que a construção do currículo, por influência do imediatismo, não se paute apenas no mercado, privilegiando-se questões de produtividade. Em contrapartida a autora entende que é preciso atender a demanda dos profissionais da região, seus interesses e promover a compreensão da realidade.

Neira e Nunes (2009), pensando na questão curricular, constataram que embora a produção acadêmica destaque a presença da diversidade cultural na escola, as políticas educacionais norteiam-se pelos interesses de mercado, resultando em currículos oficiais que visam a formação do cidadão com base no domínio dos conhecimentos denominados universais com a finalidade de inserir o educando no mercado produtivo como trabalhador ou consumidor. Conseqüentemente, os conhecimentos selecionados são de natureza burguesa e exigidos pelo mercado. O currículo tornou-se diante desse contexto, temática central nos debates escolares, acadêmicos e governamentais.

Nesta perspectiva, os autores propõem uma concepção de Educação física que produza um diálogo através da interação de diversas culturas promovendo aproximação, experimentação, análise crítica e valorização das formas de produção e expressão corporal existentes, a fim de que os estudantes possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade das outras. Neste sentido, é preciso pensar em qual concepção de Educação Física os estudantes e futuros professores estão sendo formados.

Os autores entendem que a educação implica em uma concepção de acúmulo dos conhecimentos produzidos que levam as culturas a estágios diferentes dos anteriores com relação

ao bem estar. Também ela pode ser vista como apropriação, reconstrução e produção de cultura. Neste contexto, a cultura é concebida como prática social e a escola é o espaço de conflito entre diversas culturas.

Neste sentido destacam que o cerne da questão é o consenso existente, de um lado, entre os que concebem o currículo como responsável pelo desenvolvimento de estratégias de conservação e, de outro lado, os que lutam pela transformação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como a socialização das crianças e jovens de acordo com os valores selecionados por serem desejáveis. Desta forma, através dos conhecimentos oriundos da escola e das experiências de aprendizagem, o currículo é capaz de moldar as pessoas de acordo com um projeto social, como pode ser visto a seguir:

“O currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade; é o conteúdo vivo da experiência escolar. Retomando a noção de que a escola é considerada uma instituição de vital importância para o desenvolvimento econômico das nações, será mais fácil entender os motivos que transformam o currículo no alvo social de todas as forças que possam, de alguma forma, influir na sua construção e elaboração. O currículo, como explica o autor, é fruto de inúmeras lutas; nele entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social, poder e hegemonia (NEIRA; NUNES, 2009, p. 57)

Com base nos estudos de Silva (2003, 2007), Neira e Nunes (2009) entendem que na medida em que o currículo seleciona cultura, o currículo serve a sociedade, reforçando a visão de como ela deve ser. Neste contexto, a sociedade é configurada e modificada através de fatores econômicos e políticos, bem como da pressão de diferentes grupos sociais. Dado à evidência que um grupo participa da decisão do conteúdo a ser selecionado, conseqüentemente, se estabelece uma relação de poder e processo que por sua vez traz a discussão entre outras questões: que tipo de pessoa está sendo formada nas escolas e cursos de formação de professores e quais conteúdos são utilizados para formar essas pessoas?

Nesta perspectiva, os autores entendem que qualquer proposta curricular encontra o problema prático de como intervir para provocar determinada forma de ser, aprender, sentir e agir.

Em busca de analisar o currículo na Educação Física e entendo que ela é influenciada pelo contexto social e político em que situa, os autores apontam para alguns momentos históricos em que a Educação Física foi grandemente marcada. Vejamos a seguir.

3.2.1 TRADIÇÃO E MODERNIDADE

De acordo com Neira e Nunes (2009) este momento era caracterizado pelos ideais da escola moderna (razão, igualdade e nacionalismo) e a Educação Física através dos Métodos ginásticos visava educar os corpos rebeldes de crianças e jovens. No Brasil sua inserção nas escolas ocorreu no século XIX para legitimar-se como um novo e científico saber capaz de prevenir doenças e impedir a aquisição de vícios oriundos da urbanização. Deste modo, a constituição da Educação Física deu-se, principalmente, pela instituição militar e a partir do século XIX pela medicina.

A concepção curricular dominante neste período se caracterizava como higienista, ou seja, com ênfase na adesão a hábitos de saúde e higiene, valorização da disciplina, do desenvolvimento físico e moral com a prática de exercícios físicos ministrados por professores sem habilitação especial que faziam uso de manuais fornecidos pelo governo visando à educação dos corpos com o objetivo de controle social e modelo de sociedade (NEIRA; NUNES, 2009).

Os autores assinalam que a partir do século XIX face às transformações sociais, tais como a abolição da escravatura, a vinda de imigrantes ao Brasil e a industrialização, a Educação Física, influenciada por ideais republicanos, como a criação de uma “raça brasileira”, buscava formar cidadãos conscientes de seus deveres que respeitassem sempre as autoridades. Neste contexto, com a ascensão dos estudos de Psicologia sobre natureza da criança emerge também o movimento da Escola Nova, defendendo os princípios democráticos o que resultou em métodos educacionais que concebiam a criança como dotada de individualidades, dotadas de liberdade, iniciativa e autonomia que deveriam ser respeitados. Porém, o contexto histórico e social da criança era esquecido.

Na Educação Física, em resposta aos novos estudos, ela passa a ser defendida como um meio de educação com finalidade de romper com o dualismo corpo e mente. O método ginástico cedeu lugar ao jogo e os objetivos da Educação Física escolar foram revistos, bem como houve a valorização da educação integral do aluno, focando as fases do crescimento, assim como atentando-se também para promoção de melhores condições de saúde e higiene, refletindo uma lógica capitalista em busca do desenvolvimento (NEIRA; NUNES, 2009).

Assim, embora possa haver muitas críticas a respeito do currículo desenhado por esse momento, cabe colocar também que dentro de uma perspectiva da história cultural ou de uma

história das mentalidades a ênfase na saúde e higiene pode ter sido pertinente para época em função da frequente mortalidade infantil por falta de higiene.

3.2.2 INDUSTRIALIZAÇÃO E TECNICISMOS

Com base no método criado por Wislow Taylor caracterizado na mecanização do trabalho, redução do tempo de produção, barateamento da mão de obra e desapropriação do conhecimento dos trabalhadores, a escola introduziu em suas práticas os ideais da sociedade produtivista. Deste modo não havia reflexão crítica sobre a realidade, contudo se privilegiava a aprendizagem da obediência e submissão, o isolamento das disciplinas descontextualizadas, as notas obtidas e a elaboração de métodos e técnicas para um ensino eficaz (NEIRA; NUNES, 2009).

No Brasil esta pedagogia tecnicista começou a se desenvolver a partir da 2ª guerra mundial rompendo com a idéia de que o professor está no centro do ensino (Pedagogia tradicional) ou que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira a organização desse processo passa a ser central e os docentes tornam-se meros executantes de programas e métodos de ensino.

Neste novo cenário, de acordo com Neira e Nunes (2009) a Educação Física adotou manuais, técnicas de ensino e avaliação. Desenvolveu um currículo esportivo a fim de preparar homens e mulheres para um sistema de hierarquização (ênfase na competição, eficácia, resultados, perseverança), produzindo competências exigidas por uma sociedade desenvolvimentista como os valores morais, seleção e controle social.

No entanto, face ao fracasso escolar educadores recorreram à psicologia cognitivista propondo novos métodos, mas mantendo os conteúdos oferecidos e introduzindo a Psicomotricidade, método centrado no desenvolvimento da criança, no ato de aprender e que visava o desenvolvimento de estruturas cognitivas para as tarefas escolares e da vida, bem como de uma personalidade equilibrada e promotora do sucesso escolar (NEIRA; NUNES 2009).

Neira e Nunes (2009) vão chamar a atenção também para o fato de que sob influência da psicologia cognitivista e estudos desenvolvimentistas a Educação Física promoveu nos anos 1980 um novo modelo tecnicista: o currículo desenvolvimentista. Tal currículo visava à aquisição de

habilidades motoras de alto nível apoiando-se nas aprendizagens das dimensões cognitiva e afetivo-social, tendo como referência uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos em todo seu ciclo de vida, bem como concebendo, deste modo, o movimento como o principal meio e fim da Educação Física.

3.2.3 DEMOCRACIA E CRÍTICA SOCIAL

Neira e Nunes (2009) destacam que face ao contexto vigente na década de 1960, marcado por mudanças geopolíticas que resultaram em movimentos sociais de contestação, assim como em estudos e teorias empenhadas em criticar a educação dominante, expondo as funções reais da política educacional norteada por um discurso político-pedagógico hegemônico, culminou nas discussões e elaboração das teorias crítico-reprodutivistas.

Caracterizadas por considerar a educação no aspecto social as teorias crítico-reprodutivistas privilegiavam a transmissão do conhecimento acumulado e reprodução das condições sociais vigentes. Nesta perspectiva denunciaram o caráter reprodutor da escola, como já foi colocado, norteando-se nas categorias de cultura, poder e ideologia em detrimento do planejamento, métodos, estratégias de ensino e instrumentos de avaliação.

No que diz respeito especificamente ao Brasil, diante da abertura democrática na década de 1980, a luta operária ganhou força e influenciou outros setores, como o magistério. Neste contexto, os professores passaram a lutar pelo direito e dever de participar na ação da política educacional e na valorização da escola pública.

Os autores assinalam que no bojo das teorias reprodutivistas surgiram as teorias emancipatórias que enfatizavam também o caráter reprodutor da escola. Porém ressaltavam a necessidade de contestação e resistência. Deste modo, os protagonistas daquele momento defendiam que a educação deveria estar centrada na formação do homem, reagindo a cultura massificante e fortalecendo o sujeito silenciado e oprimido na sociedade.

Diante desses pressupostos e pautada no paradigma das Ciências humanas (abarcando os campos da história, filosofia, antropologia, psicologia social, semiótica e política), a Educação Física entrou em crise e construiu um currículo que propôs a responsabilidade em formar os

cidadãos para desfrutarem e reconstruírem uma parcela da cultura: a cultura corporal de movimento.

Rompendo com a configuração dos currículos anteriores, o novo currículo proporcionava a análise crítica dos parâmetros que delineavam a existência sócio-histórica da brincadeira, dança, esporte, luta, ginástica entre outras manifestações, como pode ser visto a seguir:

“Apesar das várias vertentes assumidas pela Pedagogia Crítica (crítico-social do conteúdo, libertadora, emancipatória) e da sua heterogeneidade de idéias, seus objetivos eram comuns e se voltavam para o fortalecimento do sujeito historicamente silenciado e oprimido na sociedade. O currículo com base nos pressupostos dessa pedagogia atuava no processo de politização do docente e discente, de modo que pudessem perceber a ideologia que inspirou a natureza dos conhecimentos desenvolvidos na escola. Nesse sentido, buscava-se superar o intelectualismo formal de enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso crítico reprodutivista e buscar uma maior compreensão e análise da realidade social na qual se inseria a escola (NEIRA; NUNES, 2009, p. 81, 82)

Além de romper com o desenvolvimento de um currículo acrítico, o currículo que surge neste momento busca avançar contemplando não somente o esporte ou a ginástica, ou seja, os conhecimentos privilegiados nos currículos estabelecidos anteriormente, mas outros conhecimentos criados pelo homem como a brincadeira, a dança e a luta. Devemos lembrar também que se houve essa mudança no âmbito escolar certamente ela perpassou o contexto de formação dos professores de Educação Física daquela época.

3.2.4 GLOBALIZAÇÃO E MERCADO

Neira e Nunes (2009) explicitam que no final do século XX com a ascensão do projeto neoliberal, a educação passou a assumir um papel importante face aos propósitos empresariais e industriais. Ela deveria preparar para o trabalho, a competitividade do mercado e priorizar a eficiência, a eficácia e a transmissão de conhecimentos de acordo com o seu potencial de aplicabilidade.

Como consequência, a escola passou a se pautar em uma intervenção constituída de sequências didáticas baseadas na resolução de situações-problemas tomando como referência a aprendizagem das dimensões do conteúdo. Esses ideais permitem denominar o novo currículo de neotecnicista (NEIRA; NUNES, 2009).

O novo currículo revestido do estímulo ao consumo e do protagonismo da iniciativa própria fez suscitar um currículo pautado na saúde e na socialização de formas de comportamento (hábitos alimentares, prática constante de atividade física) e modelos de estética corporal (o corpo jovem). Para esses fins os conteúdos privilegiados destacavam conceitos oriundos da Fisiologia, Anatomia, Medidas de Avaliação, Treinamento Desportivo e Nutrição, além da execução de atividades física com bases científicas capazes de expor a importância da atividade física na melhora da aptidão física, estimular adesão à prática contínua de uma vida ativa, bem como provendo a independência na escolha de programas de atividade física.

Diante da estruturação dos conteúdos segundo um enfoque biológico, psicológico ou cultural, assim como da opção por uma metodologia de ensino, os autores evidenciam que o debate sobre o currículo da Educação Física é intenso e constante, resultando não em prejuízo, mas ao contrário em enriquecimento da área.

Da mesma forma assinalam que o discurso curricular da área oscila entre uma tendência psicológica e outra apoiada na visão sociológica das relações escola-sociedade, opondo-se à mescla dos diversos currículos (ginástico, esportivo, globalizante, desenvolvimentista ou saudável), pois compreendem que eles são compostos de ideais que vão contra a função social da escola: formar o cidadão para atuar criticamente em prol da construção de uma sociedade democrática.

Em resposta a esse contexto, as teorias não críticas foram criticadas devido ao seu caráter de aceitação e ajuste às estruturas sociais e ênfase nas atividades técnicas de como fazer. Em contrapartida, as teorias críticas se preocupavam em entender qual o impacto do que se aprende sobre os sujeitos e em analisar as escolas, considerando seu contexto histórico-político-social visando à transformação social.

“As teorias críticas da educação, no seu conjunto, ensinam a importância da análise incansável do currículo no seu sentido mais amplo – os conhecimentos que serão ensinados, as formas de organização das diversas atividades que compõe o cotidiano escolar, as formas de tratamento, a eleição dos objetivos de ensino, a escolha dos materiais didáticos etc” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 126)

Nesta perspectiva, no Brasil, inicialmente, se realiza uma crítica voltada para as diretrizes curriculares com influência do regime militar e posteriormente surge uma crítica voltada para se propor transformações necessárias na escola brasileira. Surge desse período como expressão

desse movimento a obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, do chamado Coletivo de Autores (Carmen Lúcia Soares e colaboradores, 1994).

Cabe colocar que o currículo crítico visa denunciar os modelos reprodutores que mantêm uma estrutura social injusta, bem, como enfocam as relações de dominação de um grupo sobre outro. Neste sentido, no âmbito educacional questiona-se o modo como o conhecimento é produzido e legitimado em detrimento de outros, defendendo em contrapartida um processo de escolarização que rompa com o caráter técnico e prático.

O currículo de cunho crítico propõe também o oferecimento e a análise de um saber acumulado historicamente capaz de traduzir a luta das classes oprimidas, identificar que o conhecimento pode distorcer a realidade, carregar as marcas das relações sociais e da ideologia dominante, bem como é capaz de produzir uma tomada de consciência dessa realidade produzindo a emancipação na medida em que ao criticar seu contexto de vida o indivíduo pode transformá-lo em favor de uma sociedade igualitária e humana.

Diante dessa dinâmica a Educação Física com a proposta de incentivo do esporte poderia promover a reprodução de classe e manutenção da ideologia dominante. No entanto, para romper com essa possibilidade se propôs a ideia do esporte “da” escola, isto é, com práticas reconstruídas e adaptadas capazes de negar o caráter seletivo e hierárquico dessa manifestação cultural e da sociedade capitalista através da denúncia dele se constituir como um produto de consumo e alienação. De acordo com os autores, um currículo caracterizado pela ênfase na dimensão psicomotora, desenvolvimentista e saúde também produz divisões sociais, na medida em que há os indivíduos que não possuem recursos para se enquadrar no que é proposto e privilegiado, assim como reprodução da desigualdade e manutenção do *status quo*.

Neira e Nunes (2009) destacam que para o autor Paulo Freire estudioso do viés crítico a educação deveria ser uma “educação problematizadora”, isto é baseada na idéia de que o ato de conhecer é intencional e resultado da experiência que é relatada por estudantes e professores dando origem aos “temas geradores” que contribuiriam para o desenvolvimento do currículo e se constituindo como fonte primária na organização do currículo.

A teorização freireana influenciou a Educação Física escolar, promovendo a adoção de novas metodologias, como a reflexão do processo de construção da prática corporal no ensino do esporte e de habilidades motoras. Porém, sem realizar uma reflexão sobre as condições sociais de

produção das práticas corporais, ou seja, uma análise sociológica, política, filosófica e sócio-histórica dos conteúdos de ensino e suas consequências.

“Nas propostas curriculares desenvolvimentista e saudável da Educação Física, é o docente quem decide o que ensinar, quando ensinar, em que ritmo, como também define os critérios pelos quais se pode dizer que os estudantes aprenderam ou não. Pode-se, nessas propostas, afirmar a existência de um elevado grau de controle sobre os objetivos e critérios. Já no currículo globalizante, a organização das atividades pautadas em jogos ou situações-problema proporciona certa abertura às hipóteses dos estudantes. Há, nesse caso, um grau muito maior de controle sobre o tempo e o ritmo das aprendizagens. Em compensação, tanto os objetivos a serem alcançados quanto os critérios de avaliação são pouco explícitos” (NEIRA; NUNES, 2009, p.126-127)

Para os autores este contexto revela as ligações entre educação, controle e poder. Neste sentido, o poder constitui na decisão do que será privilegiado no currículo e deste modo é legítimo ou ilegítimo. Mas o controle está relacionado à organização das atividades de ensino e avaliação, aos objetivos estabelecidos e ao ritmo, tempo, espaço de participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

No bojo das teorias críticas o conceito denominado de “código” proposto por Bernstein - caracterizado como os significados implícitos e adquirido de modo diferente por cada indivíduo nas diversas instâncias pela experiência vivida no interior das estruturas sociais e que determina a consciência, sensações e significados de cada indivíduo - influenciou a Educação Física. Diante disso, os objetivos, o conteúdo selecionado, a organização das atividades e o método de avaliação vão construir códigos nos sujeitos envolvidos com esses elementos. Além disso, no caso da Educação Física o fracasso e o sucesso vividos nas aulas delinham códigos que acentuam as aprendizagens da condição de classe dos grupos que compõem a sociedade.

Diante dessa teorização se questiona os aspectos invisíveis do currículo que constituem um currículo oculto capaz de adequar os estudantes à realidade social injusta. De acordo com Neira e Nunes (2009) este currículo pode ser caracterizado por:

- a) Atitudes e valores: o conformismo, obediência, individualismo, posições relacionadas ao gênero e etnia;
- b) Estratégias de ensino dos aspectos citados: organização do espaço, controle do tempo caracterizado pela assiduidade, pontualidade, fragmentação, assim como as regras e seleção do conhecimento de uma determinada cultura.

Assim, esta perspectiva crítica também estimulou a crise da Educação Física escolar, resultando na construção de um currículo norteado pela cultura corporal de movimento.

Para Neira e Nunes (2009) a teorização pós-crítica surge como consequência de um contexto social, político e histórico caracterizado pela globalização ou ocidentalização originada nos países europeus e ressignificada pelos EUA, acenando para a necessidade de se repensar o local com base no global. Mais especificamente é um fenômeno caracterizado pela interdependência entre as nações, povos, tribos, classes, grupos, indivíduos no âmbito privado e público mediante as relações de dominação, apropriação, resistência, integração e imposição de valores, padrões estéticos, modos de vida e trabalho e formas de pensamento, ampliando deste modo, as desigualdades e sendo capaz de excluir pessoas que não podem consumir o que é ressignificado ou apropriado pelo mundo global.

Neste contexto, os autores relatam que pode coexistir tanto a hibridização da cultura globalizada quanto os efeitos do fundamentalismo, das particularidades. Entre os efeitos do mundo global encontram-se a perda de sentimento de pertencimento antes expresso nas identidades culturais de classe, etnia, gênero, orientação sexual, predominância do temporário, da defesa dos princípios de liberdade, igualdade e propriedade articulados ao mercado, a produção, lucro e mais – valia. Por outro lado, o processo de ocidentalização/globalização enfrenta oposição através da força das religiões, seitas, línguas, dialetos, nacionalismos e nacionalidade, bem como das ideologias e utopias. Entretanto, na medida em que são ressignificados produzem novas formas de resistência e marcas de fronteiras.

A teorização pós-crítica também recebeu influências do pós-modernismo. O pós-modernismo pode ser entendido como um conjunto de perspectivas que abarcam a diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos e ênfase na linguagem como meio para a reflexão filosófica. Assim, a sua teorização objetiva romper com as noções de teoria, método e sistematização, impedindo de se constituir como uma corrente filosófica (NEIRA, NUNES, 2009).

Nesta perspectiva, o sujeito possui uma identidade fragmentada, aberta e inacabada. Ele não é um sujeito que pensa, fala e produz, mas é pensado, falado e produzido. Em relação aos aspectos sociais e políticos, o pós-modernismo possui como referência a transição da modernidade que teve início na Renascença e consolidação no Iluminismo com a própria pós-Modernidade iniciada na segunda metade do século XX.

Este novo currículo que se delineia é marcado pelo estruturalismo que surge com os princípios humanistas da autonomia do sujeito e do subjetivismo presentes na filosofia da

consciência do início da modernidade. Foi formulado pelo lingüista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) e teve como representantes o antropólogo Claude Levi-Strauss, o crítico literário e fílmico Roman Jakobson, o psicanalista Jacques Lacan e o sociólogo marxista Louis Althusser (NEIRA; NUNES, 2009). Para essa corrente as estruturas são autônomas, objetivas e independentes do pensamento ou mente humana, sendo constituintes da realidade nos domínios biológico, físico, cultural, linguístico. Portanto, o estruturalismo pode ser considerado um método de análise de relações de significação através das regras e princípios que compõem a estrutura.

A estrutura compõe o todo e promove a unidade, rompendo com a concepção de que o todo é apenas a soma das partes. Nesta perspectiva um jogo e uma luta vão além da soma das técnicas, pois um movimento possui sentido e significado (NEIRA E NUNES, 2009). Desta maneira o estruturalismo atenta para o processo de construção dos significados do movimento, do gesto que são reconhecidas e legitimadas pelo contexto histórico e cultural. Porém, essa perspectiva de análise por ser rígida demais proporcionou o surgimento do pós-estruturalismo.

Diferentemente do estruturalismo que possui uma linguagem fixa, marcada pela busca de um significado único, o pós-estruturalismo, por sua vez, apresenta uma linguagem concebida como movimento, indefinida, mas sem acreditar que um significado conduz à uma interpretação ou origem de um signo, pois concebem que um signo remete a outro signo, bem como de que tudo já é interpretação. Neste sentido promovem no contexto escolar espaços de múltiplas possibilidades, interpretações permanentes.

O pós-estruturalismo também se diferencia, pois a questão do poder não se limita na relação entre as classes econômicas, mas abrange todos os âmbitos do contexto social. Há um avanço deste modo, no entendimento da realidade e, nesse caso, da realidade curricular. Neste entendimento, existe uma disputa pela validação dos significados e se configura o saber-poder que por sua vez é o responsável pela construção da identidade dos indivíduos. Neste caso o currículo é um dos instrumentos que constroem as identidades. Estas são produto dos contextos sócio-histórico e sistemas simbólicos, definindo o que são e o que não são os grupos. Consequentemente a identidade dos professores de Educação Física com determinados gestos, vestimentas e discursos não são naturais, mas é produzida por meio de relações de saber-poder.

Dessa forma, a corrente em questão propõe que a escola desvele os dispositivos que legitimam certos conhecimentos e questione na Educação Física a presença e ausência de certos

conteúdos. Portanto, se exige uma configuração das aulas de Educação Física marcada pela análise das atividades que resulta no desenvolvimento de experiências abertas e criativas possibilitando novos formatos de atividades. Para elucidar melhor essa problemática Neira e Nunes (2009, p 185) afirmam que:

“Desse modo, é possível compreender a ênfase dada a certos conhecimentos divulgados na escola, como a transmissão da cultura esportiva ainda presente nas aulas de Educação Física. O esporte é entendido como conhecimento válido para todos os grupos que freqüentam a instituição educativa. Na perspectiva pós-estruturalista é fundamental investigar o processo que tornou essa explicação verdadeira, identificando as relações de poder e de significação que participaram do processo, por exemplo, quais métodos empíricos e referenciais teóricos foram considerados válidos ou não e por quais motivos, onde, quando, para que e por quem foram inventados, quais dispositivos foram utilizados para sua formação e etc” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 185)

No campo do debate das teorias pós-críticas surgem também trabalhos baseados nos Estudos Culturais que visam intervir em prol da construção de significados e valores democráticos diante de uma sociedade que privilegia o aumento de comunicação de massa e tentativa de homogeneização.

Os Estudos Culturais debatem a cultura, introduzindo a cultura de massa, isto é, de qualquer grupo social e desvelam que as palavras possuem história e produzem sentidos em tempos e espaços que se tornam *lócus* de negociação e imposição de significados e efeito. Concebem a cultura como um território contestado, marcado por disputas por poder e luta pela definição de significados.

É preciso destacar também que os Estudos Culturais privilegiam a análise das produções culturais da sociedade e seus textos e práticas, buscando entender o comportamento e as idéias compartilhadas pelas pessoas que nela vivem. Conseqüentemente, se envolvem nas propostas de democratização das relações de poder e transformações sociais e contribuem para a construção de uma nova função social para a escola caracterizada pelo acolhimento e incorporação nos currículos dos saberes advindos dos grupos sociais.

Os Estudos Culturais também focam a questão da identidade difundida no contexto da Educação Física, chamando a atenção para as diferenças que surgem através do ideal de identidade e que são corrigidos ou marginalizados.

O multiculturalismo é outra temática que perpassa esse currículo decorrente do fluxo migratório das ex-colônias e do desenvolvimentismo que levou ao deslocamento de grupos culturais das regiões pobres para as mais desenvolvidas. Diante desse contexto, as diferentes

culturas forçosamente entraram em contato. Mas em face da tentativa de homogeneização cultural pelo grupo dominante os grupos dominados ou subalternos (negros, hispânicos, mulheres e homossexuais) começaram a resistir.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo se caracterizou como um movimento na educação dos grupos subalternos contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas que promovia currículos diferentes, separando os escolares pela origem, isto é, de um lado havia escolas para os americanos descendentes de europeus e de outras escolas para os dos demais grupos (NEIRA; NUNES, 2009).

De acordo com os autores, também é possível destacar que a teorização pós-crítica atua, por sua vez diante de três enfoques: o conservador, o assimilacionista e o intercultural ou crítico.

Com o enfoque conservador há a presença de um caráter segregacionista em que se reforça as diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Esse enfoque pode ser visto nas aulas de Educação Física através da separação dos alunos por gênero ou habilidade a fim de evitar conflitos ou a seleção de alunos para a participação em campeonatos.

Diante do enfoque assimilacionista, se reconhe a impossibilidade dos grupos subalternos de tomarem posse de alguns bens e serviços e os discriminam. Face ao exposto se propõe que esses grupos sejam incorporados na cultura hegemônica. Na Educação Física esse cenário pode ser visto diante do desenvolvimento de um currículo com diferentes perspectivas: a psicomotora, desenvolvimentista e promoção da saúde visando a integração, porém ocasionando deslegitimação de saberes, crenças, valores e práticas corporais dos grupos subalternos.

Em relação ao enfoque intercultural, para este a cultura é concebida como um território de conflito de constante construção e negociação de sentidos e que configura processos de hibridização da cultura e não apenas uma cultura pura ou melhor.

Na educação o multiculturalismo crítico visa trazer todos os grupos para estabelecer um diálogo e um conflito para construção coletiva. Sendo que sob influência desse enfoque a Educação Física deve incorporar as práticas corporais originárias das diversas culturas do currículo, mas sem concebê-las como um produto a ser consumido, pois ao contrário é preciso promover o contato entre as culturas e se valorizar as vozes silenciadas.

Considerando que a temática multiculturalista está ligada ao pós-colonialismo é possível afirmar que esta corrente teórica é pós-colonialista. A nova teorização, por sua vez surge através dos movimentos de libertação nos países dominados por países europeus e analisa o processo

geral de descolonização. Neste itinerário concebe a colonização como parte de um processo global transnacional e transcultural.

Com o pós-colonialismo as intenções presentes nas narrativas do Outro, isto é, sua produção e divulgação com pretexto de inclusão são foco de análise e nesse sentido, os currículos das aulas de Educação Física são denunciados por se constatar que as diversas produções da cultura popular não são privilegiadas em detrimento das práticas europeias e estadunidenses ou se desenvolve o ensino de diversos conteúdos de maneira superficial e apolítica rompendo com o caráter da teorização pós-colonialista que exige o questionamento das experiências corporais e multiculturais de forma superficial, pois propõe a contextualização dos conteúdos trabalhados articulando manifestações e processos sociopolíticos de resistência a fim de favorecer a construção de subjetividades abertas à diversidade.

Dada a descrição desses momentos definidos pelos autores que resultam em currículos com configurações distintas, no que tange aos saberes privilegiados (ênfase na ginástica, ou esporte, saúde, ou cultural corporal de movimento), bem como na maneira como esses conhecimentos serão ensinados no contexto da Educação Física, ou seja, de forma acrítica, ou de modo crítico. Porém com destaque para as divisões de classe social ou que vá além considerando também outros âmbitos do contexto social como as identidades, os significados, a cultura e as vozes silenciadas podemos perceber os desenhos, os limites e as rupturas desses currículos, bem como, que a formação em Educação Física é espaço tanto de um currículo quanto um espaço para pensar, refletir sobre um currículo de formação profissional que configurará em um currículo escolar, mesmo que seja o oculto, e isso nos faz pensar: para qual visão de sociedade?

Esta questão que delimita os saberes, estilos de ensino e tipo de avaliação delimitados.

Diante do cenário desvelado sobre a temática curricular e suas implicações, iremos em seguida investigar um dos espaços que o currículo pode perpassar, a saber: a universidade e com isso a formação profissional.

4. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando que os currículos de formação estão presentes em um espaço e que esse espaço através das concepções dos seus integrantes também configuram, juntamente com orientações curriculares determinados currículos vamos apresentar o que se discute sobre essa questão.

Ponce (1989, apud MINGUILI; CHAVES; FORESTI; PAULISTA, [s. d]) define a universidade inicialmente como a reunião livre de homens que valorizavam as ciências, bem como fruto da expansão do comércio e interesse da burguesia de produzir uma estrutura intelectual mais adequada. Contrariamente a universidade não se voltou para o movimento mercantil, mas avançou seus estudos na Bolonha (norte da Itália) como temas jurídicos, em Salerno (sul da Itália) nos estudos sobre a área médica e em Paris com estudos com foco na Teologia e Filosofia se consolidando como uma instituição social, isto é, fundada no reconhecimento público e legitimada como uma prática ou ação social (MINGUILI; CHAVES; FORESTI; PAULISTA [s.d]).

Coêlho (2005) também nos informa que as universidades nasceram na Idade Média no contexto das profundas transformações no contexto da produção, da economia, da vida social, da cultura que ocorreram principalmente nas cidades representadas pela laicização da existência humana na esfera pessoal e coletiva, no crescimento demográfico, na construção e afirmação das catedrais góticas que visavam abrigar e expandir a crença e poder da Igreja.

Assim como acompanhada pelo crescimento das escolas urbanas, de surgimento e afirmação dos intelectuais e do aumento do trabalho dos tradutores de textos gregos e árabes, do cultivo da filosofia, da teologia, do direito e da medicina estudos que estão relacionados a origem da universidade medieval e suas quatro faculdades, assim como marcado também pela secularização do mundo natural.

O autor explica que o termo latino *universitas* denotava na Roma antiga a universalidade, a totalidade, o universo, o colégio, a associação ou comunidade de pessoas. No entanto, no século XII o termo era usado para se referir ao conjunto de pessoas que exerciam o mesmo ofício, estando atrelados a uma corporação de ofício. Neste sentido, a corporação dos comerciantes era denominada de *universitas mercatorum*, a corporação dos estudantes e mestres era chamada de *universitas magistrorum et scholarium* ou apenas *universitas scholarium* no caso de se agregar apenas estudantes. Contudo, com o declínio das corporações o termo *universitas* passou somente a designar o conjunto de mestres e estudantes, isto é, apenas os trabalhadores intelectuais. Segundo o autor a universidade na sua origem se caracterizou da seguinte maneira:

“Mais do que pelo ensino de determinadas matérias e pela existência de faculdade, em seu início a universidade era constituída pela associação corporativa e autônoma de pessoas que assumiram um certo tipo de existência, dedicada ao trabalho intelectual, ao estudo, ao ensino e à investigação, e conquistaram o privilégio, o monopólio de ensinar e de conferir a *licentia docendi*, a autorização para o cultivo e o desenvolvimento da atividade docente. A universidade não era propriamente uma instituição nacional, pois congregava mestres e estudantes de toda Cristandade e a ela de certo modo pertencia. Em Paris, mestres de várias nações ensinavam os caminhos, as regras, as exigências e o cultivo do saber a estudantes de todas as origens, camadas da população e nacionalidades. O que os movia não eram preocupações nacionais ou de grupos, questões, questões particulares e contingentes, mas o saber universal e necessário, a ideia, conceito, o raciocínio, o argumento” (COELHO, 2005, p. 54)

No entanto, o cenário acima descrito passou por mudanças na medida em que especificamente no século XVIII a universidade voltou-se para a ortodoxia, à rotina e o tradicionalismo refletindo em distanciamento entre o saber ensinado e de outro a filosofia e a ciência da época (COELHO, 2005).

De acordo com Chauí (2003) a universidade é uma instituição social e desta maneira reflete determinado modo de funcionamento e estrutura da sociedade. Esta afirmação se confirma com o fato de encontrarmos na universidade opiniões, atitudes e projetos também presentes nas divisões e contradições da sociedade.

Chauí (2003) também destaca que a legitimidade da universidade baseia-se na conquista da autonomia do saber diante da Religião e do Estado, conseqüentemente na idéia de um conhecimento conduzido por sua própria lógica, necessidades advindas do saber (sua invenção, descoberta, transmissão), o que por sua vez se constituiu como inseparável das concepções de formação, reflexão, criação e crítica.

Com a Revolução Francesa a universidade passou a vista como uma instituição

republicana, tornando-se laica, pública, bem como com as revoluções sociais do século XX e lutas políticas, a educação e a cultura foram vinculadas ao conceito de cidadania o que culminou no estabelecimento de uma relação da universidade com a idéia de democracia (CHAUÍ, 2003).

Analisando o modo como a universidade está configurada atualmente Coêlho (2005) defende a sua configuração vinculada ao conceito de *universitas*. Nesta perspectiva, explica que a universidade deve se configurar como lugar de busca e cultivo do saber inacabado (em permanente trabalho de constituição), da razão que exige o argumento, da formação de indivíduos que vão se inserir de modo crítico, rigoroso e criativo no cenário social, no mundo do trabalho, transformando-os e superando a realidade e o saber instituído.

Cabe a ela também de acordo com o autor responder academicamente aos desafios que a humanidade realiza, às interrogações estipuladas sobre as diversas dimensões da vida humana, processo que se caracteriza pelas críticas que a universidade faz sobre si, sobre a sociedade, sobre a cultura, os saberes, os métodos, as práticas e a superação das idéias, da prática e tradição cultural assim como pela formação humana, a criação e a invenção de novas idéias e formas de existência humana.

Com essa essência a universidade forma *intelectuais*, isto é, pessoas que interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, as artes, a filosofia, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, formando indivíduos da cultura, do pensamento, da ação e da política, de seres humanos e de sociedades felizes e que assumem na universidade a dimensão social e política da pesquisa (COÊLHO, 2005).

Contrapondo-se a essa visão de universidade o autor destaca que a universidade está perdendo sua força instituinte, seu poder de transformação e razão de ser porque ela passou a ser concebida como mercadoria, uma oficina do capital que gera conhecimentos sob encomenda e profissionais para atenderem postos de trabalho. Neste cenário a universidade privilegia o privado, o particular em detrimento do todo, do direito, do universal, necessário e público. Porém, também adverte que os problemas da universidade estão não apenas fora dela, mas também estão vinculados a ação de professores, estudantes e servidores técnico-administrativos em geral. Sobrinho (2005) também compartilha dessa visão.

Neste sentido, Coêlho (2005) aponta possíveis encaminhamentos para solucionar alguns problemas encontrados no contexto universitário:

- Exigência e dever da leitura e estudo por estudantes e docentes universitários

através da busca da verdade, do sentido das realidades e objetos estudado, da ênfase no questionamento, na reflexão sobre métodos e pesquisas indo além das fronteiras entre as áreas e disciplinas e do trabalho com capítulos esparsos ou artigos de periódicos utilizados de forma superficial;

- Exigência do pensamento atrelada à leitura e estudo e que requer uma nova forma de se relacionar com o saber, isto é, caracteriza-se em interrogá-lo, superar as aparências, o imediato, o senso comum, buscar o sentido e gênese das idéias e prática rompendo com entendimento estabelecido no século XVII que concebia o pensamento como uma representação do objeto, a posse da realidade estudada;

- Exigência da autonomia e da liberdade que são finalidades, pressupostos e condições de ocorrência do estudo, do pensamento, da produção acadêmica que se configura em formar profissionais da cultura, do saber e da política capazes de pensar e recriar a existência humana, pessoal e coletiva, a prática profissional e o mundo do trabalho em oposição ao mero cumprimento de obrigações universitárias como as aulas, frequência, trabalho, provas, notas e diplomas.

O autor por fim, explica que a autonomia e a liberdade não são atendidas ao passo que se concebe a profissionalização dos estudantes como um processo de apenas aprender a atuar no mercado de trabalho de forma prescritiva, além da forma utilitária que a pesquisa e as disciplinas ligadas ao estágio são desenvolvidas no contexto universitário, isto é, respectivamente atuam separando o ensino e a formação pela pesquisa, ou seja, atuam de maneira diferenciada com os estudantes que desejam ir de um lado para o exercício profissional e de outro para a pós-graduação, assim como do tratamento dado às práticas de formação concebidas como um meio de aproximar o estudante do trabalho que ele irá exercer.

O caminho proposto para a universidade diante do contexto exposto é o de se atentar para a natureza, o sentido e finalidade da educação, cultura, escola, universidade, ensino e aprendizagem e deste modo, criar cursos superiores que foquem a formação humana, intelectual e profissional, bem como entender que nenhum desses espaços e dos sujeitos que a eles pertencem são produtos acabados.

Para Sobrinho (2005) pensar em universidade nos remete à globalização³, isto porque a

³ Moreira (2005) citando Burbules e Torres (2000) nos apresenta algumas características de como a globalização tem afetado a educação sugerindo alguns aspectos: a) o surgimento de instituições supra-nacionais, em que pese suas decisões conformam e limitam opções de política para um estado – nação reduzindo sua soberania; b) os efeitos

universidade está imersa no contexto social como também pensa Chauí (2003). Deste modo sofre as influências desse sistema marcado pela urgência e contradições. O que exige da universidade a função de motorizar as transformações exigidas pela economia de mercado, considerando o mercado e não a sociedade como referência e assim produzir um conhecimento que tenha valor comercial e de prestígio como os conhecimentos relacionados aos processos de inovação tecnológica e produção industrial para levar ao sucesso individual, aumentando a competitividade.

Neste encaminhamento, a universidade abandona sua vocação crítica e visão de conjunto, ou seja, a sua função tradicional que é a de formação, educação, autonomização de sujeitos, construção do conhecimento, formação de bens públicos e de elaboração de uma compreensão ampla e direcionada para as finalidades e transformações da sociedade. O autor também caracteriza a universidade da seguinte maneira:

“A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social” (SOBRINHO, 2005, p. 170)

Neste itinerário, Sobrinho (2005) propõe que a formação oferecida nas universidades foque a cidadania, ou seja, tenha um cunho ético de tal modo que oponha-se as contradições produzidas pelo atual sistema econômico, cultural e social, em detrimento da valorização do que o autor designa de socialidade ao invés do individualismo, da valorização do espaço público e autonomia e vitalização das relações interpessoais. Assim como, se pautar na produção de conhecimento com critérios científicos, de pertinência, isto é também com valor social e formativo considerando as necessidades regionais, nacionais e não somente as demandas internacionais. Além disso, se espera que com o retorno de sua responsabilidade social a universidade seja capaz de fortalecer a ética, a vida democrática e a justiça social.

Chauí (2003) também explica que ao vincular-se à democracia a universidade sofreu influências do descompasso entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social de luta de classes, produto também dos interesses do Estado. Neste sentido, a autora destaca que na medida

de processos econômicos como os processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capitais e interdependência monetária; c) a ascensão do neoliberalismo como discurso político hegemônico; d) surgimento de novas manifestações culturais refletindo uma tensão entre padronização e heterogeneidade marcada por discriminação, assim como novos meios de comunicação de massa e tecnologias; e) orientações advindas do FMI (Fundo Monetário Mundial) que exigem submissão dos estados-nação a regras globais elaboradas por outros.

em que houve uma reforma do Estado no Brasil nos períodos de 1995 a 2002, a educação deixou de ser responsabilidade do Estado se constituindo como um Setor de Serviços e sendo conseqüentemente concebida como:

a) serviço em detrimento de ser um direito;

b) serviço que pode ser privatizado ou privado ao invés de ser concebida como um serviço público que com a reforma a universidade passou a ser definida como uma organização social.

Tomando como referência o estudo de Freitag (1996), Chauí (2003) distingue as diferenças entre instituição social e organização social como:

- a instituição social está relacionada à finalidade, isto é as ações vinculadas às ideias de reconhecimento e legitimidade interna e externa, já a organização social refere-se ao conjunto de meios administrativos particulares para obtenção de um objetivo particular e estratégias relacionadas as ideias de eficácia e sucesso;

- para a instituição social é fundamental a discussão de sua existência e função em um dado contexto histórico, em contrapartida a organização social privilegia a administração que é norteadas pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle;

- a instituição social privilegia a universalidade ao considerar a sociedade como referência normativa e valorativa e objetivar analisar as contradições importadas pela divisão social, contrapondo-se, a organização fundamenta-se na sua particularidade se constitui como única referência e busca estabelecer uma competição com outras organizações;

- a instituição social busca a formação de seus membros, a reflexão de seus princípios, a criação teórica e prática de sua doutrina e avaliação crítica de sua ação, a organização social por sua vez não questiona sua existência, função nas lutas da sociedade capitalista, pois julga saber porque existe.

Tal mudança da universidade de sua condição de instituição para organização social se deve a mudança da sociedade que sofreu os impactos da evolução do capitalismo caracterizada pela fragmentação e a instabilidade de todos os âmbitos da sociedade. Como resultado surgiu o que Chauí denominou de *universidade operacional* e que se caracteriza por:

- ser flexível, regida por contratos de gestão, estratégias, programas de eficácia, particularidade e instabilidade dos meios e objetivos, assim como avaliada por índices de produtividade;

- definida e estruturada por normas e padrões externos ao conhecimento e à

formação intelectual que está fragmentada em microorganizações que ocupam docentes e estudantes a exigências que não estão relacionadas ao trabalho intelectual;

- heteronomia que se expressa no aumento excessivo de horas-aula, de comissões, diminuição do tempo de formação no mestrado e doutorado, avaliação com ênfase apenas na quantidade, na publicação de pesquisas, participação em eventos científicos e relatórios.

No que tange à docência, a universidade operacional se configura como:

- apenas transmissora rápida de conhecimentos (manuais e DC-ROM);
- realizadora de contratação de docentes por serem grandes pesquisadores ou serem flexíveis, isto é, aceitarem trabalhos precários ou temporários;
- habilitação rápida para proporcionar inserção no mercado de trabalho de forma veloz ou para produzir novos pesquisadores.

Nesta perspectiva Chauí (2003) assinala que a docência perdeu sua marca: a formação. Porém, os efeitos desse modelo organizacional de universidade também impactou a pesquisa na medida em que:

- a pesquisa foi concebida como uma estratégia de intervenção e controle de meios ou instrumentos locais e parciais para o alcance de um objetivo;
- devido ao tempo concebido como escasso não há tempo para a reflexão, crítica e exame de conhecimentos instituídos;
- fragmentação de antigos problemas em novos microproblemas, propondo a especialização como estratégia principal;
- avaliação da pesquisa é norteada em termos de custo-benefício focando a produtividade, isto é questionando em que tempo e custo a pesquisa é produzida.

Como organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para privilegiar a fragmentação competitiva, tornando-se privatizada face ao fato que suas pesquisas atendem as exigências do mercado impostas por financiadores o que denota que a universidade pública produz um conhecimento direcionado para à apropriação privada (CHAUÍ, 2003).

Diante da pretensão de se promover uma universidade pública com uma nova perspectiva a autora afirma que é necessário exigir que o Estado não conceba a educação como gasto público que remete a um serviço ou privilégio. Contudo conceba como um investimento social e político e um direito. Além disso, faz necessário que o núcleo da República, ou seja, o fundo público ou a riqueza pública seja democratizada para promover (diferente do que faz o neoliberalismo) a

concretização dos direitos sociais que abrange a educação e garante, deste modo, a democratização da universidade.

Para a realização também é preciso repensar a noção de formação. Neste sentido deve-se considerar sua relação com o tempo em que se introduz um indivíduo em sua cultura e o desperta para as questões que o passado incide sobre o presente. Mais especificamente a autora destaca que há formação quando:

“há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade” (CHAUI, 2003, p.12)

Como condição e forma da mudança a autora aponta alguns pontos:

- opor-se a exclusão como forma da relação definida pelo neoliberalismo e a globalização e neste sentido, propor uma concepção de universidade como um direito, principalmente das classes populares e que impeça a privatização dos conhecimentos e da própria universidade pública;
- definição de autonomia com caráter público e democrático caracterizado por autonomia em relação aos governos, aos credos religiosos, aos partidos políticos, a ideologia estatal, as imposições empresariais e da gestão financeira permitindo o envio de recursos de acordo com as necessidades regionais e locais da docência e pesquisa, ainda caracterizada por discussões de orçamentos através de orçamento participativo, pelo poder e iniciativa de definir linhas de pesquisa e prioridades, avaliações e sugestões advindas da sociedade e do Estado;
- revalorização da docência com: a) formação de verdadeiros professores, isto é, que sejam conhecedores dos clássicos de sua área, dos principais problemas da mesma, considerando os impactos filosóficos, científicos e tecnológicos de sua disciplina; b) infra-estrutura de trabalho adequadas para a formação universitária com bibliotecas e laboratórios equipados; c) realização de concursos para atender com qualidade o aumento do acesso dos estudantes nas universidades; d) garantia de condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral em dedicação a docência e pesquisa afim de favorecer o processo de formação e atualização docente; e) através do incentivo de intercâmbio com universidades do país e estrangeiras com a finalidade de promover a plena formação do professor familiarizando-o com as diferenças e especificidades regionais, nacionais e das linhas de trabalho internacional;

- romper a relação existente entre democratização do ensino superior e massificação que requer: a) comprometimento da universidade pública com a mudança em prol de qualidade para o ensino fundamental e médio, capaz de garantir qualidade, democratização da universidade pública e impedir que ela se configure em um âmbito de exclusão social e cultural; b) reformar grades curriculares e sistema de créditos que produzem fragmentação e superficialidade dos cursos, além da escolarização de universidade, na medida em que impede que o estudante tenha mais tempo para a leitura e reflexão e aprofundamento com disciplinas anuais e optativas articuladas às disciplinas obrigatórias; c) promover a universalidade dos conhecimentos (disciplinas com clássicos da sua área) e especificidade regional (disciplinas caracterizadas por trabalhos docentes-pesquisadores com problemática da região), bem como com as pesquisas nacionais e internacionais. Condição que exige boas bibliotecas, laboratórios equipados, bolsas de estudo, alojamentos, alimentação, atendimento à saúde e convênios de intercâmbio.

- Revalorizar a pesquisa promovendo condições de autonomia e de materiais, assim como impedindo a diminuição do tempo para a realização do mestrado e doutorado, oferecendo uma avaliação da produtividade dos pesquisadores com critérios voltados para a relevância social e cultural e a qualidade que dependem das necessidades do país em relação ao conhecimento e respectivamente através das mudanças filosóficas, tecnológicas e impactos das pesquisas e finalmente sob a orientação dos movimentos sociais e regionais.

- Valorização da pesquisa através de políticas públicas de financiamento por fundo públicos que atendam os critérios de: a) projetos propostos pela própria universidade; b) projetos propostos por setores do Estado que conhecedores das demandas e necessidades de determinadas pesquisas. Cabe ressaltar que a avaliação dos projetos e resultados deve ser feitas por comissões escolhidas democraticamente por comunidades universitárias, e ainda uma avaliação pública dos objetivos e aplicações dos resultados deve ser realizada pelo Estado.

- Conceber a universidade relacionada a autonomia e expressão social e política, rompendo com a ideia de modernização brasileira sempre atrelada a critério e interesses que atendem ao capital e não aos direitos dos cidadãos.

Para pensar especificamente na formação referendamos Marcelo Garcia (1998) que coloca que a formação pode ser concebida como uma função social de transmissão de saberes, um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que objetiva a maturação interna e de

possibilidades de aprendizagem e ainda como instituição, definição relacionada à estrutura organizacional que oferece atividades de formação.

Sobre o campo da formação de professores, o autor coloca que ela deveria ser contínua, tratando-se de um longo processo de desenvolvimento profissional. De modo mais amplo, Zabalza (2004), por sua vez, vai assinalar que a formação é um recurso social e econômico indispensável, porém, não se limita a formação inicial universitária, pois diante da busca da eficiência ela é um processo na medida em que os cursos de formação não encerram esse processo formativo.

Com relação ao entendimento do termo o autor afere que a formação é mais investigada nos estudos da formação profissional, porém, nessa área faltam esforços para elucidar seu significado.

Assim, de modo geral o termo nos remete ao processo de preparação genérica ou especializada que objetiva capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades. No entanto, o autor alerta que a idéia de formação atualmente está refletindo um vazio de significado, pois qualquer tipo de curso parece possuir um aspecto formativo.

Neste sentido também afirma que a redução da formação à mera aquisição de uma formação nova ou ao desenvolvimento de uma nova habilidade vem revelando um empobrecimento desse processo, podendo-se observar também que de forma equivocada, do ponto de vista pedagógico, se atribui a idéia de formar a ação de:

- **Modelar:** dar forma aos indivíduos com referência no tipo de produto que se utiliza como modelo tais como o perfil profissional, a atividade profissional, a demanda do mercado. Deste modo, o que delimita a identidade é um fator externo, no entanto o autor defende que o sucesso está em alcançar o máximo de nuances do modelo pretendido;
- **Conformar:** idéia de formação mais grave, pois se pretende que o indivíduo aceite o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado através do processo de homogeneização, pressão das condições do mercado de trabalho e empregadores.

Porém, em contrapartida ao que foi apresentado, Zabalza (2004) advoga um processo formativo que vincule também o crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, a idéia de educação (aquisição de novas capacidades, incorporação da cultura) em contraposição a idéia de formação caracterizada por um aspecto mais funcional relacionado à aquisição de habilidades específicas ligadas ao mercado de trabalho. Para ele a formação deve possuir uma forma “formativa” que

qualifique as pessoas e seja constituída de conteúdos formativos (dimensões que os indivíduos consigam aprimorar através da formação que receberam) caracterizados em:

- **Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal:** capazes de promover o aprimoramento das capacidades básicas do indivíduo e satisfação pessoal, enriquecimento da auto-estima, sentimento de ser cada vez mais competente e aceitar desafios;
- **Novos conhecimentos:** idéia de saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo. Advindos da cultura básica geral, acadêmica e profissional;
- **Novas habilidades:** desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos indivíduos formados com o intuito de fazer melhor do que antes e foco nas habilidades genéricas (vida cotidiana) e especializadas (função específica);
- **Atitudes e valores:** se referem à pessoa, o outro, eventos, compromissos assumidos e na forma de orientar o trabalho;
- **Enriquecimento das experiências:** oportunidade de ampliar o repertório de experiências que rumem para a autonomia.

Por fim, para o autor, a formação deve estar vinculada ao desenvolvimento da capacidade crítica, isto é, que promova autonomia, atitude contestatória, capacidade de tomada de decisão e de assumir compromissos e deve considerar que os estudantes possuem conhecimentos e experiências e deste modo deve haver empenho para enriquecer esses conhecimentos.

Nesta perspectiva o aluno é importante na construção de sua aprendizagem e o docente com o papel de facilitar o processo. A prática é importante nesse processo com instrução (explicitar objetivos), apoio (orientação) e repouso (sedimentar e desfrutar a aprendizagem).

Entretanto, Marcelo Garcia (1998) nos explica que sua concepção de formação docente está baseada em sete princípios:

- Ainda que a formação seja constituída de fases determinadas pelo currículo ela é um processo e não oferece um resultado, um produto completo e finalizado;
- A formação deve estar articulada com processos de mudança e inovação curricular em que o foco é a melhoria do ensino;
- Articulação dos processos de formação com o desenvolvimento escolar para possibilitar o desenvolvimento profissional e de transformação da escola;
- É fundamental a integração entre os conteúdos acadêmicos e disciplinares na formação pedagógica dos professores;

- A formação deve articular a teoria e a prática de maneira que não seja apenas uma disciplina;
- Coerência entre formação oferecida e demandas do contexto profissional;
- Considerar a individualização para que todos realmente aprendam no processo de formação.

Em relação à temática explicitada podemos considerar que a universidade e consequentemente a formação estabelecida nesse contexto, assim como o currículo são produtos do contexto social que vivemos. No entanto, diante dessa constatação também é preciso destacar que o contexto social pode não ser o que almejamos, pois pode ser marcado por desigualdades sociais e econômicas e ênfase na produção em detrimento da qualidade. Consequentemente, resta romper com esse pensamento e com práticas circunscritas nessa concepção de sociedade e se utilizar das propostas dos autores aqui citados que vão na direção de uma ruptura e mudança.

Desse modo, deveríamos entender que pensar na formação de professores nos remete também às concepções de formação que refletem as lutas que perpassaram e perpassam esse campo, pois da análise do surgimento dessas concepções e busca de espaço no campo da formação podemos evidenciar todo um movimento de ruptura com determinadas concepções através das críticas dos agentes (os sujeitos que participam do campo da formação docente, especialistas, professores, gestores) e proposição e defesa de novas concepções de formação.

Em seguida analisaremos de maneira mais específica os contornos que a formação de professores tem recebido.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MODELOS, ORIENTAÇÕES E REFLEXIVIDADE NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO

Apresentaremos neste momento, como esse cenário da formação tem se configurado diante de tantos embates, como pode ser visto através de tentativas de ruptura com certos modelos de formação ou concepções em detrimento de outras concepções de formação de professores.

Neste sentido, em relação a uma perspectiva histórica, Saviani (2009) assinala que a preocupação sobre a formação de professores surgiu de forma pontual após o fim do domínio de Portugal sobre o país e analisando os acontecimentos que ocorreram em relação a essa questão define seis períodos na história da formação que observaremos a seguir.

Denominado de Ensaio intermitentes de formação de professores (1827 – 1890) esse período caracteriza-se pela instituição do Ato Adicional de 1834 que se refere a Lei das Escolas de Primeiras Letras que privilegiava o treinamento dos professores no método mútuo e se estendeu até 1890 ao passo que as Escolas normais de origem européia tornam-se o novo meio de preparação dos professores.

No que se refere ao período denominado por Saviani (2009) de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais” (1890 – 1932) este foi marcado pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo que visava enriquecer os conteúdos e valorizar os exercícios práticos de ensino resultando, desta forma, na criação da escola-modelo articulada à escola normal.

Já no período definido como “Organização dos Institutos de Educação” (1932 - 1939) com o Decreto-Lei n. 3.810 de 19 de março de 1932 foram criadas o Instituto de Educação do distrito Federal com iniciativa de Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de São Paulo sob implantação de Fernando Azevedo com o intuito de romper com a transmissão dos conhecimentos. Nessa perspectiva, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores e privilegiava um currículo que abarcava: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

No período de “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais” (1939-1971): caracteriza-se pela criação do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 que orientou a organização da formação de professores para as escolas secundárias e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Por consequência surge o modelo conhecido como “esquema 3 + 1”, caracterizado por três anos contendo disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Neste contexto, o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal é aprovado resultando na modificação do curso normal que em semelhança aos demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos, o primeiro equivalendo ao ciclo ginasial do curso secundário e de duração de quatro anos e o segundo, com duração de três anos, equivalendo ao

ciclo colegial do curso secundário oferecidos pelas Escolas Normais e nos Institutos de educação visando a formação de professores do ensino primário, neste cenário surge a Pedagogia.

No que tange ao período que corresponde a “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de magistério” (1971 – 1996) o autor explica em decorrência da Lei n. 5.692/71 que passou a denominar o ensino primário e médio de ensino de primeiro e segundo grau se extingue as Escolas Normais que cedem lugar a habilitação específica do magistério de 1º grau (HEM).

Com o Parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972 a habilitação do magistério foi organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos (2.200 horas) que prepara para atuação na 4ª série e outra com duração de quatro anos (2.500 horas) habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau, neste itinerário, o “currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para o ensino de 1º e 2º grau, destinado a garantir a formação geral ; e uma parte diversificada, visando a à formação especial” (SAVIANI, 2009, p. 147). Com isso, o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau e a formação de professores para o antigo ensino primário foi pulverizada o acarretou em 1982 na criação do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

Ainda sobre esse período, para a formação de professores das últimas séries do ensino de 1º grau e para o 2º grau foi proposto a formação em nível superior, em cursos de licenciatura curta, ou seja, duração de três anos ou pela, com duração de quatro anos. Nesse período, o curso de Pedagogia era responsável por formar professores para o Magistério (HEM) e especialistas em Educação, ou seja, diretores de escolas, orientadores, supervisores e inspetores de ensino. Esse período se encerra, com um movimento da década de 80 que propunha a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura.

E por fim no período denominado de “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia” (1996 – 2006), Saviani (2009) destaca que a nova LDB promulgada em 20 de novembro de 1996, realizou um “nivelamento por baixo”: os Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores responsáveis pela formação em Pedagogia e Licenciaturas promoveram uma formação aligeirada e barata por possuir curta duração.

Sobre esses períodos definidos por Saviani (2009), o autor analisa:

[...] as sucessivas mudanças na formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanentemente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no país (SAVIANI, 2009, p. 148)

No entanto, a partir de 2000 inicia-se um novo processo de discussão da formação direcionando para novas orientações para a Formação de Professores da Educação Básica a fim de solucionar os problemas existentes nesse contexto.

Dentre os documentos orientadores de uma nova formação podemos citar:

Parecer 009/2001 – CNE/CP (DCN p/ formação de professores da Educação Básica)
 Parecer 027/2001 – CNE/CP (estágio)
 Parecer 028/2001 – CNE/CP (retificador do – 021/01)
 Resolução 01/2002 – CNE/CP (retificador do – 021/01)
 Resolução 01/2002 – CNE/CP (DCN p/ formação de professores da Educação Básica)
 Resolução 02/2002 – CNE/CP (Duração e Carga-horária das licenciaturas)
 Resolução 02/2004 – CNE/CP (Prorrogação de prazo para implantação das licenciaturas)
 (OLIVEIRA, 2006, p. 24)

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001) propõe como núcleo central na criação dos projetos pedagógicos dos cursos, bem como no desenvolvimento deste a concepção de “competência”. Neste sentido, transfere a ênfase na definição de disciplinas para o estabelecimento de um conjunto de competências que os futuros profissionais devem possuir. Considera também a necessidade de se promover uma formação articulada a atuação profissional e a pesquisa.

A Resolução CNE/CP 028/2001 (BRASIL, 2001) também merece destaque por discutir a necessidade de uma efetiva articulação entre teoria e prática, assim como por propor no interior do processo de formação o Estágio Curricular Supervisionado a partir da segunda metade do curso. Neste contexto, foi proposta uma nova concepção de prática, que diz respeito a Prática como Componente Curricular, caracterizada por perpassar todas as disciplinas, desde o início do curso, devendo contribuir com a formação da identidade docente.

Chama a atenção também a nova carga horária proposta nas Resoluções 01 e 02/CNE/2002 (BRASIL, 2001a, 2002b) para a formação do professor com uma carga horária mínima de 2.800 horas constituída de:

- 400 horas de prática como componente curricular;
- 400 horas de estágio curricular supervisionado;
- 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais;

Analisando as novas diretrizes curriculares para a formação do professor de Educação Básica, Souza Neto, Alegre e Costa (2006) afirmam que elas acenam para a reestruturação dos cursos e não para apenas uma adequação ou uma melhor distribuição da relação teoria-prática nas disciplinas do currículo de formação.

No entanto, Benites, Souza Neto e Hunger (2004) ressaltam que:

A proposta das novas diretrizes, ora apresentada, não deixa de evidenciar avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente, da identidade profissional docente. Da mesma forma também, para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se da impressão de que agora o que vale é o primado do “saber fazer”. Estamos num novo século, milênio, valendo também lembrar que o currículo cartesiano representou avanços consideráveis no que diz respeito ao conhecimento, mas que agora o grande desafio, a ser vencido, consiste em aprender a trabalhar com a diversidade, buscando juntamente uma formação mais completa e menos individualista (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2004, p. 358)

Ao analisar a formação docente, Nóvoa (1992) assinala que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, assim como não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, esfera última dotada de autonomia e decisão diárias importantes.

Ele defende que o professor é uma pessoa e nesta pessoa há uma dimensão docente. Deste modo é necessário que estas duas dimensões pessoal e profissional encontrem espaço para interagir e se apropriar dos processos de formação e dar sentido no contexto de suas histórias de vida, bem como a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que proporcione ao professor um pensamento autônomo e facilite a autoformação participada. Se trata de formar-se ao invés de formar, de um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo objetivando a construção de uma identidade que é também profissional.

Trata-se também de uma formação que, por enfatizar a reflexão sobre as práticas e uma troca de experiências e partilha de saberes (discutiremos a diante) consolidando espaços de formação mútua, dá um estatuto ao saber da experiência, além de constituir a idéia de um professor formador e em formação. Neste sentido referendamos Tardif (2010) que assinala que

uma formação que não valoriza a experiência profissional e o saber da experiência é uma formação de má qualidade.

Esta concepção de formação de cunho reflexivo que se norteia pela investigação, experimentação e produção de saberes é capaz de promover a profissionalização docente (PAPI, 2005), pois dá ao professor o status de produtor de um saber, e a profissionalização também é produto de acordo com Nóvoa (1992) de mudanças no contexto profissional, isto é, nas escolas, de modo que esta deve se constituir como um espaço de formação docente e proporcionar autonomia docente.

De acordo com esta perspectiva de uma formação pautada em um paradigma reflexivo, Marcelo Garcia (1992) destaca que esta se refere às novas tendências da formação de professores e que dificilmente se encontra propostas de formação que não incluam referências a esta concepção. A esse respeito também apresenta como origem desta perspectiva as idéias de Dewey que em 1933 defendia um ensino reflexivo caracterizado por um exame atento de crenças e conhecimentos através dos fundamentos que os sustentam e as conclusões as quais chegam. Também cita que Donald Schön foi o difusor desta perspectiva, bem como propôs o conceito de reflexão-na-ação concebido como o processo em que os professores aprendem através da análise e interpretação da sua prática docente.

Na medida em que Tardif (2002) entende que os professores possuem e produzem um conhecimento afirma que estes deveriam ter o direito de dizer algo sobre sua formação, sobre os conteúdos e formas. Neste sentido, as universidades americanas e canadenses tem procurado implantar currículos de formação de professores em que os professores de profissão contribuem como formadores de futuros professores e se tornam parceiros dos professores universitários.

Continuando a analisar a questão da formação, o mesmo autor defende que se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos de seu ofício é necessário que o conteúdo ensinado possua relação e seja baseado nos conhecimentos da prática profissional, no cotidiano do ofício dos professores. Ainda critica a fragmentação, a especialização, o caráter aplicacionista e a curta duração das disciplinas que constituem a formação docente o que resulta em um baixo impacto na formação dos estudantes.

Neste contexto, Tardif (2002) propõe que os estudantes sejam concebidos como sujeitos do conhecimento e que se investigue os conhecimentos, crenças e expectativas desses futuros professores. Elementos concebidos como o filtro que eles recebem os conhecimentos e

informações, ressaltando que nesse processo deve existir um enfoque reflexivo sobre as práticas, tarefas, conhecimentos e condicionantes do trabalho docente.

Tardif (2002) identifica também problemas de caráter epistemológico na formação através dos estudos sobre as características dos saberes profissionais. Neste sentido o autor denuncia a vigência de cursos de formação de professores com ênfase em um modelo aplicacionista de conhecimento em que os alunos durante sua formação assistem aulas baseadas em disciplinas e no momento dos estágios devem aplicar os conhecimentos recebidos. Tal modelo também se configura através do sistema de práticas e de carreiras universitárias dado que neste contexto os pesquisadores produzem conhecimentos que são transmitidos no momento da formação e posteriormente os conhecimentos são aplicados na prática.

Nesta perspectiva, o autor elenca alguns problemas ocasionados por esse modelo disciplinar de formação:

- Destaca que diante do caráter monodisciplinar a formação se torna fragmentada e especializada, pois as disciplinas não se relacionam com as demais e são de curta duração o que resulta em um baixo impacto sobre os estudantes;
- Essa lógica é orientada por questões de conhecimentos e não de ação. Neste sentido aprender é conhecer e o ato de conhecer e o de fazer não se relacionam, além disso, se entende que para fazer bem feito é preciso possuir conhecimento o que subordina o fazer ao conhecer;
- Não considera as crenças e representações dos estudantes sobre a ação docente impossibilitando uma reflexão, confrontação sobre as crenças produzidas pela história de vida e escolar desses futuros professores.

Neste modelo, conseqüentemente o que se configura é a ação de um sujeito que age em função das estruturas cognitivas, porém em sua ação docente o professor não age como um engenheiro. Portanto esses conhecimentos fornecidos pelas disciplinas se constituem como falsa representação dos saberes profissionais (TARDIF, 2002).

Para a reconstituição dos fundamentos epistemológicos da profissão dos professores Tardif (2002) afirma ser necessário a elaboração de um repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais o que exige um trabalho de colaboração entre os docentes universitários e os da escola, assim como a elaboração de pesquisas que considerem as necessidades e os conhecimentos que os professores do ensino básico possuem. Neste contexto, se faz necessário

também a atuação desses professores na elaboração e avaliação dos programas de formação e nas pesquisas sobre o ensino, bem como que as disciplinas sejam o foco da organização dos cursos para que o espaço da prática profissional seja mais valorizado para produzir aprendizagens. É preciso também, por fim, que os docentes das universidades revisem sua prática pedagógica afim de impedir que se produza teorias que não sejam praticadas nem mesmo neste contexto ou por seus criadores.

Para Tardif (2002) a prática profissional é um espaço original e autônomo de aprendizagem e formação, assim como longe de ser um espaço de aplicação de teorias formadas externamente é um espaço de produção de saberes e práticas inovadoras pelos professores experientes. Segundo o autor esta concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática e conseqüentemente para a escola, pois é lugar de trabalho dos professores e através da aproximação entre esses espaços novas práticas e instrumentos de formação são promovidos: estágios de longa duração, memória profissional, alternância formação/trabalho, análise reflexiva e mentoreado, isto é, a atuação de professores associados nos estágios, assim como de supervisores universitários que trabalham no âmbito escolar e pesquisadores atuam em conjunto com os professores. Deste modo, estabelecendo uma ponte entre formação e profissão.

Esta configuração da formação por sua vez delinea quatro fases de formação (TARDIF, 2002) e se caracteriza por ter início no período escolar, passando pela formação inicial universitária com continuidade no início da carreira e desenvolvimento da carreira.

Este formato da formação se fundamenta na idéia de que a formação docente é constituída por um *continuum* que compreende fases de trabalho alternadas com fases de formação e que apontam para a aquisição de saberes e competências diferenciadas. Este lugar de destaque que a prática ocupa se deve ao fato de que a prática se configura no espaço original de formação e produção e mobilização de saberes e competências, na medida em que é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram em outro espaço ou possa ser reproduzido “artificialmente”, isto é na universidade ou laboratório de pesquisa e conseqüentemente torna-se um espaço de comunicação e transmissão de saberes.

Para Tardif (2010) a formação inicial objetiva habituar os alunos à prática profissional dos professores de profissão e torná-los práticos “reflexivos”. Esta afirmação denota que os programas de formação dos professores devem ser organizados a partir da formação cultural ou geral e da formação científica ou disciplinar que por sua vez deveriam se vincular à formação

prática. O que requer estágios de longa duração, contatos frequentes com os ambientes da prática e ênfase na análise de práticas e de casos e especificamente envolver os professores da educação básica ao currículo de formação profissional. Cabe destacar que não seria a reprodução de práticas ou o abandono da teoria, mas o vínculo da teoria aos condicionantes e condições reais do ofício dos professores, bem como contribuir para a sua transformação.

Para Frigotto (1996) pensar a formação do educador requer destacar as relações sociais e os embates travados no espaço da estrutura e conjuntura da sociedade. Neste sentido, assinala que estamos inseridos em sua sociedade capitalista que se caracteriza por privilegiar a produção para acumular e centralizar o capital, tornando secundárias as necessidades humanas individuais ou coletivas. Diante desse contexto, o autor propõe uma formação que considere as pessoas como mais importantes do que o lucro que se caracterize deste modo, como contra-hegemônica, centrando-se em uma concepção *omnilateral* abarcando o desenvolvimento das dimensões envolvendo o plano do conhecimento histórico-científico, bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. De forma mais específica o autor afirma que para a configuração dessa formação há desafios nos planos:

a) **ético-político:** a tarefa neste plano é afirmar valores de igualdade, qualidade, solidariedade e ampliação da esfera pública democrática em detrimento da regulamentação do mercado e perspectivas individualistas e privatistas;

b) **teórico e epistemológico:** o educador necessita ter domínio técnico e científico, assim como atuar em prol de um projeto social democrático e solidário afim de romper com uma formação que se caracterize por um adestramento;

c) **ação da prática do educador:** concebendo que é na prática cotidiana dos professores que se materializam as práticas educativas ou processos de construção ou bloqueio do conhecimento Frigotto (1996) propõe que se use a *práxis* afim de atuar de forma crítica e reflexiva e de se promover um projeto educativo norteado nas dimensões anteriores.

Neste âmbito, o autor também destaca que é necessário romper com a divisão disciplinar estanque e as formas individualistas e competitivas de conhecimento e ensino e entendendo também que desta forma é possível neutralizar as imposições tecnocráticas que submetem a ação de educar ao mercado e ao capitalismo excludente.

Do campo de formação de professores também emergem o que alguns autores denominam de orientações conceituais, outros de paradigma de formação de professores, ou perspectiva e,

ainda, orientações conceituais. Tais termos são sinônimos, segundo Marcelo Garcia (1998), e nos ajudam a compreender, porém não em sua totalidade e complexidade a formação de professores e os perfis, mas as diferentes concepções de professores que surgem através do processo de formação inicial nas instituições formadoras. Assim como são capazes de influenciar os conteúdos, os métodos e as estratégias para formar professores. Neste contexto, as orientações elencadas por Marcelo Garcia (1998) são:

- **Orientação acadêmica:** é predominante no contexto de formação inicial e se caracteriza por enfatizar o papel do professor como especialista em uma ou diversas áreas disciplinares e o domínio do conteúdo, deste modo também se caracteriza pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais;

- **Orientação tecnológica:** foca os conhecimentos e as competências necessárias para o ensino que é concebido como uma ciência aplicada e o professor é concebido como um técnico;

- **Orientação personalista:** é influenciada pela psicologia da percepção, o humanismo e a fenomenologia, pois enfatiza o caráter pessoal do ensino, a descoberta do modo pessoal de ensinar a tomada de consciência de si próprio, conseqüentemente, nesse processo de formação os conhecimentos teóricos estão ligados à prática, que não deverá ocorrer apenas no final desse processo de formação;

- **Orientação prática:** também é uma das orientações que predominam no ensino da docência e valoriza a experiência e observação como fonte de conhecimento sobre o ensino e sua aprendizagem;

- **Orientação social-reconstrucionista:** está relacionada com a concepção anterior, porém se diferencia por enfatizar que a reflexão não pode ocorrer como mera análise técnica ou prática, pois deve possuir compromisso ético e social através da procura de práticas educativas e sociais mais democráticas e justas. O professor, deste modo é concebido como um ativista político e comprometido com o seu tempo e a formação prioriza desenvolver no aluno a capacidade de análise do contexto social que está associado aos processos de ensino-aprendizagem.

É possível notar que na última orientação descrita há a necessidade de se estabelecer um posicionamento, em se questionar o *para quê* de se refletir sobre a prática e “aonde se quer chegar” com essa reflexão.

Sobre essa questão Pérez Gómez (1998) também apresenta quatro perspectivas básicas que perpassam a formação docente, a saber: a perspectiva acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social, mas pontua que nesta tentativa de identificação de perspectivas de formação há limites difusos e perspectivas difíceis de enquadrar que deveriam situar-se na intersecção de algumas perspectivas.

Saviani (2009) por sua vez identifica a presença de dois modelos de formação de professores:

a) **Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:** caracteriza-se por enfatizar a cultura geral e domínio dos conteúdos da área de conhecimento relacionada à disciplina da atuação do futuro professor;

b) **Modelo pedagógico-didático:** valorizando o preparo pedagógico didático do futuro docente nas séries ou anos iniciais.

Em contrapartida a essa polarização, o autor defende que os cursos de formação possuam duas preocupações, ou seja, a de ensinar os conhecimentos à atuação do futuro docente, bem como, a preparação didático-pedagógica.

O campo da formação de professores também é alvo de críticas e denúncias o que pode ser comprovado pela fala de Nóvoa (1999) que pontua que os especialistas internacionais, as grandes organizações como a UNESCO, a União Européia tem produzido documentos que enfatizam a necessidade de colocar o professor no centro dos processos sociais e econômicos. O que por um lado os valoriza e por outro denota que essa centralidade nem sempre é reconhecida no plano político.

Esta discussão vem acompanhada de propostas para a formação inicial e continuada de professores que se constitui em escolarizada, perdendo, segundo Nóvoa (1999), a lógica da reflexão da experiência e partilha dos saberes da profissão. Ainda afirma que tais iniciativas surgem, porque a formação de professores é vista como algo lucrativo, conjuntura que denota deste modo, no excesso de linguagens dos especialistas internacionais e pobreza dos programas de formação.

Nesta perspectiva, Saviani (2009) também apresenta dois dilemas da formação de professores, visto que questiona como as instituições de formação vão articular os modelos descritos anteriormente? No bojo dessa questão, denuncia que a raiz desse dilema está na dissociação da forma e do conteúdo. Para elucidar o problema sugere que seja “necessário

considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009, p.151).

Para a concretização de sua proposta recomenda a análise dos livros didáticos pelos estudantes universitários afim de que todas as relações que perpassam esse contexto sejam percebidas pelos estudantes, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Borges (2004) também critica que os modelos de formação de professores são prejudicados pelo distanciamento entre teoria e prática e as múltiplas e estanques finalidades das instituições formadoras. Nesse sentido, argumenta que esse distanciamento é promovido pelo paradigma científico e disciplinar que vem sendo criticado nas últimas décadas e se configura em uma formação docente em que as disciplinas oferecidas possuem pouca relação entre si, ênfase no domínio de conhecimentos e a prática pedagógica desvinculada dos conhecimentos ensinados e com ocorrência tardia.

No entendimento desse contexto, Lelis (2001) destaca como problemas na formação também a falta de articulação entre teoria e prática educacional, formação geral e pedagógica, assim como, entre conteúdos e métodos. Como encaminhamento em face a essa problemática denuncia a perspectiva positivista e propõe a *práxis* afim de articular os elementos polarizados. Além disso, em detrimento da valorização de uma formação de cunho disciplinar, defende uma formação com caráter multidisciplinar que foque o conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, assim como propõe a valorização da interdisciplinaridade através da ênfase no conteúdo específico e pedagógico visando à articulação com núcleos temáticos (CANDAU, 1997, apud LELIS, 2001).

Para Brzezinski (1998) a mudança no pensamento pedagógico brasileiro, que por sua vez está inserida no modo de pensar da sociedade brasileira, será determinante na configuração de currículos de formação de professores mais teóricos ou com caráter mais prático. Bem como, no bojo dessa questão o elemento determinante é a concepção de educação adotada em determinado momento. Neste sentido, a autora explicita que teoria é um termo grego que significa a “[...] viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício [...]” (BRZEZINSKI, 1998, p. 167). Consequentemente, denota o ato de observar, contemplar e refletir. Já a ideia de prática significa o ato de agir.

Investigando também a temática da formação Ruz (1998) destaca que nas instituições de formação de professores as disciplinas têm sido marcadas pela desintegração, ou seja:

- Sobreposição ou reposição de conteúdos;
- Oposição ou contradição de enfoques;
- Associação de conteúdos;
- Omissão de conteúdos.

Além disso, chama a atenção pela ocorrência da fragmentação do conhecimento e circulação de teorias que não penetram nem compreendem a prática.

Diante desse contexto desvelado sobre a temática da formação devemos entender que apesar da tentativa dos autores de classificar, criar categorias para o processo de formação docente, não podemos nos iludir pensando que dessa maneira a formação representa um conceito estático, sem mudanças e que cada curso de formação se encaixa em uma orientação e pode ser facilmente entendida. Ao contrário, devemos conceber a formação como espaço de lutas que acarreta dinamismo ao processo formativo.

A questão da teoria e prática discutida neste momento do estudo merece um olhar mais atento, deste modo, em seguida aprofundaremos mais essa temática.

4.1.1 TEORIA E PRÁTICA: INVESTIGANDO A TEMÁTICA

No intuito de entendermos os conceitos de teoria e prática, temáticas fundamentais na formação, inicialmente iremos nos remeter a definição apresentada pelo dicionário. Nesse sentido, a teoria é concebida como: 1. Conjunto de regras sistematizadas que fundamentam uma ciência; 2. Conhecimento especulativo sobre determinado assunto; conjectura (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 714).

A prática, por sua vez é definida como: 1. ação, execução, exercício; 2. realização concreta de uma teoria; 3. Capacidade que resulta da experiência; 4. maneira usual de fazer ou agir; costume, hábito (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 588).

Segundo Durozoi e Roussel (1993) a teoria supõe uma atividade do espírito. De modo geral, se refere a um conhecimento especulativo, abstrato opondo-se a idéia de prática. No entanto, o conceito pode também designar:

- **Conjunto de regras:** buscando conduzir a ação (teoria revolucionária) e o pensamento dialético moderno, reflete a intenção de propor uma relação entre a teoria e a prática, pois entendem que são elementos articulados;
- **Hipótese ou opinião pessoal:** possui um caráter pejorativo na medida em que pode implicar em teorias imaginárias;
- **Conjunto de hipóteses:** caracterizado como um conjunto sistematicamente organizado que repousam em hipóteses gerais pretendendo tornar inteligível um sujeito determinado, se refere a construção científica.

Em relação ao conceito de prática, os autores explicam que de modo geral, denota a ação (moral), em consequência de conhecimentos adquiridos trabalhos práticos. Outros entendimentos também são explicitados:

- **Substantivo que define a moral:** remete ao “que se deve fazer”, ou seja, uma ação que implica na aplicação de um conhecimento ou técnica, opondo-se à teoria;
- **Habilidade:** denota uma experiência repetida;
- **Práxis:** de origem marxista reflete as relações entre teoria e prática que são concebidos como elementos indissociáveis, sendo que os problemas são entendidos como de ordem prática e as teorias são explicadas pela práxis humana.

Mais especificamente a práxis compreende: “[...] termo grego derivado do verbo *prattein*, agir. Prática, ou conjunto de práticas, que, em Marx, permitem que o homem transforme a natureza por intermédio de seu trabalho transformando-se a si mesmo numa relação dialética” (DUROZOI, ROUSSEL, 1993, p. 377).

Candau e Lelis (1988) afirmam que os conceitos possuem origem grega, sendo que o termo “teoria” denota a viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício e deste modo, remete ao sentido de observar, contemplar e refletir. Já o termo “prática” vem de da palavra grega “práxis” e “práxeos” e designa o ato de agir, assim como, a ação inter-humana consciente.

No estudo sobre essa temática, as autoras, identificaram que muitos significados diferentes são atribuídos, porém, de modo geral, há o predomínio de concepções conducentes a uma oposição dos termos e mesmo uma polarização.

Nesta perspectiva, destacam que a relação teoria-prática refletem as contradições da sociedade capitalista, caracterizada por separar o trabalho intelectual e o trabalho manual, assim

como, se configuram como um dos maiores problemas da formação de professores (CANDAU, LELIS, 1988).

Charlot (2002, p. 94) também analisa esse contexto e assinala que a falta de diálogo entre teoria e prática, se resume a um descompasso entre dois tipos de teoria: uma enraizada nas práticas e outra originada dos próprios pesquisadores. Há um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, cabendo à pesquisa dialogar com estes saberes construídos de forma que ocorra uma troca, com o pesquisador falando de coisas que fazem sentido ao educador e vice-versa. Por isto, não se pode falar em articulação teoria e prática sem antes entender que essas relações que envolvem o processo educacional são dotadas de complexidade.

Porém, *grosso modo*, a separação entre teoria e prática é muito antiga, tendo surgido na época em que os professores se limitavam a mobilizar um saber disciplinar, resumindo-se a serem transmissores de um conhecimento, fenômeno retratado na história das escolas formadoras, uma vez que sua formação privilegiava saberes puramente práticos. Por exemplo: o livro didático entrou neste processo com certa facilidade, pois o professor não tinha embasamento teórico para questioná-lo; ao contrário: o entendia como um suporte, independente da aproximação de seus conteúdos à realidade dos alunos (NÓVOA, 1991).

Investigando esta relação entre teoria e prática Candau e Lelis (1988) descrevem dois esquemas:

- **Visão dicotômica:** caracterizado pela separação entre teoria e prática, pode se configurar em visão dissociativa, em que a teoria e a prática se apresentam de forma isolada, onde os teóricos planejam e elaboram e os práticos executam; ou refletir uma visão associativa, em que a teoria e a prática se apresentam separadamente, porém, não são opostas, e a prática nesse contexto se apresenta como espaço de aplicação das teorias e encontra sua relevância ao assumir esse papel;

- **Visão de unidade:** centrada na união indissociável entre teoria e prática, através do estabelecimento de uma relação simultânea de autonomia e dependência entre ambas, nesse contexto, se desenvolve a ideia da práxis em que a teoria orienta a prática e esta se constitui como criadora de soluções e transformadora da realidade.

No entanto, esta situação dicotômica pode ser reduzida a partir da inserção de conteúdos mais amplos nos cursos de formação e de pesquisas advindas das universidades. Visto que há uma gradativa valorização dos diversos saberes e competências que envolvem a profissionalidade

docente, concretizados partir dos anos de 1990, através de uma aparição expressiva de debates sobre a temática. Desde então, inúmeras contribuições trouxeram a concepção de “saberes” do professor num sentido mais amplo, pois a eles não cabem somente conteúdos semelhantes aos que “quase todos os adultos já sabem”, mas ao contrário, pressupõem conhecimentos altamente complexos, visto que a alfabetização e todas as outras atribuições do professor exigem saberes diferenciados, em níveis pedagógicos, sociológicos e tantos outros.

Com a finalidade de promover a articulação entre teoria e prática a Resolução CNE/CP 02/2002 propõe 400 horas de Prática como Componente Curricular, ou seja, de uma prática que perpassa todas as disciplinas (intervenção) começando a ser desenvolvida desde o início do curso.

Pensando na articulação entre teoria-prática no contexto da Educação Física, Betti e Betti (1996) propõe a ideia da “prática-reflexiva” como eixo central do currículo. Neste caso, o conhecimento dos profissionais experientes deveriam perpassar as disciplinas do curso, bem como a troca de experiência deveria se constituir como um processo fundamental da formação em Educação Física.

Consideramos também em relação a essa temática, assim como a respeito da Educação Física que o eixo teoria-prática é um elemento essencial dos currículos e da formação em Educação Física, visto tratar-se de um curso constituído de prática, porém que também tem conhecimentos teóricos, o que requer conseqüentemente, uma articulação entre esse a teoria e a prática capaz de engendrar efetivamente aprendizagens em face ao perfil profissional proposto.

No âmbito desse contexto da formação em que a teoria e a prática podem estar presente, observa-se uma pedagogia marcada pelo eixo teoria-prática. Nesta perspectiva, dando continuidade ao estudo investigaremos a questão da pedagogia da alternância (PEDROSO, 1996).

5. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Este item será composto por dois eixos no qual o primeiro explicita a origem do termo alternância e pedagogia da alternância, enquanto que o segundo estabelece uma relação com os modelos de alternância e a sua relação com a Educação Física. Por pedagogia entendemos:

“A pedagogia tem por objeto a parte sistemática da atividade humana que dirige as ações de educação e de formação. Como toda atividade humana, tem seus princípios e métodos; define uma função, descreve uma conduta específica, socialmente construída, principalmente na escola e nas instituições formadoras. A pedagogia participa das evoluções em curso, mas tem também sua própria história e sua própria cultura: a das práticas, dos modos de pensamento, e seus próprios modelos. Ela contribui para uma profissionalização dos ofícios de professor e formador” (MORANDI, 2002, p. 9)

Neste sentido, buscaremos entender a formação em alternância.

5.1 FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: ORIGEM

Historicamente as primeiras referências sobre a utilização de modelos de formação em alternância apontam para a Idade Média, período caracterizado pelo desenvolvimento concomitante da escolarização e da aprendizagem profissional (MARCON, 2005).

Neste contexto observou-se certa concorrência entre a escola e a empresa, o que gerou um distanciamento entre esses dois âmbitos da formação profissional. Contudo, propostas voltadas para uma reunificação efetiva entre os mundos da escola e do trabalho foram formuladas na Alemanha, no século XIX, onde foi adotado um sistema de formação em que jovens intercalavam períodos de estudos na escola e de trabalho na empresa, que ficou conhecido como “sistema dual!” (PEDROSO, 1996).

No entanto, no final do ano de 1970, a necessidade de aproximação entre a formação e o trabalho tornou-se imprescindível. O ensino encontrava-se em crise, havendo a necessidade de mudar a concepção de escola, pois a vigente promoveu a separação entre o ensino e o mundo do trabalho e era necessário voltar a reuni-lo, tendo como palco o trabalho no campo. Neste momento instaura-se uma ideia que já havia sido utilizada nas universidades medievais francesas e no início do século XX em escolas agrícolas que envolvia ter um período de estudo na escola e um período no campo de trabalho. Conseqüentemente, a formação em alternância constitui-se numa possibilidade interessante diante das necessidades desse contexto, como alternativa para atender a necessidade descrita.

Fonseca et al (2006) afirmam que a pedagogia da alternância teve origem na década de 1930, em Serignac-Péboudou - França, quando alguns membros do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) decidiram assumir uma forma diferente de educação para os seus filhos. Deste modo foi organizado um tipo de ensino em alternância em que os alunos permaneciam um período na paróquia e outro período com a família.

Escolas com tal modelo de formação se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com estatuto de escola privada reconhecida pela nação. Porém, o reconhecimento por lei como modalidade pedagógica de alternância ocorreu apenas em 1960.

No Brasil as primeiras experiências com a formação em alternância sofreram influência dos modelos adotados na Europa no âmbito das Escolas Agrícolas a partir do final dos anos de 1960, particularmente, no Estado do Espírito Santo.

Nesta direção, Marcon (2005) vai assinalar que com relação aos cursos de formação inicial de professores em Educação Física aplicam-se modelos de formação em alternância e não uma pedagogia da alternância, pois estes não são apontados diretamente no planejamento de suas estruturas curriculares ou em seus projetos político-pedagógicos. Em face desse apontamento um dos desafios desse trabalho circunscreveu-se em identificar a existência ou não de uma formação pautada na alternância, identificando os modelos de alternância.

5.1.2 MODELOS DE ALTERNÂNCIA: ENTENDENDO O CONCEITO

Pensar em modelo nos traz o seguinte questionamento: o que é um modelo? Modelo e métodos são sinônimos ou podem se diferenciar?

Neste sentido, para compreensão deste conceito referendamos Morandi (2002) que explica que o termo modelo vem do latim *modulus* e remete a *modus* que denota o modo, a dimensão, o tempo limite e relação, proporção, neste sentido ele é molde e maneira, medida e valor, forma e sentido.

Para o autor o modelo é uma configuração, um conjunto de caracteres de representações individuais e coletivas sobre determinado assunto e neste itinerário, é capaz de situá-lo e comunicá-lo. São norteados pelo próprio trabalho pedagógico e referência para ele, refletindo o processo da atuação docente como sua representação. Possuem uma natureza subjetiva e simultaneamente real, pois refletem uma idéia, bem como orientam uma ação.

De acordo com Morandi (2002) um modelo surge de acordo com um contexto social, cultural e humano que requer da sua relação com a aprendizagem a produção de determinados princípios para atender a busca pela coerência ou tomada de consciência. Portanto, os modelos evoluem, se transformam de acordo com o contexto. O modelo pode contribuir, deste modo, para uma representação coerente de um conjunto unindo sujeitos em busca de princípios de organização e condução, sendo a referência para a compreensão das situações e para a adoção de coerência nos procedimentos profissionais de ensino e formação.

O método por sua vez é um caminho “*odos*”, isto é estrada, que permite atravessar “*meta*”, entendido como através, neste sentido, ele pode ser concebido como um procedimento organizado de um fazer e como fazer, sendo conduta e condução de práticas. Contudo, ele não é resultado e também não pode ser aplicado, mas sim seguido e executado (MORANDI, 2002). A escolha de um método reflete a escolha de um plano constituído da organização de objetivos, procedimentos e modos de trabalho e suporte do trabalho docente, conseqüentemente ele organiza o trabalho pedagógico, na medida que coordena as disposições previstas pelo professor em sua intervenção e o caminho que deve ser percorrido por seus alunos.

Comparando os conceitos, o modelo permite a organização de uma classe, assim como a escolha de métodos, é capaz de promover a compreensão das práticas e métodos do professores através da análise da dimensão, isto é do modo de pensamento do modelo. No entanto, os modelos e métodos refletem a evolução do pensamento pedagógico (MORANDI, 2002).

Para Lima (2005), a pedagogia da alternância consiste na organização de espaços e tempos diferenciados ao apresentar um currículo que considera e parte de uma “*realidade empírica dos alunos num processo dialético prática-teoria-prática traduzindo-se num movimento entre escola*

e casa e/ou comunidade”. Além disso, pontua que a pedagogia da alternância não se reduz a um ritmo alternado entre casa e escola (no caso da formação em escolas agrícolas), pois através desse tipo de formação proporciona ao aluno a oportunidade de intervir e transformar sua realidade. Desse modo esse modelo de formação acaba sendo marcado pela ação-reflexão-ação norteado pela pesquisa e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Portanto, valoriza-se a experiência como matéria prima para uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

Fonseca, Carbonesi e Pimentel (2006) afirmam que a formação em alternância prioriza e potencializa a experiência como formadora, além de ser capaz de reinventar o modelo de educação ao exigir que o professor estabeleça prioridades, acrescente elementos significativos aos conteúdos escolares, isto é o conhecimento da realidade do educando e a relação entre escola e família.

Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) assinalam que a pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que contempla diferentes experiências formativas que são distribuídas em tempo e espaço distintos, tendo como finalidade a formação profissional. Afirmam também que o surgimento dessa pedagogia no Brasil tinha como objetivo principal atuar sobre os interesses do homem do campo para promover sua elevação do seu nível, cultural, social e econômico. Além disso, identificaram quatro linhas temáticas ao investigarem a produção de dissertações de mestrado e trabalhos de doutorado entre 1969 e 2006 com as seguintes denominações:

1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do campo;

2ª) Pedagogia da alternância e desenvolvimento;

3ª) Processo de implantação de CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) no Brasil e;

4ª) Relações entre CEFFAs e famílias e outras linhas temáticas (que não puderam ser agrupadas entre si).

Neste contexto, os temas mais investigados referem-se à Pedagogia da Alternância e Educação do campo e às relações entre a pedagogia da alternância e a questão do desenvolvimento.

Embora haja uma quantidade expressiva de dissertações e teses sobre a temática (46 trabalhos) há ainda pouca ênfase na discussão da proposta pedagógica no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais.

Na Educação Física, os trabalhos encontrados sobre o assunto, no âmbito dos modelos de alternância, apontam para inicialmente (1996), Nascimento (2002, 2006) e posteriormente para Marcon (2005) na questão da formação em alternância, buscando descrever suas características através da classificação dos diferentes modelos. Neste caso a diferença entre os autores Pedroso (1996) e Nascimento (2002, 2006) está apenas na nomenclatura usada para os modelos e a quantidade destes, sendo que Marcon (2005) em seu estudo fala com base no trabalho dos dois autores e pelo fato de que Pedroso (1996) não realiza estudos no âmbito da Educação Física.

Para Pedroso (1996) existem seis tipos de formação em alternância, que são: Alternância implícita, Estágios de inserção, Estágios de aplicação prática de conhecimentos, Alternância justaposta, Alternância por associação e articulação de componentes e Alternância interativa. Deste modo, descreveremos a seguir, a classificação proposta pelos autores e sua existência nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física.

5.1.3 ALTERNÂNCIA IMPLÍCITA

Neste modelo de formação não há o objetivo de se estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial (NASCIMENTO 2002; MARCON 2005). Deste modo, o estudante-professor é o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos para sua aplicação prática, mesmo que essa aplicação aconteça dentro do próprio curso de Educação Física. De forma que a experiência pessoal que faz com que esta alternância aconteça aparece vinculada ao desenvolvimento das competências profissionais no cotidiano das aprendizagens de cada um dos estudantes-professores nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no seu ambiente de trabalho.

Nesta perspectiva, o estudante deve participar, vivenciar situações de prática, de atuação e deste modo, mobilizar os saberes que considerar pertinentes para a situação vivenciada, conseqüentemente há um reflexão e tomada de decisão por parte do estudante, neste contexto.

5.1.4 ESTÁGIOS DE INSERÇÃO

Trata-se do oferecimento pelos cursos de experiências de trabalho anteriores à sua aplicação profissional. Nesse caso, o contato direto do estudante-professor com os seus alunos ocorre antes das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado (que costumeiramente ocorre no final dos cursos) e a relação entre teoria e a prática é realizada no decorrer do próprio curso, visando à preparação do estudante-professor para sua atuação profissional (NASCIMENTO 2002; MARCON 2005).

Nesta perspectiva de modelo de formação o ambiente de trabalho é reproduzido da forma mais fidedigna possível no local de ensino e a formação universitária pode ser considerada como um processo de orientação profissional, porém essa iniciativa de trazer o mundo do trabalho para dentro do ambiente escolar universitário pode parecer desnecessário para estudantes-professores que possuem experiências prévias como alunos ou como atletas o que pode não ter sido a realidade de outros alunos. Além disso, é importante destacar que neste caso a “experiência de trabalho não tem como objetivo a qualificação em si, mas uma sensibilização para as aprendizagens subseqüentes, o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento dos estudantes-professores entendidos como professores em formação” (MARCON, 2005, p.35).

Resta destacar que mesmo que os estudantes possuam experiências prévias sobre o contexto de prática promovido pela universidade cabe aos docentes responsáveis pelo desenvolvimento propor a reflexão sobre as experiências anteriormente adquiridas visando sua ressignificação, bem como o possível surgimentos de novas aprendizagens.

5.1.5 ESTÁGIOS DE APLICAÇÃO PRÁTICA DE CONHECIMENTOS

Marcon (2005) nos explica que se trata de um modelo de alternância comumente observado na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física. Assim como os Estágios de Inserção, os Estágios de Aplicação Prática de Conhecimentos também ocorrem durante a realização do curso. Porém, no modelo em discussão, o objetivo não é mais a

construção de novas competências, mas a aplicação, em situação real de trabalho, daquelas competências já construídas anteriormente, durante o curso. Como exemplo temos os estágios curriculares realizados ao final dos cursos de Licenciatura em Educação Física, espaço onde as competências adquiridas são treinadas. Nesta perspectiva, a intersecção entre o ensino e o trabalho é proporcionada pela estratégia de formação do próprio curso, e não somente pelas experiências do estudante-professor como no caso da Alternância Implícita.

Diante das diretrizes de formação do professor de Educação Básica que prevê a realização do Estágio curricular supervisionado, mais cedo, ou seja, não mais no final do curso, mas tendo devendo ter início da metade pra frente, deste modo, esse modelo de formação pode ser perpassar ainda mais o processo formativo.

5.1.6 ALTERNÂNCIA JUSTAPOSTA

Segundo Marcon (2005) trata-se de um modelo de formação encontrado com facilidade nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física. Caracterizando-se por ser constituído pelas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo, ou não, relação com a Educação Física.

Evidencia-se que esse modelo de formação em alternância pode se concretizar a partir da necessidade de uma fonte de renda para custear a permanência do estudante-professor no ensino superior, ou pelo interesse do próprio estudante-professor em qualificar a sua formação com experiências profissionais paralelas.

Neste modelo, a situação de trabalho se apresenta de forma autônoma, desenvolvendo-se paralelamente à situação de formação e sem qualquer vínculo com o ensino superior, portanto há desarticulação entre a teoria e a prática.

Nascimento (2002) assinala sobre este modelo, que a respeito da utilização, pelo mercado de trabalho, de mão-de-obra advinda dos estudantes-professores em processo de formação profissional, que estes são empregados com remunerações inferiores às que orientam o próprio mercado. Ainda afirma que as contribuições advindas do mercado de trabalho neste modelo serão utilizadas para o enriquecimento das aulas e para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante-professor sobre as relações sociais e as condições reais do mercado de trabalho.

Entendemos que o envolvimento dos estudantes em atividades profissionais quando relacionadas ao curso pode por um lado resultar em aprendizagens profissionais, na medida em que o estudante pode tentar relacionar o que aprende no contexto universitário com o que aprende no contexto de atividade física remunerada, no entanto, também pode prejudicar sua formação universitária e, portanto, profissional caso o estudante deixe ter compromisso com a formação universitária e estabeleça um compromisso maior com a atuação profissional remunerada.

5.1.7 ALTERNÂNCIA POR ASSOCIAÇÃO/ARTICULAÇÃO DE COMPONENTES

No modelo de formação em alternância por associação/articulação de componentes (PEDROSO, 1996), existem também dois contextos distintos de formação, pois primeiramente, o estudante-professor constrói os conhecimentos teóricos durante o curso de Educação Física e, num segundo momento, desenvolve suas atividades profissionais paralelas ao curso. No entanto, no modelo de formação em alternância por Associação/Articulação de Componentes tem como objetivo principal a aproximação desses dois momentos, isto é estabelecendo-se um elo entre o ensino e o trabalho, produtores de aprendizagens independentes, porém, “consideradas pelos currículos dos cursos de Educação Física e planejadas de maneira que se apoiem e se potenciem mutuamente, configurando a associação e a articulação entre as competências construídas” (MARCON, 2005, p.37).

Este modelo se configura na previsão por parte do Projeto Pedagógico, portanto do corpo docente de que os estudantes se envolvem, participam de atividades profissionais no decorrer de sua formação, conseqüentemente se propõe a articulação do contexto de atuação profissional e de a formação universitário buscando o desenvolvimento de aprendizagens profissionais nos estudantes, deste modo, remete a uma formação mais contextualizada, pois considera o que o estudante realiza ou pode realizar e participar.

5.1.8 ALTERNÂNCIA INTERATIVA

Este modelo de formação caracteriza-se por apresentar objetivos semelhantes aos descritos nos Estágios de Inserção. Nestes modelos de formação existe a busca pela aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de maneira que as aprendizagens construídas em ambas se somem e se complementem (PEDROSO, 1996). Consequentemente, o mundo do trabalho está inserido na formação, assim como a formação está inserida no mundo do trabalho. A diferenciação entre os modelos citados está na elaboração da estratégia pedagógica que ligará o ensino ao trabalho, e vice-versa, pois a estratégia utilizada pela alternância interativa está centrada na solução de problemas e na realização de projetos, através dos quais se busca relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, ou em atividades que o simulam, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas, da mesma forma que as dúvidas que surgem a partir da teoria estudada em sala de aula são solucionadas com a sua aplicação na prática, simuladas ou não (MARCON, 2005).

A utilização dessas estratégias, ou seja, da solução de problemas, realização de projetos e a problematização e simulação de situações da atuação docente, se constituem como espaços para se articular as experiências de prática docente com o ensino de saberes na formação universitária, que se bem conduzidas pode suscitar em aprendizagens, bem como um espaço a mais para promover a articulação entre teoria e prática.

Neste itinerário entendemos que os saberes docentes também podem perpassar este cenário, visto que a formação em alternância é composta por saberes e competências, bem como se constituir como elemento importante para ressignificar os processos formativos (PIMENTA, 2002) e promover um novo status à prática pedagógica e com isso também aos professores. Neste sentido, iremos a seguir discutir a questão dos saberes docentes e das competências.

6. SABERES DOCENTES E COMPETÊNCIAS

Reconhecendo a presença e a importância dos saberes no contexto da formação e da prática profissional iremos explorar essa temática buscando entender o que alguns autores têm problematizado a esse respeito. Segundo Tardif (2002) os saberes profissionais são plurais e temporais, isto é a pluralidade dos saberes se explica porque eles advêm da formação inicial e contínua do indivíduo, do currículo e socialização escolar, do conhecimento das disciplinas que serão ministradas, da experiência profissional e da cultura pessoal, isto é, de diversas fontes. Porém, o caráter temporal dos saberes se justifica porque os saberes são adquiridos através de um período de aprendizagem variável e de socialização (incorporação das práticas e rotinas institucionalizadas do trabalho docente) que consideram a história de vida e a carreira.

A dimensão temporal dos saberes também é explicada pelo fato deles serem adquiridos no e com o tempo e incorporarem ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências, conhecimentos e um saber-fazer remodelado. Neste sentido a investigação dos saberes nos faz compreender sua evolução e sedimentações que estão por sua vez atreladas à socialização e recomenços. Ainda sobre a temporalidade, Tardif e Raymond (2000) argumentam que em muitas ocupações, a aprendizagem é longa, tempo suficiente para aprender conhecimentos teóricos e técnicos, porém, raramente são conhecimentos que se bastam e não precisam de uma complementação. Eles ressaltam que há situações no trabalho que exigem e proporcionam conhecimentos que a formação não prevê. Neste sentido, a vivência profissional propicia grande aprendizado e complementa a formação teórica; ela possibilita o “aprender trabalhar” uma vez que a profissão implica em “saber trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.210).

Tardif (2002) também explica que os saberes que constituem a base para o ensino (saber-ensinar) não se reduzem a um “sistema cognitivo” atuando como um programa independentemente do contexto da ação em que se insere e da história que o antecede, sendo existenciais, sociais e pragmáticos.

O caráter existencial se justifica, pois os professores pensam a partir de seu intelecto, sua história de vida, o que abrange a dimensão afetiva, pessoal e interpessoal do docente. Deste modo, o professor vai além de ser um “sujeito epistêmico” marcado apenas por sua profissão na medida em que compreende e interpreta as situações através de suas próprias ações, de sua história. Também nesse sentido, sua cognição se constitui e se caracteriza por aspectos interpretativos e lingüísticos, isso porque sua história é portadora de sentido, de linguagens e significados originados nas experiências formadoras.

Os saberes docentes também são concebidos como sociais (TARDIF, 2002), porque são plurais, isto é provêm de diversas fontes sociais (família, escola, universidade, etc.), são adquiridos em tempos sociais diferentes (tempo da infância, escola, universidade, ingresso na profissão, carreira, bem como por serem produzidos e legitimados por grupos sociais (pesquisadores universitários). Desta forma, a relação dos professores com os seus saberes pode ser entendida como social, pois sua consciência é marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática profissional (TARDIF, 2002, p. 105).

Concebidos como pragmáticos os saberes, pois eles também estão ligados ao trabalho e à pessoa do trabalhador, são mobilizados de acordo com as funções, problemas e situações do trabalho e neste sentido, a cognição do professor fica condicionada por sua atividade. Em relação a essa dimensão, os saberes também se caracterizam por sua interatividade: são mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os demais docentes e com isso recebem as marcas dessas interações.

De maneira geral, segundo o autor, os saberes são constituídos de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes ligados ao cotidiano do trabalho docente o que por sua vez reflete sua heterogeneidade e pluralidade. Mais especificamente a pluralidade dos saberes se deve ao fato de que eles podem ser classificados em (TARDIF, 2002):

- **Saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica):** os saberes profissionais são transmitidos pelas instituições de formação de

professores e podem se destinar à formação científica dos docentes e serem chamados de pedagógicos que apresentam-se em doutrinas e concepções oriundas de reflexões que podem orientar a prática educativa;

- **Saberes disciplinares:** são saberes definidos pela instituição universitária e integram-se à prática docente a partir da formação (inicial e contínua) dos professores através do oferecimento das diversas disciplinas;

- **Saberes curriculares:** trata-se de discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e incorporados pelos professores no transcorrer de sua carreira e que devem ser aplicados por esses;

- **Saberes experienciais:** são produzidos pela experiência e são por ela validados, além disso, são incorporados através de *habitus*, habilidades, saber-fazer e saber-ser.

Os saberes da formação profissional, os curriculares e os disciplinares possuem sua importância para a atuação docente, no entanto eles não são produzidos pelos professores e nem produzidos ou legitimados pela prática docente. Diante disso, são exteriores a essa prática, pois os docentes não selecionam, nem determinam a forma e conteúdo desses conhecimentos porque a relação que os professores mantêm com esses saberes é de exterioridade.

Diferentemente dos demais saberes citados, o saber da experiência produz certezas relacionadas ao contexto da atuação docente e deste modo, constituem os fundamentos da competência docente. Trata-se do conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana (TARDIF, 2002). Segundo o mesmo autor, este contexto é composto por condicionantes e situações imprevisíveis que exigem improvisação e habilidade pessoal e conseqüentemente produz o *habitus* (disposições adquiridas) que podem resultar em um estilo de ensino, estratégias (macetes) da profissão e traços da personalidade profissional refletindo por sua vez saberes.

Neste novo patamar de estudos sobre os saberes, a definição elaborada por Tardif e Raymond (2000, p. 211) “engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”, ou seja, o saber, saber-fazer e saber-ser. No processo de constituição dos saberes as relações entre os pares se revelam importantes, pois é através do confronto entre os saberes produzidos coletivamente pelos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, pois as certezas subjetivas são sistematizadas se transformando num discurso capaz

de formar e informar outros docentes e responder aos problemas encontrados na prática (TARDIF, 2002).

Na tentativa de identificar e classificar os saberes dos professores Tardif (2002) propôs uma tipologia dos saberes através de um modelo que associa a natureza dos saberes e sua pluralidade às suas fontes, isto é, sua origem social, pois entende que esse critério abrange melhor a diversidade dos saberes.

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 secundária, 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 profissionais 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, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escolar na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
Fonte: TARDIF; RAYMOND (2000 p. 213)		

QUADRO 6 – CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Do exposto acima, podemos notar que os saberes são de diversas fontes: família, processo de escolarização, cultura pessoal, universidade, cursos realizados, da interação com outros profissionais, deste modo, podem ser exteriores à prática docente, isto é, podem anteceder ao ofício do professor ou podem ser produzidos pelos docentes em sua prática profissional.

Em relação ao início da constituição da base dos saberes docentes Tardif (2002) afirma que se inicia nos primeiros anos da carreira momento denominado de “choque com a realidade”, pois é marcado pela adaptação, crises e ajustes diante da atuação docente em que as rotinas de ação são formadas e alicerçadas.

Heller, nos estudos de Zibetti (2007), concorda com Tardif e afirma que os saberes são construídos na vida cotidiana, uma esfera da vida social em que se envolvem processos de dominação e reprodução as quais ocorrem simultaneamente a processos de ruptura e superação de

alienação. Assim, os saberes docentes carregam: informações referentes ao ensino adquiridas durante toda a formação acadêmica; dicas fornecidas por colegas ou familiares da área, além de práticas observadas em outros professores nas escolas em que passaram, seja como alunos ou docentes. Para a autora, esses saberes são históricos, construídos em diversos momentos, o que revela o complexo processo de apropriação e construção do conhecimento.

Dentro deste cenário, visando correlacionar os saberes docentes acadêmicos e profissionais, Benites (2005) apresenta uma síntese dos conhecimentos que perpassam a formação de um professor, baseando-se em três autores que contribuem sobremaneira com a classificação – Pimenta (2000, 1997), Tardif (2002) e Saviani (1996) - os quais podem balizar as propostas curriculares do curso de licenciatura, de modo que as disciplinas se relacionem e favoreçam a aquisição de saberes necessários à profissionalização:

Saberes/ Autores Categorias	A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA EDUCAÇÃO (TARDIF, 2002; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2000, 1997)
Saberes da Formação profissional	Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Nesta perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores e caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica.
Saberes Disciplinares	Correspondem aos diversos campos de conhecimento, sendo integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas. Estes saberes são transmitidos independentes da faculdade/ universidade e do curso. É uma tradição cultural.
Saberes Curriculares	Compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. Tratam do domínio do saber-fazer, implicando em procedimentos técnico-metodológicos, planejamento (organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares) e trabalho pedagógico (como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando atingir os objetivos).
Saberes Experenciais (e/ou da experiência)	Os saberes da experiência podem ser compreendidos de duas formas. A primeira, quando os alunos, ao chegarem para o curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor, decorrentes de sua experiência de alunos que passaram por diferentes professores em toda sua vida escolar, sabendo dizer quais foram bons professores, quais eram bons em conteúdo e não em <i>didática</i> (não sabiam ensinar) e quais foram significativos em suas vidas. Nesta visão, o desafio consiste em auxiliar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno e não como professor. Na segunda, em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente reflexão sobre a sua prática docente. Portanto, nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como por exemplo, as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.

Fonte: BENITES (2005 p. 18)

QUADRO 7 – SÍNTESE SOBRE OS CONHECIMENTOS/SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo essa classificação, é preciso considerar que dentre os três autores, Tardif (2002) foi quem orientou os tipos de saberes de uma forma mais bem estruturada. Segundo ele, como não se tratam de conhecimentos estanques, eles devem, portanto, se inter-relacionar; da mesma forma, não se pode falar neles sem relacioná-los com as condicionantes e o contexto social, nem tampouco, sem considerar aquele que o possui, ou seja, o indivíduo diante do saber. Logo, Tardif atenta para que os saberes estabeleçam um diálogo entre o campo social e individual, de modo a romper com a polarização entre um e outro, tendo cada um a sua relevância. Esta articulação impede de cair num “*mentalismo*” e “*sociologismo*” diante do saber, ora reduzindo-o a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informação, etc), ora os restringido-o a uma produção social por si mesma, ignorando as contribuições dos atores nesta coletividade.

Desta forma, é quase um consenso nos dias de hoje o entendimento de um saber docente de caráter plural e temporal. Assim como também se reconhece a necessidade de relação entre eles na constituição e formação de um profissional. É mister, portanto, lutar por uma coerência entre cada etapa do conhecimento, haja vista o descompasso entre os saberes acadêmicos e os do cotidiano escolar, cuja permanência é produto histórico e, portanto, passível de mudança.

Pimenta (2000) discute a questão dos saberes enfatizando a importância destes para ressignificar o processo de formação docente. Neste sentido, defende que a os cursos de formação de professores desenvolvam nos estudantes habilidades, conhecimentos, valores e atitudes capazes de construir os saberes-fazeres, bem como capacitem os estudantes para a investigação de sua prática, processo que possibilita a construção e transformação dos saberes-fazeres docente. Para a autora a reelaboração ou transformação dos saberes ocorre através do confronto dos professores com suas experiências práticas caracterizadas pelas práticas criadas e trocadas no contexto escolar. Concebe, deste modo, a constituição dos saberes como *practicum*, isto é, oriundos da reflexão na e sobre a prática.

O pensamento de Pimenta (2000) nos permite dizer que a prática, o contexto do trabalho docente é fundamental para a constituição dos saberes da docência. Além disso, através de seus estudos podemos notar que a identidade do professor é construída através de sua história de vida, da significação social da profissão, da revisão desses significados, do significado dado a prática docente, da rede de relações estabelecidas no trabalho docente, bem como pelos saberes que os professores possuem.

Nos estudos sobre os saberes considerados necessários Carvalho e Perez (2002) e Carvalho (1988) afirmaram que a formação docente deve ser embasada em cinco eixos: sólida formação teórica, unidade teoria e prática, compromisso social, trabalho coletivo, e articulação entre a formação inicial e continuada. Além disto, citam que uma sólida formação teórica deve compreender os seguintes saberes:

- **saberes conceituais e metodológicos da área a ser ensinada** – os quais devem ir além da simples apropriação dos conteúdos, e avançar no sentido de “*conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos*”. (p. 109), conhecer os aspectos históricos, metodológicos, filosóficos e interacionais as ciências, a tecnologia e a sociedade. Além disto, os autores apontam a necessidade do professor ultrapassar a concepção de conteúdo como algo restrito à memorização, alcançando-se o conceito de conteúdo escolar, que envolver conceitos, atitudes e procedimentos,
- **saberes integradores** - que compreende o ensino dos conteúdos e são originários das pesquisas das áreas de conteúdos específicos. Para além da transmissão linear dos conteúdos, os autores afirmam que o professor deve criar um ambiente fértil e encorajador no qual os alunos tenham oportunidade de participar, argumentar e reformular as suas concepções,
- **saberes pedagógicos** – provenientes das pesquisas da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem, como por exemplo, “*o saber avaliar, o compreender as interações professor-aluno, o conhecer o caráter social da construção do conhecimento, etc*” (p. 115).

Em outro levantamento, Saviani (1996, p. 148), fazendo uma leitura dos trabalhos nessa área, colocou a complexidade do fenômeno educativo e assinalou que “*os saberes neles envolvidos também se revertem da aparência de um caos irreduzível*”. Diante desta característica, o autor apontou alguns saberes que deveriam compor o processo de formação de todos os educadores, como:

- **saber atitudinal** – compreendendo aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência, e o respeito, que são características pessoais, mas também podem ser objeto de formação;
- **saber crítico contextual** – constitui-se na compreensão da sociedade como um todo, as suas condições sócio-históricas;
- **saberes específicos** – correspondem às disciplinas produzidas pelos homens e que compõem o currículo escolar;
- **saberes pedagógicos** – produzidos pelas ciências da educação e suas diversas teorias e;
- **saberes didáticos curriculares** – compreendem o saber-fazer, no que se refere às relações do professor-aluno e aos conteúdos de ensino.

Porém, os estudos sobre esta questão receberam outras contribuições como as de Pimenta (2000, 1997) que elaborou uma organização dos saberes, considerando três aspectos, julgados, fundamentais:

- **a experiência** - conhecimento que o futuro professor já traz consigo, obtido a partir das experiências como alunos;
- **o conhecimento** - parte específica da formação do professor e;
- **os saberes pedagógicos** - didática, saber ensinar, transmissão dos conteúdos específicos.

Gauthier et al (1998) considerando que toda profissão é constituída de saberes e com intuito de identificar o repertório de conhecimentos mobilizados na atuação docente, identifica os seguintes saberes:

- **saber disciplinar:** são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento;
- **saber curricular:** são os saberes selecionados e que perpassam os programas escolares;
- **saber das ciências da educação:** são aprendidos na formação ou no trabalho e remetem aos conhecimentos profissionais, ao “saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica” (GAUTHIER et al, 1998, p 31);
- **saber da tradição pedagógica:** são saberes construídos pela experiências vividas enquanto estudantes do contexto escolar, são as representações construídas, assim como, são modificados pelo saber experiencial e validados ou não pelo saber da ação pedagógica;
- **saber experiencial:** é o saber construído pela experiência docente, se caracterizando por ser privado na medida em fica confinado ao segredo da sala de aula (GAUTHIER et al, 1998, p 33). É limitado por não ter seus pressupostos e argumentos verificados por métodos científicos;

- **saber da ação pedagógica:** é o saber experiencial testado por métodos científicos.

Diante do que fora apresentado Gauthier et al (1998) se diferenciam dos demais autores que discutem os saberes, por identificarem o saber da ação pedagógica, assim como por conceberem as representações sobre a escola, sobre a docência como um saber, na medida em que Tardif e Raymond (2000) identificam esse conhecimento apenas como sendo uma

aprendizagem do trabalho ou conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho, porém sem sistematizar estes conhecimentos como um saber.

Borges (2004) salienta que sobre os estudos realizados a respeito dos saberes docentes há uma riqueza tanto quantitativa quanto qualitativa e que parte de perspectivas de origem nas ciências sociais e humanas. Deste modo, elenca o enfoque das pesquisas sobre os saberes docentes e como esse saber foi concebido como pode ser observado a diante:

- **Pesquisas sobre o comportamento do professor:** neste caso o conhecimento é externo ao professor, pois se prioriza os procedimentos de ensino, conteúdo e métodos;
- **Pesquisas sobre a cognição do professor:** visa identificar como os docentes percebem e coordenam suas ações e interações, como fazem uso de saberes, assim como entender os processos de ensino-aprendizagem. Neste enfoque, os saberes são concebidos como um conjunto de informações e roteiros que produzem certas práticas docentes;
- **Pesquisas sobre o pensamento do professor:** foca as representações construídas pelos professores do conhecimento e suas ações docentes;
- **Pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas:** destacam os significados dos pensamentos, as ações dos sujeitos, as interações e o contexto em que os sujeitos estão inseridos através de uma perspectiva histórica e social. Buscam identificar como o saber é produzido em interação e em situações complexas vividas na prática docente. Surge a idéia de saber como competência;
- **Sociologia do trabalho e das profissões:** com esse enfoque houve a busca em se desenvolver um saber especializado e prático. Os saberes docentes são concebidos como inerentes às negociações entre os sujeitos.

No que tange aos estudos dos saberes no contexto da Educação Física, nesta perspectiva, encontramos o trabalho de Molina Neto (1997) que ao investigar a cultura docente dos professores de Educação física das escolas públicas de Porto Alegre nos remete a questão dos saberes na medida em que afirma que ao ingressar no contexto escolar o professor incorpora o saber dos professores mais experientes, bem como recebe subsídios para comparar o saber que permeia a escola e o saber acadêmico. O mesmo autor também assinala que o saber do professor de Educação Física escolar é um saber *práxico*, pois se constitui pela ação de síntese de diferentes tipos de conhecimento.

Utilizando a terminologia saberes docentes podemos citar o trabalho de Borges (2001)

que buscou em seu estudo investigar instituições e influências pessoais que poderiam contribuir para a prática de dois professores de Educação Física do Ensino Fundamental. Como resultado a autora identificou como estes docentes construíram os saberes e de que maneira eles são mobilizados na prática pedagógica dos professores.

Também discutindo entre diversas questões a temática dos saberes docentes Benites (2007) investigou os saberes docentes na proposta curricular do curso de Educação Física da UNESP/RC e nas práticas pedagógicas docentes. Entre os resultados a autora identificou a presença de um conjunto de saberes de caráter mais conceitual/procedimental, uma compreensão de saber como sendo entendido como habilidades, competências ou teoria que dá suporte a atividade e consolidados na vida particular e área de estudo. Neste sentido, autora revela que foram encontrados na proposta curricular e na prática docente saberes que nos remetem ao saber da formação profissional, ao saber disciplinar, o saber curricular, atitudinal e o da experiência, revelando por sua vez a presença de uma mescla de saberes na ação docente e um recrutamento de determinados saberes de acordo com o contexto que configuram a identidade docente.

Com a participação de quatro professores de Educação Física do Ciclo I e II do Ensino Fundamental de escola pública e privada Silva (2009) por sua vez buscou identificar quais saberes estão presentes na trajetória de vida pessoal e profissional desses docentes e que influenciam na construção da identidade docente. Diante deste itinerário a pesquisadora identificou a socialização primária e secundária que diz respeito respectivamente aos processos de escolarização na educação básica e no processo de formação na universidade como responsáveis pela incorporação dos saberes, sendo estes saberes identificados como plurais, isto é, provenientes de diferentes fontes, assim como pedagógicos, específicos, curriculares e da experiência. Também do mesmo modo que Benites (2007) a autora identificou através dos relatos dos participantes da pesquisa a concepção do saber como uma mescla do que será solicitado na atuação docente.

Contando também com a participação de quatro professores de Educação Física Costa (2010) buscou investigar o processo de constituição e mobilização dos saberes de docentes iniciantes e experientes. Como resultados encontrou-se que entre os iniciantes há uma mobilização maior dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares e entre os experientes há prevalência de saberes relacionados à experiência. Tal descoberta indica que as diferentes fases da carreira estão atreladas a prática pedagógica fazendo emergir de acordo com a fase em que se

encontra o professor na carreira determinados saberes. Neste estudo os saberes também foram considerados como plurais e se configuraram na prática como uma mescla, na medida em que o professor de Educação física em uma aula se utiliza de diversos saberes para atuar.

Diante dos trabalhos apresentados podemos perceber que os saberes docentes também perpassam o contexto da Educação Física seja no momento da formação universitária ou da prática pedagógica no âmbito escolar. Também é possível notar que há uma prevalência e recrutamento de determinados saberes docentes de acordo com as especificidades da aula, os anos de atuação docente, assim como sempre há uma mescla de saberes na prática docente diante das demandas aula. No entanto, pode-se afirmar que quanto maior é o tempo de carreira docente, maior é o recrutamento do saber da experiência na ação docente, deste modo, o saber da experiência vai sendo mais privilegiado em detrimento dos demais saberes.

Considerando que as competências emergem dos saberes (TARDIF, 2002) cabe a nós discutirmos essa temática. Para entendermos a temática das competências inicialmente recorreremos ao dicionário Houaiss (2010) que define o termo como o conjunto de conhecimentos ou habilidades e também aptidão. Já para o mesmo dicionário o termo saber se refere a ficar ciente de; conhecer, ser capaz e ter conhecimentos específicos, teóricos ou práticos. Neste sentido, podemos perceber que as competências implicam em conhecimentos e o domínio de algo, como atitudes por parte dos indivíduos. Também a definição de saber denota uma relação com as competências na medida que pode ser definida como “ser capaz de”. Vejamos o que alguns autores apresentam sobre o tema em destaque.

De acordo com a investigação de Batista (2008) os estudos sobre competências remonta a década de vinte, porém o conceito de competências é utilizado em contextos diferentes e de diversas maneiras o que revela que não há um consenso para defini-la. Além disso, a competência denota o desempenho eficaz, mas não concreto, sofre influências de variáveis intrínsecas oriundas do indivíduo e extrínsecas, ou seja, advindas do coletivo, pois o indivíduo que possui uma competência a manifesta em determinado contexto, é, pois situacional. Neste itinerário, também está intimamente ligada à atividade profissional, portanto está associada à ação e não pode ser diretamente observada.

Segundo Machado (2002) o termo “competência” está vinculado às pessoas, neste sentido, as pessoas que são ou não são competentes, concepção que deste modo, revela a personalidade da idéia de competência. Outro aspecto a ser considerado na definição do termo

segundo o autor é a necessidade de delimitar o contexto no qual a competência é mobilizada. Neste caso as habilidades são as formas de realização das competências, capazes de ligar as competências nos contextos em que serão realizadas. Um terceiro aspecto delimitado pelo autor é que a ideia de competência está relacionada também a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se planejou, ou seja, é a mobilização de saberes, em que as competências podem ser entendidas como:

[...] padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade (MACHADO, 2002, p. 145 -146)

De acordo com a análise de González (2005) o termo competência pode ser entendido através de três sentidos:

a) competências de regulação do currículo como projeto, prática e resultado concedidas por lei aos níveis educacionais;

b) capacidade de mobilização dos recursos humanos cognitivos, ou seja, a mobilização de saberes, informações, estratégias e atitudes visando agir de forma eficaz em uma determinada situação;

c) capacidade de mobilização dos recursos humanos cognitivos, porém circunscrita de forma central na organização do currículo.

De acordo com o autor, o último sentido apresentado tem sido muito criticado por pesquisadores da área da educação e formação profissional, pois a ênfase nas competências no âmbito de organização curricular não tem privilegiado o desenvolvimento da competência de atuação e reflexão crítica capaz de promover transformação social, mas ao contrário a ideia de competência desenvolvida neste contexto está centrada na formação de capital humano eficiente, polivalente e flexível o que denota o enfoque comportamentalista e fragmentador dessa concepção que atende, conseqüentemente, aos interesses econômicos do mundo capitalista.

Diante da mudança no papel do professor que deixou o status de executante para “assumir” o de profissional tal percurso requer do docente determinadas competências de base necessárias para o exercício profissional (CHARLIER, 2001).

Neste sentido é possível destacar algumas competências que indicam que o profissionalismo de um professor abrange o domínio de conhecimentos profissionais diversos como conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos dos procedimentos de ensino, mas também os esquemas de percepção, de análise, decisão, planejamento, avaliação, no âmbito das posturas ou atitudes, a convicção da educação, o respeito, conhecimento das representações, o domínio das emoções e o engajamento profissional (PERRENOUD et al, 2001).

Nesta perspectiva da atuação profissional, referendamos Marcon (2005) que concebe os termos “competência pedagógica” como as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores do professor em sala de aula, ou seja, o contato e relação entre o professor e o aluno. Já por competência profissional o autor explica que se trata do conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que um profissional utiliza durante sua atuação profissional seja na dimensão da execução de suas funções, ou na relação com os colegas de trabalho, a sociedade e o caráter técnico, teórico e prático que a profissão requer ou os objetivos que se pretende alcançar.

Perrenoud et al (2001) consideram o conceito de “competências profissionais” como um conjunto de conhecimentos da profissão, esquemas de ação e posturas recrutadas pela atuação profissional o que reflete sua natureza cognitiva, afetiva, conativa e prática.

Para Altet (2001) as competências profissionais do professor perpassam os conhecimentos teóricos a serem ensinados e para ensinar, os conhecimentos práticos, isto é, sobre e da prática e que permite construir outras práticas.

Já para Baillauqués (2001) as competências e a identidade profissional são construídas através das imagens do ofício do professor e do modelo de professor.

Bélaïr (2001) que propõe a interação dos conceitos de aprendizagem, ensino e pedagogia organiza as competências em cinco campos: as competências relativas ao cotidiano da classe, às relacionadas ao convívio com os alunos, as necessárias ao ensino das disciplinas, assim como as exigidas pela sociedade e inerentes à pessoa do professor. Charlier (2001) por sua vez assinala que o professor profissional constrói suas competências progressivamente a partir da prática e da teorização da mesma, tendo significação apenas quando as competências são traduzidas em atos e inscritas em projetos.

Altet (2001) concebe as competências profissionais como sendo o conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, bem como as ações e as atitudes necessárias para a

atuação docente, desta forma, a natureza dos saberes pode ser considerada como cognitiva, conativa e prática, podendo ser duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de caráter relacional, pedagógico e social na adaptação às interações em sala de aula.

A relação entre os saberes e as competências segundo a autora pode ser vista na medida em que no ensino, as competências abrangem os saberes plurais oriundos do planejamento, organização e preparação cognitiva da aula e experiência prática advindas das interações da sala de aula. Neste contexto, se evidencia que um professor especialista, isto é responsável pelo ensino de uma determinada disciplina ao necessitar dominar um saber o que denota ou reflete sua competência (PERRENOUD et al, 2001).

Na tocante à natureza das competências constata-se uma falta de consenso nas definições. No entanto, em relação a sua construção os autores citados anteriormente assinalam que em face aos problemas que os professores enfrentam no cotidiano do ensino as competências começam ser construídas antes do início na carreira, ou seja, diante da necessidade de sobreviver, na infância por acreditar que possui a vocação de ser professor a preparação para a atuação docente já ocorrer. Também a tomada de consciência da posse de certas competências como a capacidade de partilhar saberes, explicar, comunicar, seduzir e influenciar já pode condicionar a atuação docente.

As competências são construídas a partir da experiência, do confronto com situações complexas reais ou simuladas, pois nesse contexto se constroem e se desconstroem práticas. Este processo de construção de competências, também é perpassado por reflexividade, ou seja, pela capacidade de regulação através da análise da experiência e após esse processo, da integração de acontecimentos. A descrição realizada denota que o processo de construção de competências é de longa duração e caracterizado pela recorrência de situações simultâneas semelhantes e distintas (PERRENOUD et al, 2001).

Em face da constatação de que a construção das competências ocorre através da experiência antecipada ou simulada e da reflexão sobre ela, deste modo, há a necessidade dos cursos de formação promoverem a integração da experiência e da reflexão no processo de formação profissional, bem como é necessário traduzir este processo em práticas e módulos concretos e administráveis através da formação inicial e continuada (PERRENOUD et al, 2001).

Para Perrenoud (2002) as competências vão além da identificação de situações a serem controladas e da tomada de decisão. Neste sentido também contemplam os saberes, as

capacidades, esquemas de pensamento e a ética, podendo-se destacar que em face a algumas situações o professor deve ter competência para:

- Apaziguar classes agitadas;
- Incentivar o desejo de aprender diante da resistência dos alunos;
- Considerar e intervir quando os alunos agem de modo duplo, ou seja, como alunos na escola e adultos fora dela;
- Ajudar os alunos a construir sentido aos saberes e trabalho escolar;
- Adaptar e aliviar os programas escolares.

Ao descrever um professor ideal no que tange ao aspecto da cidadania e construção de competências o autor defende que este seja:

- Confiável;
- Mediador intercultural;
- Mediador de uma comunidade educativa;
- Garanta a lei;
- Organizador de uma vida democrática;
- Transmissor cultural;
- Intelectual.

Ainda quanto a construção de saberes e competências propõe um perfil de professor capaz de:

- Organizar uma pedagogia construtivista;
- Garanta os saberes;
- Produza situações de aprendizagem;
- Administre a heterogeneidade;
- Regule os processos e percursos de formação.

Já a prática reflexiva capaz de construir novos saberes e a implicação crítica sobre a educação diz respeito a uma postura fundamental e não a temática das competências (PERRENOUD, 2002).

Segundo um modelo proposto por Donnay e Charlier (1990 apud PERRENOUD et al 2001) as competências ou professor profissional deve ser capaz de:

- Analisar situações complexas partindo de diversas formas de leitura;

- Optar rápida e reflexivamente por estratégias adaptadas aos objetivos e exigências éticas;
- Diante da diversidade de conhecimentos optar pelos meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- Adaptar rapidamente os projetos em decorrência da experiência;
- Analisar criticamente as ações realizadas e seus resultados;
- Aprender através de uma avaliação contínua ao decorrer da carreira.

Na formação desse professor delineado, Perrenoud (2002) destaca entre outros elementos que a formação deve abarcar as competências que identifiquem saberes e capacidades e um plano de formação organizado em torno de competências.

Na tentativa de favorecer a construção de competências Perrenoud (2001) propõe dez dispositivos de formação necessário para efetivar esse processo: prática reflexiva, trocas entre as representações e a prática, a observação, a escrita analítica, a metacognição com os alunos, a videoformação, a entrevista de esclarecimento, a história de vida, a simulação e o jogo de papéis e a experimentação de métodos não-habituais.

Para Contreras (2002, p. 73) e Saviani (1996, p. 150) há especificidades que conferem determinadas competências ao papel do professor no contexto sócio-político e exercício profissional. Sendo assim, Contreras propõe três dimensões:

(1) obrigação moral – preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e emotividade;

(2) compromisso com a comunidade – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça);

(3) competência profissional – transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Analisando as concepções do papel do professor, a formação profissional e os critérios utilizados para julgar a competência dos professores, Alegre (2006) descreve o professor como um:

(a) Técnico – alguém que domina os comportamentos instrucionais específicos, bem como participa de programa de formação, visando ensinar esses comportamentos (habilidades

técnicas), neste caso, a competência é identificada quando as habilidades técnicas estão presentes na atuação docente;

(b) Teórico - a ênfase está no ensino do conhecimento advindo das disciplinas clássicas, no domínio dos conhecimentos específicos de determinada área e no conhecimento teórico e empírico com o objetivo de auxiliar na compreensão do ensino e regras gerais aplicadas em situações específicas de ensino, utilizando-se de provas elaboradas para verificar o domínio do conteúdo, ou seja, a competência do professor;

(c) Prático-reflexivo - a experiência, resultado da prática mais reflexão, foi compreendida como fator essencial para o desenvolvimento da atividade docente, sendo que os conhecimentos adquiridos são utilizados de modo interpretativos e conseqüentemente a avaliação da competência se dá com a “exposição dos futuros professores a situações “reais” de ensino para averiguar a sua capacidade de raciocinar e refletir sobre a proposta de solução dos problemas com os quais se defronta” (ALEGRE, 2006, p. 4);

(d) Acadêmico - uma formação centrada na matéria que irá ensinar, sendo a avaliação realizada com o objetivo de identificar o quanto o futuro professor aprendeu daquilo que irá ensinar e se é capaz de organizar os conhecimentos disciplinares de modo sistemático;

(e) Terapeuta – ênfase no papel que pode desempenhar para ajudar os alunos a desenvolverem uma auto-imagem positiva, tendo como objeto de ensino capacitar o discente a se tornar um ser humano autêntico, uma pessoa capaz de aceitar responsabilidades sobre aquilo que é ou irá se tornar. Para avaliar a competência do professor são apresentados problemas de natureza ética, privilegiando-se os traços de personalidade dos docentes no que se refere, por exemplo, à capacidade de empatia, paciência, tolerância e respeito às individualidades de cada pessoa;

(f) Pesquisador – está centrado nos conhecimentos sobre o ensino efetivo, teorias da aprendizagem, teorias curriculares e processos de investigação porque o seu papel é o de analisar os problemas de aprendizagem, apresentados por seus alunos, propondo hipóteses a respeito das estratégias adequadas para solucionar esses problemas e testes para verificar a sua eficiência, limitando a competência do professor ao grau de sucesso de ação desenvolvida, resultado obtido;

(g) Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão – considera que o professor tem muitas rotinas, assumindo total responsabilidade pela tomada de decisão na escolha de estratégias instrucionais adequadas, de rotinas corretas nos diferentes ambientes instrucionais, pois conhece

os alunos com os quais irá trabalhar e sabe os objetivos instrucionais que pretende alcançar, nesta perspectiva, a competência do professor é verificada quando este domina os comportamentos de ensino (estilos, modelos, técnicas, estratégias) e seleciona o elemento mais adequado de acordo com a situação de ensino vivenciada;

Esta análise, nos auxilia a compreender os pressupostos que fundamentam a identidade do professor ou a docência numa concepção de educação, ensino, estilos de ensino, competências, enfim, nas características que tecem o ser professor e a teoria curricular.

Saviani, por sua vez, também definiu as competências na forma de saberes que integram a dinâmica do processo pedagógico, articulando agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos na sala de aula em cinco dimensões inter-relacionadas: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico, saber didático-curricular. Portanto, concorda-se que o fenômeno de profissionalização do magistério envolve questões que transcendem os “conhecimentos a ensinar”, tratando-se de um processo de construção de outras habilidades.

Em se tratando da temática das competências, na atuação em Educação Física se faz necessário que o professor seja reflexivo e competente capaz de analisar e compreender criticamente a diversidade das manifestações culturais do movimento, de contextualizar o ensino de Educação Física, desenvolver um posicionamento crítico sobre sua atuação profissional, avaliando sua atuação (MARCON, 2005).

Neste sentido, o autor assinala que a formação inicial dos professores de Educação Física deve privilegiar o contexto de trabalho dos futuros professores para que eles dominem as capacidades fundamentais para sua atuação docente de forma íntegra e responsável, mas sem se pautar nos modismos e receitas pedagógicas.

Considerando, o que fora apresentado sobre os saberes e competências, os elementos presentes no currículo de formação e na prática profissional estão articuladas e são centrais. Portanto, buscamos entender qual era a concepção sobre essa temática com os estudantes e docentes do curso de Educação Física de uma universidade pública do interior paulista, bem como quais saberes e competências emergem dessa formação.

7. CAMINHOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do estudo e diante da especificidade de nosso problema privilegiou-se a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, tendo no paradigma do construtivismo social o meio para se chegar às respostas pretendidas.

Sobre a escolha do referencial metodológico, Alves (1991) assinala que não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema.

Como o problema de estudo diz respeito ao processo de formação profissional efetuado na universidade entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para este estudo.

Nesta proposta, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem.

Em linhas gerais, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, significando que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986).

A este respeito, Camargo (1997, p.172-173) comenta que as posições qualitativas baseiam-se geralmente em duas linhas de pesquisa:

- a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc e b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx,

Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc) que partem da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social.

Comparando estas dimensões entre si, dentro da pesquisa pedagógica, a autora observa que a dimensão empírica (positivista) apresenta algumas vantagens relativas à exatidão, controle e o relacionamento direto com a realidade dada, mas deixa de lado aspectos relevantes da dimensão histórico-filosófica (fenomenológica) e mesmo da dimensão crítica (marxista).

Entretanto, a dimensão histórico-filosófica, com o seu caráter geral e abstrato, provoca uma distância muito grande entre a teoria e a prática, enquanto a dimensão crítica fica presa na emancipação do homem por uma vida mais humana e menos coisificada e alienada. Em relação à fenomenologia sugere-se a utilização de seu método acrescido de uma atitude crítica em relação à realidade (CAMARGO, 1997, p.173).

Em outro estudo sobre esta temática, Alves-Mazzotti & Gewandszjadler (1998) vão caracterizar as diferentes tendências de pesquisa sob a forma de paradigmas, apontaram três vias como sucessores do positivismo: *construtivismo social*, *pós-positivismo* e *teoria crítica*.

Entre as propostas apresentadas escolheu-se o *construtivismo social* por ser, como os enfoques subjetivistas-compreensivistas, aquela proposta que mais engloba o estudo em andamento. Este enfoque tem como pressupostos, na leitura que Alves-Mazzotti & Gewandszjadler (1998) fizeram de Guba (1990), as seguintes características:

“1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.

2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.

3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes.” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNADJDER, 1998, p.133-134)

Observa-se que tanto a visão de Camargo (1997) quanto o delineamento de Alves-Mazzotti & Gewandszjadler (1998) caminham lado a lado naquilo que diz respeito a esta corrente e/ou tendência metodológica, reforçando as características mais comuns desta metodologia. Dentro desse campo de pesquisa foram privilegiadas as técnicas do trabalho relacionadas à fonte documental, ao questionário e a entrevista.

7.1 TÉCNICAS UTILIZADAS

Na análise de Phillips (1974) são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros. Ludke (1986) também explica que a fonte documental é uma técnica de dados qualitativos importante para complementar informações obtidas por outras técnicas, assim como é capaz de apresentar aspectos novos da temática pesquisada e de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Nesta perspectiva, entre os diferentes *documentos* que podem ser encontrados há necessidade de se estabelecer uma classificação em relação a esta fonte, como *documento oficial* - um decreto, um parecer; *documento técnico* - um relatório, um planejamento e *documento pessoal* - uma carta, um diário, uma autobiografia. De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandszjadler (1998), a fonte documental tanto pode ser usada como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para ‘checagem’ ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

Neste sentido, como fonte documental se privilegiou o Projeto Pedagógico do curso de uma universidade pública do interior paulista (IESpip), assim como, dados de entrevistas com docentes do curso e estudantes que vivenciaram um currículo com algumas modificações em decorrência das novas diretrizes curriculares para formação de professores. Os dados utilizados estão presentes no meu Trabalho de Conclusão de Curso (BRUM, 2009) que possuía a mesma temática do estudo atual, porém, restaram lacunas na investigação anterior.

No que tange ao questionário de acordo com Gil (1987) trata-se de uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito que visa conhecer a opinião, crença, sentimento, interesse, expectativas, situações vivenciadas.

Segundo o autor, o questionário também possui como vantagem garantir de forma eficaz o anonimato dos sujeitos, permitir que as respostas sejam respondidas no momento mais adequado, impedir a influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador que pode influenciar o sujeito participante da pesquisa a responder de determinado modo, no entanto, possui as limitações, como o impedimento de auxílio diante de dúvidas no questionário e não garante que todas as respostas serão respondidas. Diante desse cenário, foram distribuídos questionários contendo dez questões para os estudantes e nove para os docentes do curso de Educação Física. Em ambos os questionários as questões que eram de caráter dissertativo possuíam o mesmo foco, no entanto, apenas o questionário dos estudantes era constituído de uma questão que privilegiava o Estágio Curricular vivenciado por eles no processo de formação.

A entrevista proposta nesse estudo foi a semi estruturada (NEGRINE, 1999), devido sua natureza autorreveladora e não superficial (SELLTIZ, 1989), tendo por objetivo se articular com os dados da fonte documental e questionário. Especificamente a entrevista dos docentes era constituída de nove questões e a dos estudantes de dez perguntas. A quantidade superior de questões na entrevista dos estudantes se justifica da maneira explicitada anteriormente. Neste itinerário, a técnica escolhida para o tratamento desses dados será o do método da análise de conteúdo.

Em relação a elaboração dos questionários (Anexos: 2, 3, 6, 7, 8,9) e entrevistas (Anexos: 4, 5, 10, 11, 12, 13), tendo como referência os objetivos do estudo, assim como, o contato da pesquisadora com os estudantes como estagiária de docência na disciplina Prática de Ensino, deste modo, participando das aulas na universidade e observando os estudantes atuarem nas escolas, privilegiou-se questões que versavam sobre saberes, competências, teoria-prática, os espaços e a atuação profissional.

Como participantes desse estudo teremos dez estudantes universitários do curso de Educação Física que vivenciaram o currículo reestruturado e que serão identificados como EEF e oito docentes de uma universidade pública do interior paulista (IESpip) que foram denominados de DEF. Deste modo, pretendemos investigar as questões estabelecidas neste estudo.

7.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Em busca de se alcançar os objetivos pretendidos foram escolhidos aleatoriamente oito docentes que atuam no curso de Educação Física, sendo que dois deles pertencem ao departamento de Educação e os demais possuem vínculo no departamento da Educação Física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip). Também contamos com a contribuição de dez estudantes universitários do curso de licenciatura em Educação Física independente de idade e sexo. Para a realização da pesquisa ficou a critério dos sujeitos a escolha do dia e horário mais adequado para a realização da entrevista. Na tentativa de se garantir o anonimato os docentes foram denominados de DEF (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), ou seja, docente Educação Física e os estudantes foram identificados como EEF (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10), que designa estudante de Educação Física.

Nos resultados há a presença de PEF, que significa professor Educação Física e também EF, isto é, Educação Física, se tratando dos estudantes. Estes sujeitos fazem parte do estudo realizado para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (BRUM, 2009) e que seus relatos são utilizados como fonte documental na atual investigação.

É importante ressaltar que os docentes DEF3 e DEF5 participaram do estudo anterior que também abrangia os docentes do curso de Educação Física, porém no estudo anterior apenas com a finalidade de identificá-los foram classificados como PEF3 e PEF5, ou seja, professor de Educação Física de número três e cinco.

Para a realização da pesquisa o estudo contou com análise e aprovação do comitê de ética.

Em seguida apresentamos os docentes que participaram da investigação.

Entrevistado	Formação inicial	Pós-graduação	Área de atuação	Tempo de atuação na universidade	Tempo de carreira docente
DEF1	Licenciada em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1975)	Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1991), Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997), Livre Docente pela Universidade Estadual	Educação Física Pedagogia do Movimento Práticas Alternativas Estados	16 anos (desde 1985)	16 anos (desde 1985)

		Paulista (2004), Pós Doutorado na Université du québec à Trois-Rivières (2011)	Emocionais e Movimento		
DEF2	Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas	Mestre em Educação Física/Estudos da Ginástica (2003) pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação Física /Pedagogia do Esporte (2009) pela Universidade Estadual de Campinas	Educação Física Educação	2 anos (desde 2010)	9 anos (desde de 2003)
DEF3	Graduação como Instrutor de Educação Física pela Escola de Educação Física da Polícia Militar do Estado de São Paulo (1975)	Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), doutorado em Kinesiology - University of Waterloo (1996) e livre-docência pela UNESP (2004)	Atividade Física e Saúde, particularmente sobre a relação atividade física x doenças crônicas x capacidade funcional x envelhecimento	24 anos (desde 1988)	35 anos (1977)
DEF4	Graduação em Administração pelo Centro de Ensino Superior de São Carlos (1987), graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2000)	Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008) Pós-Doutorado. Pontifícia Univesidade Católica do Rio de Janeiro (2011)	Educação Sociologia Sociologia da Educação. Administração	2 anos (desde 2010)	22 anos (desde 1990)
DEF5	Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983)	Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) Doutorado Sanduíche - Universite de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) (2004)	Educação Física e Filosofia Contemporânea, com ênfase no campo da filosofia e história das práticas corporais, corpo, filosofia, história, política, estética e gênero.	19 anos (desde 1993)	21 anos (desde 1991)
DEF6	Graduação em Licenciatura Em Educação Física. Faculdade de Educação Física de Santo André (1983)	Mestrado em Educação Física Universidade de São Paulo (1991) Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1997) Livre docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (2005)	Educação Física Atividade Física Psicologia Experimental Estados Subjetivos e Emoção. Psicologia Transpessoal. Lingüística, Letras e Artes Dança.	24 anos (desde 1988 – auxiliar de ensino até 2000)	24 anos (desde 1988)
DEF7	Graduação em Pedagogia pela	Mestrado em Educação pela Universidade Federal de	Educação Formação de	2 anos (desde 2010)	25 anos (1987)

	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989)	Santa Maria (1997) Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009) Pós Doutorado (2011) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Professores Interdisciplinaridade e na Educação Básica e Ensino Superior Desenvolvimento Profissional Saberes Profissionais Pedagogia Universitária		professora da Educação Básica)
DEF8	Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Rio Claro (2001)	Doutorado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Rio Claro (2006) e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Rio Claro (2010)	Educação Física Fisiologia Fisiologia de Órgãos e Cinesiologia. Biomecânica Eletromiografia. Modalidades Esportivas Coletivas	1 ano (2011)	6 anos (desde 2006)

QUADRO 8 – CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Dentre os docentes que participaram da pesquisa com exceção de DEF4 e DEF7 todos são formados na área da Educação Física, porém DEF3 se formou na modalidade de instrutor de Educação Física, A pós-graduação dos docentes estava mais voltada para a área da Educação Física (motricidade humana) seguida da área da Educação, sendo que as área de atuação dos docentes se revelaram bem variadas.

Em relação ao tempo de atuação dos docentes dessa IESpip os docentes DEF2, DEF4, DEF7 e DEF8, possuem menos de três anos de vínculo com o curso de Educação Física o que denota que eles não vivenciaram o currículo da formação em Educação Física anterior, no entanto, é interessante notar que DEF8 foi estudante do curso.

O tempo na carreira docente identificado foi de 6 anos a 35 anos, o que implica em professores com mais e outros com menos experiências, porém, o que não representa um limite, pois esta diferença pode permitir trocas de experiências, aprendizagens e vitalidade ao curso.

Com relação aos estudantes de Licenciatura em Educação Física que participaram do estudo cabe destacar que eles corresponderam a um grupo de estudantes do sexo feminino (cinco) e masculino (cinco) que ingressaram no curso em 2008 e concluíram essa etapa de estudos em 2011, momento em que um novo currículo já está sendo desenvolvido no processo de formação.

Para a realização desse processo investigativo, todos os participantes foram convidados para participarem do estudo por e-mail e também pessoalmente. Neste itinerário, primeiramente o

questionário foi enviado por e-mail aos sujeitos que aceitaram colaborar com o estudo, sendo que a maioria dos sujeitos realizaram a devolutiva dos questionários respondidos por e-mail, com exceção de DEF7 que preferiu responder à caneta.

Em seguida, foram realizadas entrevistas também com todos os sujeitos, no dia, horário e local escolhidos pelo colaborador. As entrevistas foram gravadas em um celular, no entanto, devido à distância entre a pesquisadora e um dos sujeitos que participaram da pesquisa, (EEF10) uma entrevista foi realizada por MSN ou Messenger (um “canal” de conversas na internet), porém, ela também foi gravada com o celular. Diante da coleta das entrevistas, o passo seguinte correspondeu a transcrição pessoal das falas, ou seja, sem o uso de programas que convertem áudio em texto, e em seguida, ocorreu a análise inicial dos registros e relatos dos estudantes e professores.

7.3 – FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para Bardin (1979, p.36), com base em descrições apresentadas por Berelson, a análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por objetivo a interpretação desses dados.

Porém, Campos (2003) assinala que a compreensão dessa comunicação só será obtida através de um procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, dos indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens que oscila entre dois pólos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Buscando a interpretação de mensagens e enunciados, Bardin (1979), propõe uma organização da análise de conteúdo dos dados em três fases ou pólos distintos:

- Pré-análise: objetiva a sistematização, a escolha dos documentos que serão analisados, bem como, uma formulação prévia de hipóteses e indicadores para a interpretação final;
- Exploração do material e tratamento dos resultados: trata-se de um período de exploração do material e tratamento dos resultados extensa e que resulta na categorização e codificação dos dados investigados em unidades de registro (palavras, conjunto de palavras,

temas) e unidades de contexto que visa facilitar a compreensão das unidades de registro, o processo dessa que envolve essa codificação ;

- Inferência e interpretação: remete ao conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos.

Nesta perspectiva, de acordo com os objetivos estabelecidos para elucidar os questionamentos do estudo com foco nos saberes docentes e na formação em alternância no âmbito da formação em Educação Física dessa universidade pública do interior paulista (IESpip), os resultados obtidos através do questionário, entrevistas e leitura do Projeto Pedagógico do curso foram apresentados e analisados a partir dos seguintes eixos temáticos:

- “As proposições do Projeto Pedagógico de Educação Física: o currículo como um documento de identidade”;

- “Diário de um currículo: o significado dos saberes, competências, habilidades, conteúdos na perspectiva de professores e estudantes”;

- “A alternância na relação na teoria e prática na universidade, da universidade para a escola e da universidade para outros espaços sociais de trabalho”;

- “Do presente ao futuro: o que se pensa sobre a universidade e a escola como lugares de formação?”;

Cabe destacar que a pesquisa foi submetida a aprovação do Comitê de ética, assim como, todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) que está em anexo no trabalho (Anexo 1).

8. AS PROPOSIÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CURRÍCULO COMO UM DOCUMENTO DE IDENTIDADE

Concebendo o currículo como um documento de identidade (SILVA, 1999), procuraremos investigar e apresentar quais elementos compõem o currículo da formação investigada.

8.1 O PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO: A DOCÊNCIA COMO PONTO DE PARTIDA

Nos Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE 1/2002, Resolução CNE 2/2002, no que tange ao perfil profissional o Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação. De acordo com estas prerrogativas, a proposta do curso de Formação de Professores de Educação Física tem como fundamento e...

[...] base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência– uma docência que trás subjacente a ela como condição *sine qua non* o conhecimento do movimento humano (motricidade humana) aplicado ao fenômeno educativo. De modo que esta formação deverá incluir conhecimentos, competências e conteúdos [...] (UNESP, 2005, p.31)

Dessa forma, sendo a docência a base dessa identidade concordamos com Chauí (2003) quando defende a revalorização da docência na perspectiva de:

a) formação de verdadeiros professores, isto é, que sejam conhecedores dos clássicos de sua área, dos principais problemas da mesma, considerando os impactos filosóficos, científicos e tecnológicos de sua disciplina;

b) ter infra-estrutura de trabalho adequadas para a formação universitária com bibliotecas e laboratórios equipados;

c) realização de concursos para atender com qualidade o aumento do acesso dos estudantes nas universidades;

d) garantia de condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral em dedicação a docência e pesquisa a fim de favorecer o processo de formação e atualização docente;

e) que através do incentivo de intercâmbio com universidades do país e estrangeiras promova a plena formação do professor, familiarizando-o com as diferenças e especificidades regionais, nacionais e das linhas de trabalho internacional;

Nesta perspectiva, se espera também que a universidade forme intelectuais, isto é, pessoas que interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a filosofia, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, formando, deste modo, indivíduos da cultura, do pensamento, da ação e da política, de seres humanos e de sociedades felizes (COELHO, 2005).

Porém, no que diz respeito, ainda, ao perfil profissional dessa pessoa formada pelo curso de Educação Física da universidade pública do interior paulista (IESpip) ...

[...] espera-se que esses profissionais tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade (UNESP, 2005, p. 31)

Alegre (2006) assinala que se a concepção do papel do professor não for estabelecida e descrita no Projeto Pedagógico do curso, não é possível identificar as capacidades, ou habilidade, ou conhecimentos que os futuros professores deverão apresentar como prova de sua competência. Neste sentido, entende que a área deve discutir o trabalho do professor buscando definir indicadores de competência a fim de orientar os programas de formação profissional.

Retomando Neira (2010) que sinaliza que a escolha de determinadas experiências, conteúdos e saberes em detrimento de outros reflete o sujeito-professor que se quer formar, o curso de Licenciatura em Educação Física defende:

[...] que a preparação deste professor de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) deverá enfatizar o conhecimento do movimento humano (cultura corporal de movimento e/ou cultura de movimento) aplicado ao fenômeno educativo. Portanto, deverá adquirir um profundo conhecimento da Educação Física e da

educação formal, possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira, compreender, ainda, o papel da Educação Física no contexto curricular e seus objetivos no processo da educação e avaliação de programas adequados aos seus alunos SABER e incluir um conhecimento profundo da criança e do jovem, suas necessidades e interesses em relação a atividade motora no contexto brasileiro. Dessa forma o que se objetiva é a formação de professores que atuem na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação Física, bem como participem da organização do processo de gestão escolar, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática [...] (UNESP, 2005, p. 32)

Sendo que ao final do curso o estudante deverá ser capaz de:

- buscar de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar, planejar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente nos diferentes níveis e modalidades da educação básica para os quais está sendo formado;
- exercer atividades de coordenação pedagógica em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;
- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos (UNESP, 2005, p. 32)

Os descritores apresentados não deixam de apresentar uma interface com as concepções de perspectiva pós-crítica na medida em que buscam conhecer e intervir em prol da construção de significados e valores democráticos (NEIRA; NUNES, 2009). Porém, para que isso aconteça Nóvoa (1992) nos lembrará que tanto a dimensão pessoal como a dimensão profissional do professor formam um todo orgânico na medida que uma parte do profissional está na pessoa e vice-versa. Assim, o desenvolvimento ou a aquisição dos saberes, competências e habilidades tem a ver com aquilo que somos, com a produção de sentidos que damos aos eventos e fatos em nossa vida, fato esse que tem sido negligenciado.

Dessa forma, é necessário que estas duas dimensões pessoal e profissional encontrem espaço para interagir e se apropriar dos processos de formação e dar sentido no contexto de suas histórias de vida, bem como a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Enfim, deveriam proporcionar ao professor um pensamento autônomo e facilitar a autoformação participada, ou seja, remeter ao processo de formar-se ao invés de formar, de um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo objetivando a construção de uma identidade que é também profissional.

Para Tardif (1991) o ser professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em passar este saber para os outros, ou seja, a formação através da delimitação do perfil profissional deve privilegiar o ensino, domínio e mobilização de diversos saberes para contribuir com a constituição desse futuro professor.

8.2 CONCEPÇÃO, EIXOS, CORPO DE CONHECIMENTO E ATIVIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo como referência a proposta da Resolução CNE/CES 7/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, em seu artigo 3º assume filosoficamente a concepção de Educação Física como:

“uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas 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” (BRASIL, 2004, p. 1),

No artigo 7º se propôs, ainda, que a organização curricular do curso articule as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, contemplando uma Formação Ampliada que abarque as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biologia do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico (BRASIL, 2004, p. 2)

E uma Formação Específica, que contemple os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve ser configurada pelas seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental

c) Didático-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 2)

Neste contexto, em seu artigo 8º no que tange a Licenciatura foi proposto que especificamente “para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física” estarão restritas “às dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 2), o que significa dizer que entre os seis tópicos apresentados apenas a dimensão de “produção do conhecimento científico e tecnológico” não será contemplada.

Também no que diz respeito a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura plena, a Resolução CNE/CP 1/2002 destaca uma proposta que privilegia a identidade profissional docente. Nesta perspectiva, o artigo 6º assinala que a construção do projeto pedagógico deverá considerar os conhecimentos exigidos para a constituição das competências, contemplar o debate contemporâneo mais amplo sobre questões culturais, sociais, econômicas, bem como enfatizar o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Nesse entendimento, o que se privilegia no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da IESpip são competências e/ou conhecimentos relacionados à (ao):

- cultura geral e profissional (conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de investigação);
- conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados);
- conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico);
- conhecimento advindo da experiência;
- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- compreensão do papel social da escola; (UNESP, 2005, p. 31)

Neste itinerário e considerando a vasta amplitude de conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimentos a proposta dos Cursos de Educação Física da IESpip considera algumas práticas, relacionadas aos jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo entende que estas devam estar presentes para os estudantes da graduação e da licenciatura no período básico, pois se constituem em conhecimento importante de fundamentação.

No âmbito desse contexto, foram privilegiadas as seguintes práticas culturais de movimentos:

Conteúdo	Formação Específica					
	Esportes	Jogos	Danças	Ginásticas	Lutas	Corpo
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	Basquetebol	Jogos e Brincadeiras	Atividades Rítmicas e Expressivas	Ginástica I	Judô	Práticas Corporais e Auto-Conhecimento
	Voleibol		Danças	Ginástica II (GR, acrobática, academias etc)	Capoeira	
	Futebol e Futebol de Salão			Ginástica Artística		
	Handebol					
	Atividades Aquáticas I e II					
	Atletismo I e II					

Fonte: (UNESP, 2005, p. 48)

QUADRO 9 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em relação aos conhecimentos privilegiados, o Projeto Pedagógico do curso explica que:

no geral, o que se tem é uma formação básica que perpassa o currículo do primeiro ao quarto ano, mas que nos seus dois primeiros anos procura introduzir o estudante no universo da produção de conhecimento da área, bem como levá-lo aos conhecimentos que integram a interface da “Relação Ser Humano-Sociedade”, “Biologia do Corpo Humano” e “Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico”. No âmbito deste processo, a compreensão desses conhecimentos em sua prática tem início no segundo ano de curso e vai até o quarto ano, visando também a integração dos estudantes e conteúdos nos tópicos comuns relacionados às dimensões do conhecimento “Técnico Instrumental” e “Didático-Pedagógico”. Entretanto, a partir do terceiro ano espera-se que com a entrada no campo específico de atuação ocorra uma formação que aprofunde o campo de intervenção escolhido.

Neste sentido, a formação Ampliada e Específica da Educação Física são constituídas dos seguintes conhecimentos:

Dimensões Currículo	Formação Ampliada			Formação Específica	
	Relação Ser Humano-Sociedade	Biologia do Corpo Humano	Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	Técnico-instrumentais	Didático-Pedagógicas
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	História da EF, Esporte e Dança Psicologia e EF Sociologia e EF Filosofia e EF	Anatomia Humana Geral Anatomia do Aparelho Neuromotor Cinesiologia Bases Neurofisiológicas da Educação Física Fisiologia dos Sistemas Humanos	Introdução à Teoria da EF Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física TCC	Crescimento e Desenvolvimento Socorros de Urgência Educação em Saúde Aprendizagem Motora Educação Física Adaptada Fundamentos do Lazer Fisiologia do Exercício Nutrição e EF	Tendências da EF Bases Teórico-Práticas do Condicionamento Físico Medidas e Avaliação em Educação Física

Fonte: (UNESP, 2005, p. 49)

QUADRO10 – OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO GERAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse processo de formação, inicialmente, o estudante é inserido no contexto geral da Educação Física e, posteriormente, no campo de intervenção, perpassando também as Atividades complementares, a Iniciação científica, a participação em projetos de extensão e/ou em órgãos colegiados, bem como as atividades extra-curriculares, entre outras (UNESP, 2005, p. 48).

Ainda sobre os conhecimentos privilegiados nesse percurso de formação, foram definidas as disciplinas obrigatórias presente nos dois cursos e eletivas, no sentido de serem restritas a determinado curso, como a Licenciatura Plena ou a Graduação que se refere ao novo Bacharel, assim como, as optativas. Neste percurso de formação há também a Prática como Componente Curricular (PCC) identificada como Projeto Integrador (PI), nos dois primeiros anos e como Prática como Componente Curricular (PCC) nos dois últimos anos pulverizadas nas disciplinas de intervenção como Educação Física Escolar I, II e III, Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I, II, III e IV, Didática da Educação Física, apenas para citar algumas, com uma carga horária de 15 h/a.

Neste encaminhamento, para o curso de Licenciatura em Educação Física foram privilegiados os seguintes conhecimentos:

Dimensões Currículo	Formação Ampliada	Formação Específica	
	Relação Ser Humano- Sociedade	Didático-Pedagógico	Técnico-instrumental
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	Dimensões Filosóficas da EF	Estágio Supervisionado Curricular I	Teoria do Treinamento Esportivo
	Dimensões Psicológicas da EF	Estágio Supervisionado Curricular II	Biomecânica
	Dimensões Sociológicas da EF	Estágio Supervisionado Curricular III	Atividade Física e Saúde
	Administração em EF	Estágio Supervisionado Curricular IV	Optativa I Optativa II Optativa III Optativa IV

Fonte: (UNESP, 2005, p. 49 - 50)

QUADRO 11 – OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO NO CAMPO DE INTERVENÇÃO DA LICENCIATURA PLENA

No que tange a elaboração da proposta do curso alguns princípios foram considerados, tais como: a Articulação teoria e prática; o Estágio curricular; a Iniciação as práticas investigativas, o Trabalho de conclusão de curso e as Atividades complementares.

Considerando a Resolução CNE/CP 1/2002 que estabelece orientações para os cursos de formação como a necessidade do desenvolvimento da prática desde o início do curso, bem como de uma dimensão prática que perpassa todas as disciplinas e ultrapasse o momento do estágio, articulando as diferentes práticas. Desse modo, o Projeto Pedagógico do curso concebe o estabelecimento da articulação entre teoria e prática através da relação entre o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e a prática educacional.

Nesta perspectiva, a prática é compreendida como mediadora do fazer humano, e por isso concreta e histórica. É expressão também do sujeito coletivo, decorrente inicialmente da prática produtiva, sendo marcada pela prática política e provedora de sentido que requer para sua concretização um “estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais” (UNESP, 2005, p. 40). Para o desenvolvimento dessa concepção de prática considerou-se as proposições do Parecer CNE 28/2001 e da Resolução CNE/CP 02/2002, que preveem o mínimo 800 horas de atividades

práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados.

A Prática como Componente Curricular no Parecer CNE/CP 28/2001 foi definida como:

uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto a outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001, p. 9)

De acordo com esse entendimento a Prática como Componente Curricular se refere:

- estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e educação física, oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes;
- mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e educação física (UNESP, 2005, p. 41)

Assim ela pode ser concretizada pelo desenvolvimento dos Projetos Integradores (PI) compostos de 240 horas nos quatro primeiros semestres e outras atividades em torno de 160 horas sugeridas pelo Conselho de Curso no interior de disciplinas de intervenção, últimos quatro semestres, totalizando 400 horas.

Nesse contexto, os Projetos Integradores de caráter obrigatório e articulados na forma de disciplinas sem ter o caráter de disciplinas foram concebidos especificamente como:

“espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho” (UNESP, 2005, p. 41).

Para o desenvolvimento dos Projetos Integradores (PI. s) se propõe a coordenação de um ou mais docentes encarregados de definir a(s) temática(s) tratadas pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre e os procedimentos adotados para a consecução das atividades relativas ao PI.s. (UNESP, 2005).

No que tange as Atividades Complementares, a proposta do curso concentra-se na oportunidade de vivenciar situações que promova: o contato do estudante “com produções e pesquisas, atividades culturais e educacionais estimulando-o a aprofundar-se em temas de seu interesse e a socializar descobertas resultantes desses aprofundamentos” (UNESP, 2005, p. 41). A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constituiu-se também num instrumento privilegiado para o aprofundamento de estudos, no entanto, resta destacar que a elaboração desse estudo não exige um tema específico para cada curso, o que constitui um limite na medida em que no caso do curso de Licenciatura se delimita um perfil profissional voltado para a docência, porém não se reforça esse vínculo com a docência através da exigência de um TCC na área da Educação Física escolar.

Neste contexto, o Estágio Curricular Supervisionado foi concebido como uma atividade pela qual o estudante vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias, sendo responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais. Dessa forma, na Resolução CNE/CP 02/2002, a duração e a carga horária será de 400 horas destinada ao Estágio Curricular Supervisionado. Supervisionado terá o seu início a partir da segunda metade do curso. Dessa forma na IESpip ele foi caracterizado pelas seguintes atividades:

observação e regência na Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio (Licenciatura) [...] acompanhamento de atividades referentes à coordenação pedagógica e/ou gestão administrativa (Licenciatura e Graduação), entre outras possibilidades que sejam permitidas (UNESP, 2005, p. 43).

Deste modo foi proposto o desenvolvimento de atividades de elaboração e implementação de projetos, observação, co-participação e direção da classe supervisionadas, assim como reflexão sobre o trabalho realizado nos espaços educacionais, totalizando 420 horas de Estágio Curricular Supervisionado - Prática de Ensino (Licenciatura). Desta carga horária 120 horas se desenvolve com o Estágio Curricular Supervisionado - Prática de Ensino I, tendo como compreensão trabalhar os conteúdos relacionados a elaboração de projetos e/ou propostas de intervenção com o trabalho prático em campo (5º semestre), bem como se destina uma parte dessa carga horária para a realização de observação nas escolas. Desse modo, o estágio supervisionado se desenvolve no conjunto de quatro semestres dos dois últimos anos. (UNESP,

2005) bem como se destina uma parte dessa carga horária para a realização de observação nas escolas.

Nesse estágio também se busca trabalhar o processo identitário do professor, a descoberta dos espaços marginais (não reconhecidos) que ocupam a escola, como as tribos de alunos, o intervalo, a entrada e a saída da escola, o entorno da escola, enfim, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, o corpo na escola e o corpo da escola, a iniciação no campo de uma cultura profissional e de uma socialização profissiona. Os demais estágios II (90 h/a), III (90 h/a) e IV (120 h/a) são dedicados, exclusivamente, à prática profissional com encontros periódicos em sala de aula, momento em que se busca ir da prática para a teoria, ou seja, reconstruir a teoria na reflexão crítica dos desafios encontrados nas escolas campo de estágio. Nesta direção se propõe para os estudantes desse conjunto de disciplinas:

Descrever: *O que faço?* O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o aluno-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.

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, as quais permeiam seu texto.

Confrontar: *Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?* Smyth explica que agora é o momento de confrontar idéias 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 idéias arraigadas. O resultado do confronto pode levar o professor a perceber como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações e pensamentos.

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 (AMARAL et al., 1996; apud ORTIZ, 2003, p.5)

Portanto, se trabalha no âmbito de levar esse estudante a ter consciência de suas ações, buscando rever a trajetória de suas ações e condicionantes, bem como se trabalha com casos de ensino, da mesma forma que se trabalha com a produção material do que foi feito no estágio, levando o estagiário ou grupo de estagiário a investigar a sua prática e produzir um texto vinculado ao que se chama de Trabalho de Conclusão de Estágio. Faz parte desse processo também acompanhar no último semestre a gestão e/ou coordenação pedagógica de uma escola na perspectiva de se conhecer a escola de outro lugar, ou seja, da administração e da coordenação pedagógica, espaço que tem como uma de suas funções a formação em serviço dos professores. Desse modo, o estágio supervisionado se desenvolve no conjunto de quatro semestres nos dois últimos anos (UNESP, 2005).

A proposta do curso também institui a iniciação às práticas investigativas, considerando a natureza do objeto de estudo da área, ou seja, o “movimento humano” que requer constantes e novos desafios e conseqüentemente exigem dos futuros profissionais uma postura investigativa (UNESP, 2005). Portanto propõe-se:

- Existência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nas condições anteriormente descritas;
- Exigência da participação em eventos de natureza acadêmico-científica-cultural e/ou educacional, sob a forma de Atividades Complementares (UNESP, 2005, p. 44)

No Art. 11 da Resolução CNE/CES 7/2004 esta perspectiva de investigação científica é confirmada para integralização da formação do graduado, ou seja, do bacharel, quando coloca que poderá ser exigido um trabalho de curso orientado. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) permite ao aluno exercitar-se no campo da investigação científica, tendo o seu desenvolvimento a partir do 6º semestre ou após o cumprimento de 50% dos créditos em disciplinas, perfazendo 180 horas, 12 créditos, distribuídos durante o 6º, 7º e 8º semestres letivos. (UNESP, 2005). Entretanto, para a sua elaboração é necessário:

- contar com a orientação de docente do Departamento de Educação Física ou de outros Departamentos e/ou, quando for o caso, de outra instituição em conformidade com as orientações em vigor;
- apresentar, no prazo determinado, o projeto de trabalho com a anuência do orientador e aprovado pelo Conselho de Curso, de acordo com as orientações em vigor;
- estar ciente das condições institucionais que normalizam o processo de elaboração do TCC (UNESP, 2005, p. 44)

Com relação às Atividades Complementares, como fora afirmado anteriormente, um dos elementos responsáveis por garantir a indissociabilidade entre teoria e prática, de acordo com a Resolução CNE/CES 7/2004 no artigo 10º, estabelece:

[...] deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e /ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos (BRASIL, 2004, p. 3)

A Resolução CNE/CP 02/2002 prevê para este fim 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais realizadas pelos estudantes, devendo ter participação comprovada e aprovada pelo Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física e pelo Orientador, podendo se materializar como:

- Monitoria (30 horas);
- Apresentação de trabalho e publicação de resumo como primeiro autor em congressos e similares (30 horas);
- Trabalho completo publicado (60 horas);
- Organização de eventos científicos (30 horas);
- Participação em eventos científicos (15 horas);
- Semana dos Estudos (30 horas);
- Disciplina optativa além do mínimo necessário (30 horas ou 60 horas dependendo da carga horária);
- Participação em atividades culturais e/ou artísticas (15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);
- Estágios extracurriculares (15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);
- Excursões multidisciplinares (número de horas a determinar): 15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo)
- Participação em PET, Programa de Extensão, Núcleo de Ensino (60 horas)
- Participação na diretoria do DA ou CA ou Grêmios (30 horas);
- Cursos de língua Estrangeira (30 horas);
- Comissões (15 horas);
- Iniciação científica (60 horas);
- Participação em Colegiados (30 horas);
- Assembléia do curso (15 horas);
- Grupos de trabalho (30 horas);
- Participação em projetos de extensão (30 horas) e;
- Atividades ou experiências não contempladas ou casos omissos que poderão ser deliberados pelo Conselho de Cursos (UNESP, 2005, p. 45)

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física propõe o seguinte entendimento:

[...] como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar, conjuntamente, determinado objeto de estudo. Tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde a colocação do problema. Assim ocorrendo, o conhecimento é gerado em um nível qualitativamente diferente do existente em cada disciplina [...] e é fundamentada por um modo de olhar, interagir e atuar que localiza, na análise das práticas pedagógicas, a inter-relação entre as diferentes áreas que integram as práticas educacionais (UNESP, 2005, p. 46)

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é considerada como possibilidade para a superação da fragmentação no contexto de formação. No geral, considerando a flexibilidade na organização curricular e às exigências do mundo contemporâneo há no currículo de formação a inclusão de disciplinas obrigatórias da licenciatura e da graduação e optativas; as práticas investigativas (Atividades Complementares, Trabalho de Conclusão de Curso) e os Projetos Integradores, permitindo ao “estudante juntamente com o aprofundamento em seus estudos, a diversificação em sua formação, respeitando seus interesses e necessidades” (UNESP, 2005, p. 47).

Assim sendo, o curso possui uma base comum com 128 créditos (ou 144 créditos contemplando os PI. s) e uma formação específica na licenciatura com 117 créditos, concentrada do 5º ao 8º semestre. Completa este quadro os 16 créditos em disciplinas optativas vinculadas, direta ou indiretamente, à formação do professor de Educação Física, podendo ser cumpridas na instituição de origem ou em Instituição de Ensino por ela reconhecida (UNESP, 2005).

No geral a proposta de formação apresentada contempla em sua concepção, eixos, corpo de conhecimento e atividades a influência do movimento de profissionalização do magistério ao incorporar um corpo de conhecimento pautado em saberes (TARDIF, 2002) e princípios profissionais (CONTRERAS, 2004) que dão sustentação a docência como a base dessa identidade. O currículo proposto é híbrido tanto no que diz respeito a matriz curricular como na concepção de formação, mesclando a dimensão acadêmica com a dimensão profissional (FUZII, 2010). Embora a prática tenha ganhado visibilidade na perspectiva de um currículo centrado na ação-reflexão-ação e os descritores apontem para o caminho da reflexividade observa-se que ele pode não superar a estrutura disciplinar, pois a base dos dois primeiros anos é acadêmica enquanto estrutura. Porém, há avanços ao se tentar criar uma matriz curricular mais dinâmica e menos linear como poderá ser visto no próximo tópico.

8.3 O MAPA DA FORMAÇÃO

No geral, o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da IESpip propõe uma matriz curricular que contempla: uma estrutura horizontal, correspondente as disciplinas que deverão compor cada ano; uma estrutura vertical, vinculada à articulação entre os diferentes anos e uma estrutura transversal e integradora, que busca intervir e modificar a prática pedagógica realizada no curso de Licenciatura em Educação Física. Neste contexto entende-se...

[...] prática pedagógica como práxis – ação refletida – concretizada desde o planejamento de ensino ou periodização e/ou planejamento de trabalho até as tomadas de decisões no dia-a-dia da docência, da orientação, da intervenção. É nessas práticas pedagógicas que o educador e/ou professor constitui sua identidade enquanto profissional do magistério, da Educação Física, enquanto agente social, com potencialidade para a transformação a partir do papel que exerce como profissional da Educação Física no âmbito do magistério e em outros campos de intervenção (UNESP, 2005, p. 35)

Especificamente no eixo vertical pretende-se:

[...] procurar-se-á, em cada ano do(s) curso(s), o desenvolvimento do educando a partir de um(a) exposição/contato/aprofundamento com o campo de conhecimento, passando ao exercício de análise/síntese, neste processo, preparando o futuro profissional tendo em vista a práxis.

Para o desenvolvimento desse eixo, três momentos foram estabelecidos: o primeiro em que se apresenta o campo de conhecimento aos estudantes, confrontando o senso comum com os conhecimentos elaborados em cada área de estudo e o segundo em que se propõe o...

aprofundamento da área de estudo, do objeto de conhecimento nas diferentes disciplinas que compõem os núcleos de conhecimento geral, específico e pedagógico; estudo dos fundamentos teóricos, da relação teoria/prática e exercício da análise (UNESP, 2005, p. 36)

E o terceiro, momento em que se privilegia a *práxis*, no que se refere à internalização do papel profissional nos espaços de atuação de Educação Física, assim como, “a conscientização sobre sua função social, contato com o mercado de trabalho, amadurecimento teórico, prática de análise de situações de trabalho concretas, com vistas à emancipação, à autonomia e à participação social efetiva” (UNESP, 2005, p. 36).

Com relação a o eixo horizontal busca-se estabelecer a integração do conjunto de disciplinas específicas, pedagógicas ou humanas, bem como de outras áreas (UNESP, 2005). Portanto deverá com as disciplinas específicas privilegiar a transmissão dos conteúdos, a produção do conhecimento e a reflexão sobre o processo de ensino ou de conhecimento relacionado às crianças, jovens e adultos e de populações especiais. Faz parte também desse processo o Estágio Curricular Supervisionado - Prática de Ensino de caráter obrigatório e sob avaliação do curso de formação e do espaço de atuação. Dessa forma...

[...] o Estágio Curricular Supervisionado de ensino será compreendido como o tempo de aprendizagem que alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício; supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário; é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor (BRASIL, 2001b, p.3)

No que tange ao funcionamento das disciplinas no interior do curso relacionadas ao eixo horizontal é posposto que se considerem as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental dos conteúdos. Nesse encaminhamento, a dimensão conceitual pretende:

- Conhecer as transformações porque passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo: que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar a frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente etc (UNESP, 2005, p. 37)

Já a dimensão Procedimental privilegia:

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo: praticar a ginga e a roda da capoeira.
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regionais, entre outras.
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos (UNESP, 2005, p. 37)

Por sua vez, a dimensão Atitudinal visa:

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.

- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (UNESP, 2005, p. 38)

Neste percurso de formação, deverá se buscar também novas possibilidades de interlocução entre as disciplinas (UNESP, 2005).

Para finalizar o projeto prescreve o eixo transversal e neste sentido, abarca o conceito da Prática como Componente Curricular (PCC) no processo de formação. Considerando o Parecer CNE/CP 009/2001 será desenvolvido no interior do curso 400 horas da prática curricular que deve ir além da busca do equilíbrio na relação teoria-prática nas disciplinas, pois, “deverão ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e que auxilie na formação da identidade deste profissional” (UNESP, 2005, p. 39).

Com uma concepção de prática capaz de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, o Projeto Pedagógico do curso propõe sua efetivação através dos procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema, bem como:

Práticas como Componentes Curriculares poderão ser organizadas sob a forma de Projetos Integradores, tendo como perspectiva de implementação os seminários de integração ou as vivências práticas e/ou até mesmo a inclusão de oficinas experimentais (UNESP, 2005, p. 39).

Esses projetos deverão ter carga horária própria na grade, porém, sem possuir o formato de uma disciplina, ou ter a distribuição de cargas horárias no interior de disciplinas já existentes ou de criação de uma nova disciplina, mas deve representar um novo momento do curso em que será definido um tema interdisciplinar que poderá contemplar os interesses de cada disciplina simultaneamente. Ainda sobre os Projetos Integradores a proposta do curso explica:

Consiste num novo conceito temático, que preserva a disciplinaridade na estrutura, mas que deverá superá-la no funcionamento. Portanto, trata-se de um exercício de superação de uma tradição cartesiana, de marca positivista, que tende a compartimentalizar os conteúdos e encerrá-los em grades curriculares estanques, por vezes, não articuladas, rumo a um currículo orgânico (UNESP, 2005, p. 39).

No que se refere ainda a valorização da prática na Resolução CNE/CP 1/2002 se estabelece o desenvolvimento de uma aprendizagem orientada pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação e resolução de situações-problema, em que deste modo, privilegia a prática e a teoria, rompendo com um ensino com ênfase disciplinar e teórica.

Neste sentido, referendamos Tardif (2010) que assinala que uma formação que não valoriza a experiência profissional e o saber da experiência é uma formação de má qualidade. Deste modo, entendemos que a prática no espaço da formação deve ocupar um lugar privilegiado.

Para Nóvoa (1992) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que corresponde à reflexão sobre as práticas e uma troca de experiências e partilha de saberes consolidando espaços de formação mútua e um estatuto ao saber da experiência, além de estabelecer a idéia de um perfil de professor como formador e aom mesmo tempo em formação.

Recordamos, que esta concepção de formação de cunho reflexivo que pode perpassar o processo de formação em Educação Física através da proposta descrita se caracteriza pela investigação, experimentação e produção de saberes é capaz de promover a profissionalização docente (PAPI, 2005), pois dá ao professor o status de produtor de um saber.

Com o mesmo entendimento, para Tardif (2010) a formação inicial objetiva habituar os alunos à prática profissional dos professores de profissão e torná-los práticos “reflexivos”. Esta afirmação denota que os programas de formação dos professores devem ser organizados a partir da formação cultural ou geral e da formação científica ou disciplinar que por sua vez deveriam se vincular à formação prática. O que requer, segundo o autor, estágios de longa duração, contatos frequentes com os ambientes da prática e ênfase na análise de práticas e de casos e especificamente envolver os professores da educação básica ao currículo de formação profissional. Cabe destacar que não seria a reprodução de práticas ou o abandono da teoria, mas o vínculo da teoria aos condicionantes e condições reais do ofício dos professores, bem como contribuir para a sua transformação. De acordo com esta perspectiva esta formação seria pautada no paradigma reflexivo (MARCELO GARCIA, 1992).

Em face ao que foi exposto, consideramos que os três tópicos apresentados formam um todo orgânico. Dele depreende-se com base em Neira (2009) e Neira e Nunes (2010) que o currículo proposto e analisado em sua estruturação e organização trás subjacente a ele diferentes momentos da Educação Física brasileira, contemplando nuances das fases: tradição e modernidade, industrialização e tecnicismo, democracia e crítica social, globalização e mercado

em função de que todo currículo é fruto de uma construção social e histórica e da constituição de um currículo com influência das teorias de currículo tradicional, críticas e pós-críticas (SILVA, 1999).

Este currículo também é reflexo de seu corpo docente e da própria história da universidade na qual se alojou – uma universidade de perspectiva científica (em transição para a incorporação de aspectos da universidade operacional no que se refere a padronização/padronização da formação inicial, visando a mobilidade estudantil). Da mesma forma reflete tempos de mudanças da qual não ignora, trazendo a tona avanços e contradições (desafios).

Entre os avanços estão o compromisso com a educação, a escola, a formação cidadã, a valorização das ciências humanas ou de disciplinas de cunho humanístico (inclusão da filosofia e filosofia da educação, psicologia e psicologia da educação, sociologia e sociologia da educação, história da educação brasileira, políticas educacionais) e dos diferentes conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento (atividades expressivas; atividades lúdicas; dança; história da educação física, esporte e dança; entre outras), a busca pela justiça social, enfim, uma formação que se propõe a ser diferenciada.

Como desafios enfrenta-se o fato de ser um currículo que assenta as suas bases tanto no estruturalismo como no pós-estruturalismo. Do estruturalismo herda o entendimento de ser uma formação pautada na compreensão de que as estruturas são autônomas, objetivas e independentes, partindo da perspectiva de que a soma das partes forma o todo ou ignorando que esta convivência não é harmoniosa e que as disciplinas existem em função do curso e não do próprio conhecimento em si. Nascimento (2006) já havia observado parte desse problema ao colocar que a estrutura universitária, por problemas de relacionamento entre os departamentos nas instituições, conduzia ao surgimento de comunidades ocupacionais determinadas por seus problemas de estudos, bem como a hierarquia de pesquisas de acordo com seu enfoque.

Em outra direção, Veiga-Neto (2005) vai chamar a atenção para o fato de que as reformas curriculares fundamentadas no ensino de cunho livresco, retórico e acadêmico deveriam ser capazes também de promover conteúdos e metodologias relacionadas com os contextos sociais e culturais dos alunos, ou seja, próxima de sua vida cotidiana.

Com relação ao pós-estruturalismo observa-se como significativo o fato do curso de formação valorizar a reflexão crítica na compreensão de que o sentido e a dimensão de um jogo

ou uma luta vão além da soma de suas técnicas, pois o seu movimento possui sentido e significado (NEIRA; NUNES, 2010). No entanto, como desafio fica a compreensão de que no currículo há necessidade de se desvendar as diferentes relações de poder que há, como no fato da questão teoria e prática. A prática, apesar dos avanços encontrados, continua a ser marginal no lugar que ocupa. Neste sentido, quando se estuda os referenciais empíricos e os referenciais teóricos que fundamentam este curso isto fica evidente. Portanto, podemos dizer que estamos num território em que esta cultura universitária pode ser contestada, na busca de seus significados.

9. DIÁRIO DE UM CURRÍCULO: O SIGNIFICADO DOS SABERES COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Neste eixo, pretendemos analisar o entendimento dos colaboradores do estudo quanto a temática dos saberes e das competências, assim como quais saberes emergem do currículo proposto para a formação em Educação Física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip) .

9.1 OS SABERES DOCENTES E A SUA PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

A investigação da concepção que os docentes universitários possuem sobre o termo saber (saberes) foi(ram) identificada(s) nas declarações obtidas pelos questionários, como no caso do saber disciplinar em que se colocou que

“[...] Também permite ao egresso atuar na produção de conhecimento referentes à área de atuação” (DEF8, grifo é nosso)

Trata-se do saber disciplinar em função daquele que é produzido no âmbito da universidade pelo professor universitário como nos indica Gauthier et al (1998) ao falar da produção de conhecimento como especificidade de uma determinada classe. Na transcrição esta compreensão pode ser compreendida no âmbito daquele egresso que vai para a pós-graduação, espaço social que privilegia este tipo de atividade e não tanto escola em função de que a sua especificidade está na transmissão da cultura e aprendizagem de valores, normas, conhecimentos. Excepcionalmente se poderia falar também da idéia de professor-pesquisador, ou seja, aquele que investiga a sua prática, mas também se acredita que não foi esse o sentido dado.

Outro exemplo pode ser encontrado quando DEF4 fala da disciplina que ministra ao apontar para o recorte que utiliza, ou seja, de qual lugar ele está falando:

[...] No caso específico das disciplinas que ministro, elas tem o propósito de situar o discente dentro da sociedade em que vive, em uma abordagem sociológica, ou seja, compreender o sentido do social e a EF nesse contexto, como um elemento desse social, que ao mesmo tempo é definido por ele e também o reconfigura (DEF4 – o grifo é nosso)

O saber disciplinar também podem vir combinado com outros saberes, como o saber curricular e o saber experiencial. Assim DEF6 vai assinalar que “Nas disciplinas de ginástica, além da teoria os alunos aprendem a execução dos movimentos e também como lidar com seus futuros alunos”. Consideramos no depoimento assinalado o saber curricular em função de que este trás subjacente a ele uma dimensão didática (SAVIANI, 1996) vinculada aos objetivos, conteúdos, estratégias. Portanto, estes saberes são desenvolvidos, como muito bem lembrou DEF7, “mediante proposta de formação e perfil de egresso”.

Em relação a resposta dos estudantes foi possível notar que a formação em Educação Física vivida por eles é perpassada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, podendo-se estabelecer uma relação com os saberes, como pode ser visto a seguir:

Sim, a capacidade de me posicionar enquanto profissional consciente de minha funções e responsabilidades, bem como de meus direitos e deveres em relação à profissão. As diversas habilidades adquiridas ao longo do curso me ajudam na preparação das aulas, a mobilização de diversas estratégias para os diferentes alunos, inclusão e participação dos mesmos. Me ajudou também a mobilizar as pessoas com as quais trabalhei a modificar a visão sobre a atividade e exercício físico, enquanto algo benéfico para o ser humano e seu desenvolvimento. O curso me ajudou também a ampliar a minha própria visão em relação à EF, suas dimensões e potencialidades (EEF3)

Nesta perspectiva, a concepção de competência foi compreendida pelo aspecto pragmático, técnico, mas também refletindo saberes, como os saberes da formação profissional, o saber experiencial, o saber curricular e o saber disciplinar. Esta compreensão fica mais clara quando se observa a relação que EEF5 estabelece entre habilidades, competências, saberes ao analisar a sua formação:

O maior foco da graduação foi estabelecer o conhecimentos das habilidades e competências que estão estabelecidos nos documentos oficiais como os Parâmetros

Curriculares Nacionais e a UNESCO. Então, o professor tem que ser capaz de usá-las e ensiná-las aos alunos, afinal é o que estamos sendo cobrados. Pensando no conhecimento profissional, o professor, a partir da universidade, aprende a ser: especializado e formalizado; pragmático, voltado para a solução de problemas; capaz de improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão. E isso é acompanhado pelas categorias: ofícios sem saberes, os saberes sem ofício e o ofício feito de saberes, que abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor sendo eles: Disciplinar, Curricular, das Ciências da Educação, da Tradição Pedagógica, da Experiência e da Ação Pedagógica. Todos estes saberes são acompanhados pela prática pedagógica reflexiva.

Neste contexto, Tardif (2010) propõe que os estudantes sejam concebidos como sujeitos do conhecimento e que se investigue os conhecimentos, crenças e expectativas desses futuros professores elementos concebidos como o filtro que eles recebem os conhecimentos e informações, além disso, ressalta que nesse processo deve existir um enfoque reflexivo sobre as práticas, tarefas, conhecimentos e condicionantes do trabalho docente.

No entanto, de acordo com EEF1, há descompassos ou limites nessa formação na medida que:

[...] Em relação ao saber fazer, a graduação é falha, pois há um tempo mínimo do graduando dentro da escola. Na minha opinião a escola deve ser um componente mais presente durante a formação inicial do professor (EEF1)

Na realidade EEF1 coloca uma questão importante ao observar que no centro do processo de formação inicial estão duas instituições como lugares de formação, a universidade e a escola. O mesmo sujeito destaca a existência de um tempo mínimo na escola, neste sentido, referendamos Borges (2004) que também critica que os modelos de formação de professores caracterizados pelo paradigma científico e disciplinar privilegia o domínio de conhecimentos e a prática pedagógica desvinculada dos conhecimentos ensinados e com ocorrência tardia.

Nesse contexto questionado há também por parte de EEF2 o reconhecimento de que a universidade trabalha os saberes que lhe são pertinentes, como o disciplinar e o curricular.

[...] para os saberes disciplinares que envolvem aspectos e conteúdos específicos da Educação Física, são exemplos, as disciplinas de Crescimento e Desenvolvimento, Fisiologia dos Sistemas, Aprendizagem Motora. As disciplinas como Estágio Curricular Supervisionado, Didática e Educação Escolar, proporcionaram a criação de objetivos, planejamentos e quais conteúdos devem ser abortados (EEF2)

Assim como na afirmação de EEF4 ao assinalar que a sua formação foi significativa em função dos saber disciplinar.

Sim, a formação foi muito importante para construirmos nosso conhecimento teórico específico da área, uma vez que é na universidade que você adquire os saberes ligados a Educação Física.

Da mesma forma em que se fala em saber disciplinar e saberes da formação profissional, saber curricular, saber experiencial...

Sim, a graduação proporcionou saberes específicos da área da educação física e áreas afins, saberes da educação, saberes culturais e com os professores que mais se aproximaram dos alunos aprendi e reforcei alguns valores, embora em muitos casos eu tenha aprendido como não se deve ser. Assim, acredito que desenvolvi algumas competências e habilidades importantes para a carreira que escolhi (EEF7 – o grifo é nosso)

Ou quando se acrescenta que:

[...] Não apenas através das aulas, mas as atividades de pesquisa e extensão também foram fundamentais para que estes conhecimentos fossem aplicados, experimentados, vivenciados e explorados (EEF4 – o grifo é nosso)

Também foi encontrado uma ênfase particular no saber atitudinal (SAVIANI, 1996) vinculado aos saberes da formação profissional, quando EEF10 afirma que:

Por fim, vejo que o saber ser está dentro de cada ser humano com seu jeito ímpar de ser, no entanto, com os docentes da Unesp e a grande experiência dos mesmos, me trouxeram uma outra maneira de ver a profissão professor, uma outra visão do que é ser aluno, me proporcionando com certeza, uma postura simples, humilde e ética enquanto professor de educação física (o grifo é nosso)

Nesta direção EEF9 destacou que colocou em prática determinados conhecimentos, bem como desenvolveu técnicas de atuação profissional, características do saber curricular e saber da experiência (TARDIF, 2002):

“[...] Ao longo do processo formativo tive a oportunidade de colocar em prática vários conteúdos estudados em classe, compreendendo e a importância do professor e desenvolvendo técnicas e métodos para atuar como tal [...]”.

Outro dado que emergiu foi que saberes, conteúdos e conhecimentos podem aparecer como sinônimos na compreensão dos estudantes:

“Bom eu acho que os saberes são todos os argumentos essencialmente teóricos que dão ênfase ao conhecimento explícito sobre determinado conteúdo [...]” (DEF1, o grifo é nosso).

O mesmo entendimento pode ser identificado com DEF6:

“O meu entendimento talvez você possa me esclarecer eu acho que os saberes seriam mais pautados nos conteúdos, nos conceitos, né?” (o grifo é nosso)

Enquanto que para DEF8 os saberes estão no nível do conhecimento de como atuar (saber experiencial, saber curricular, saberes da formação profissional, saber disciplinar) e de diversas temáticas:

[...] é saber lidar com grupo, é saber liderar grupo, é saber passar a prática esportiva é saber atuar numa formação da criança na escola dependendo da ênfase que se dá também, então ele vai ter que saber todas as questões mais psicológicas, mas fisiológicas, mais didáticas e muitas vezes são saberes que ficam um pouco fora do contexto da prática. (o grifo é nosso).

Neste contexto, DEF7 vai lembrar que as competências estão contidas nos saberes, admitindo que isso não unânime na literatura, podendo-se encontrar também a compreensão de que dentro das competências há os saberes.

[...] os saberes docentes então nesse entendimento, os saberes são um rol de conhecimentos e habilidades e atitudes. Então, as competências estão contidas nos saberes... isso é uma divergência conceitual. Para muitos autores é o inverso, existem as competências profissionais e dentro das competências profissionais existem os saberes que vão ser abarcados e com isso vai ter a competência profissional, mas o entendimento de competência como eu tenho entendido até o momento [...] (o grifo é nosso).

Sobre esse questionamento diferente de outros sujeitos DEF4 afirma não possuir uma compreensão sobre a temática dos saberes, assim como, critica essa perspectiva das competências:

Especificamente com relação a área de Educação Física eu não tenho concepção alguma sobre isso. Esses saberes e competências como eu disse na, no questionário que eu participei no semestre passado eu vejo um pouco complicado a questão das competências, porque parece que as competências são os saberes que o mercado quer. Então o conceito de competência vem no lugar do conceito de qualificação e esses dois conceitos estão ligados na verdade a uma concepção de preparação para o mercado de

trabalho que antes era a preparação nos moldes Tayloristas que era de formação para um sujeito especializado e, portanto, produtivo em alguma tarefa específica e o modelo de competência rompe com o modelo de qualificação e torna o sujeito polivalente e ao ser polivalente ele acaba se doando completamente as necessidades do mercado e nesse sentido, ele acaba se tornando menos teórico e mais prático no meu entendimento.

Nesta perspectiva, DEF5 não diferencia o conceito de saber do conceito de competência:

Olha a verdade minha concepção mescla as duas coisas, eu não tendo muito a ter uma visão de saberes e competências muito dissociadas, claro guardadas as devidas proporções a um nível de elaboração que é mais abstrata, né, assim como você tem um nível de intervenção prática que é mais concreta, mas esses dois polos tem que estar interagindo [...]

Alguns estudantes também caracterizam o saber com um aspecto mais conceitual, teórico como EEF2:

Os saberes tem os profissionais, os curriculares, o saberes que a gente aprendeu na disciplina [...]

Com o relato de EEF10 também notamos esse entendimento:

A parte mais conceitual como é que a gente o que a gente vai ensinar, não o que ele a gente vai ensinar, o que vai ser passado, o conteúdo passado nas aulas, então os saberes eu acho que são mais isso, os saberes disciplinares, os fundamentos de atividades que a gente vai passar para eles e eu acho que é isso, deixa eu pensar aqui, os saberes seriam os conteúdos que a gente vai trabalhar e que foi a gente vai trabalhar ele [...]

Já EEF9 possui a mesma concepção, porém limita o aprendizado do saber apenas a universidade:

Os saberes envolvem tudo aquilo que o indivíduo aprendeu ao longo de sua formação profissional, disciplinar, curricular e pelas próprias experiências vividas no espaço e tempo da formação profissional [...]

EEF1, assim como, o docente DEF5 parece não diferenciar o termo saber do termo competência:

[...] saber e competência tá relacionado com aquisições de conhecimentos que vão vir de diversas fontes tanto da universidade, quanto da escola quanto próprio da vida do professor pra que esse professor consiga realizar sua prática pedagógica e eu acho

também esses saberes e competências ele é um processo contínuo ele vai sendo constituído cada vez que ele vai pra aula cada vez que ele vai pra faculdade que ele pensa que ele reflete sobre as suas práticas e que está sempre relacionada a um contexto específico tais saberes pra aquela escola, tais competências são hierarquizadas de alguma forma colocados de uma forma eu uso mais pra essa classe, mais isso pra essa classe então os saberes e as competências são mobilizados através do contexto que esse professor está inserido eu acredito nessa percepção.

Como podemos perceber EEF1, assim como o docente DEF5 na entrevista não realizam distinção entre os termos, nesta perspectiva, citamos Tardif (2002) que afirma que os saberes são constituídos de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes ligados ao cotidiano do trabalho docente o que por sua vez reflete sua heterogeneidade e pluralidade.

A fala anterior que destaca entre outros elementos a mobilização dos saberes de acordo com a situação vivenciada também nos remete a Tardif (2002) ao assinalar que os saberes são pragmáticos, isto é, estão ligados ao trabalho e a pessoa do trabalhador, conseqüentemente os saberes são mobilizados de acordo com as funções, problemas e situações do trabalho e neste sentido, a cognição do professor fica condicionada por sua atividade.

O que os vários estudantes (EEF1, EEF4, EEF5, EEF6 e EEF7) também identificaram foi a diversidade das fontes de origem dos saberes:

Então, acho que saberes tá incluído toda a minha experiência e tanto a pessoal, profissional, de formação inclui todos os saberes necessários para dar aula enquanto docente [...] (EEF4)

O estudante EEF5 também afirma:

Saberes para mim não deixa de ser conhecimento uma forma de conhecimento, só que ele tá em vários ambientes ele não está só dentro da academia ele tá, as disciplinas ele pode te fornecer alguns saberes de como organizar um conhecimento estruturar, organizar um conhecimento, estruturar, organizar, mas ela também tá dentro de outros espaços como a família, a escola, que seriam as experiências que você traz da escola e hoje eu vejo é muito mais válido, as experiências adquiridas em outros espaços principalmente dentro da escola pra atuar naquele espaço [...]

O mesmo enfoque pode ser percebido com o relato de EEF7:

Os saberes é tudo que a gente tem antes e algumas coisas novas durante a formação.

No que tange à contribuição dos saberes para a formação docente DEF1 e DEF2 destacaram sua contribuição, porém assinalaram que era preciso avaliar como estes saberes tem sido ensinados na universidade:

Os saberes contribuem efetivamente, agora como eles estão sendo passados é que a gente tem que levar em consideração se esses saberes são realmente aqueles que se adéquam ao interesse de envolvimento do futuro docente o que é que o mercado exige, o que que a universidade pode promover de evolução desses saberes pra acompanhar não só o mercado, mas a formação de um profissional que consiga atuar de modo eficiente dentro da sua profissão então os saberes contribuem efetivamente, como eles estão sendo vinculados na formação tem que ser levado em consideração e estudar se eles são bem apropriados.

O sujeito DEF1 entende que os saberes contribuem para a formação, porém, destaca que o modo como eles estão presentes no processo de formação deve ser avaliado, considerando o interesse do futuro professor e o que o mercado de trabalho exige. Neste sentido, referendamos Nascimento (2006) ao afirmar que na medida em que a escolha do conteúdo atenda aos interesses dos estudantes há um aumento no interesse do estudante e de sua auto-confiança. Porém, pressupõe que os significados e valores serão modificados com as experiências posteriores dos estudantes.

DEF2 denuncia:

Então eu acho que obviamente contribui porque senão não precisava ter (risos) o curso universitário não, mas eu acho que ainda falta um pouco os professores fazerem ainda uma relação maior com a atuação profissional, mesmo que seja uma disciplina básica, mesmo que seja de bioquímica de fisiologia [...]

Os docentes DEF3, DEF4 e DEF8 justificam a contribuição devido à capacidade dos saberes servirem como base de conhecimento para a atuação:

O saber se contribui da forma que eu defini, conceituei saber sim. Não tem jeito ele fundamenta essa competência de realizar essas atividades profissionais, não tenha dúvida é parte integrante. Porque os nossos comportamentos, né Esther, não são meramente cognitivos, nós agimos com afetividade, com conhecimento, então na realidade esse conhecimento vai influir com certeza no desempenho profissional. (DEF3)

Para DEF4:

Sem dúvida pra se tornar docente existe aí um campo de estudo muito fecundo muito desenvolvido que vai dar suporte para a atuação do professor, como eu já falei um a série de aspectos que vão desde a questão do conteúdo, a questão de entender de gente, do contexto e até as chamadas práticas docentes que envolvem a Didática e outras disciplinas, outros saberes.

Já DEF7 acena para a capacidade dos saberes constituírem a identidade docente dos professores:

Então é como eu já havia lhe explicado se eu parto da concepção de que os saberes... ele que todo o profissional tem saberes, que todo o profissional precisa desenvolver né, esse conhecimento da profissão e esses conhecimentos da profissão acabam sendo uma série de coisas importantes eu preciso desenvolver a habilidade de me fazer profissional e ter a atitude de ser um profissional eu penso que os saberes profissionais são fundamentais para um professor logo os saberes docentes são fundamentais para a construção da minha identidade profissional porque a gente acha isso eu penso que seja errado de que a gente constrói a identidade profissional quando a gente acaba de se formar “estou pronto” quer dizer é aquela ideia na verdade você vai se constituir pertencer a uma profissão me identificar profissionalmente no decorrer da minha profissão no meu fazer profissional e então assim esses saberes eles eu acho que eles nunca terminam e aí eu concordo com o Tardif com os saberes temporais né, não é porque eu me formei, porque eu tenho experiência docente que eu estou pronta eu preciso ressignificar esses saberes profissionais consequentemente eu preciso ressignificar os meus saberes docentes.

Semelhantemente em seus estudos Pimenta (2002) identificou que a identidade do professor é construída através de sua história de vida, da significação social da profissão, da revisão desses significados, do significado dado a prática docente, da rede de relações estabelecidas no trabalho docente, bem como pelos saberes que os professores possuem.

Neste contexto, DEF6 justifica a contribuição dos saberes para a formação por entenderem que eles ajudam a aprofundar os conhecimentos:

Com certeza, necessário. Não dá pra isso não acontecer se não você para no tempo você desatualiza.

De maneira semelhante, EEF9 destaca que:

Sim, pois é a partir deles que podemos aprofundar nossos conhecimentos e mobilizá-los, contribuindo para nossa competência enquanto professores.

O estudante EEF2, por sua vez demonstra, justifica a necessidade dos saberes porque para ser professor é preciso ter alguns conhecimentos:

Contribui lógico que contribui eu acho que qualquer tipo de saber lógico porque sei lá se não é alguém que é da área sei lá, como a gente só tem sei lá, o técnico de futebol ele o cara vai lá e vai dar o futebol de qualquer jeito agora se é alguém que tem todo o saber vai para esse lado pedagógico e isso da para perceber então nessa experiência que eu tenho no SESI dá para perceber bastante isso, às vezes a forma que eu vou lidar com o meu aluno é diferente de outra pessoa que não é, os saberes com relação a educação, até da área mesmo da Educação Física, sei lá, um exercício uma coisa que se não é nada, não é alguém que é da área vai fazer de qualquer jeito não sabe o porque que tá fazendo aquilo.

Semelhantemente EEF6 ressalta justifica o ensino dos saberes para a atuação docente:

Sim sem dúvida, contribuem. Porque eu acho que a atuação do professor, a formação do professor, ela requer uma série de didáticas, uma série de conhecimentos que os saberes docentes... eles vieram para contribuir para isso, sabe? Como é que eu posso dizer melhor essa palavra. Enfim, requer uma série de exigências que a formação docente exige... não é um simples ato de chegar e dar aula, tem um monte de conhecimento por trás disso aí.

EEF1, EEF2 e EEF4 destacam que a contribuição tem origem na possibilidade dos saberes darem base para a atuação e orientarem, como podemos notar com o relato de EEF1:

Eu simplesmente acho que os saberes são a base de conhecimento que o professor deve ter, ele não tem consciência sobre o que de fato ele necessita saber para ministrar a aula, ele não tem base de conhecimento, então ele precisa ter consciência que ele precisa conhecer sobre o contexto, sobre o que a profissão exige, o que as disciplinas já mostraram, pegando a questão eu acho que ele tem que saber que isso existe e tem que saber como ele se encaixa em relação a esses saberes se não sua base de saber pra dar aula não vai ter uma legitimação então ele precisa saber.

Considerando que para Marcelo Garcia (1999) a formação possui, entre outras a função social de transmissão de saberes, percebemos que esta afirmação está em sintonia com a fala dos sujeitos participantes da investigação.

Dos relatos obtidos pelos questionários dos docentes também foi possível identificar a presença de saberes (TARDIF, 2002). Como o saber da experiência, lembrando que o saber da experiência é o único produzido pelo próprio professor, conforme nos indica Tardif (2002).

Além do saber da experiência, houve uma presença relevante do saber disciplinar e o da formação profissional, como pode ser observado pela declarações anteriormente apresentadas respectivamente por DEF6 e DEF4.

Os saberes da formação profissional, de acordo com Tardif (2002), tratam dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores vinculados à formação científica dos docentes, podendo incluir os chamados de pedagógicos que apresentam-se em doutrinas e concepções oriundas de reflexões que podem orientar a prática educativa.

Porém, o saber disciplinar diz respeito aos saberes definidos pela instituição universitária e integram-se à prática docente a partir da formação (inicial e contínua) dos professores através do oferecimento das diversas disciplinas (TARDIF, 2002).

Especificamente nas questões do questionário surgiram os saberes da experiência:

Acredito que sim e como dito na questão anterior não consigo explicitá-las. Mas há essa preocupação de possibilitar a interface entre teoria e prática profissional, principalmente com os alunos da licenciatura (DEF4)

Bem como o saber disciplinar:

Sim. Se pegarmos algumas disciplinas como exemplo, veremos que a cinesiologia e biomecânica permitem ao aluno um conhecimento sobre ações musculares indispensáveis para a prática em uma academia de musculação. A disciplina de futebol, juntamente com o projeto de extensão, permitem uma vivência aos alunos do que será a prática de sua profissão (DEF8)

Nesta perspectiva, os saberes identificados nas declarações dos estudantes foram o da experiência, o disciplinar os saberes da formação profissional (TARDIF, 2002) como é o caso de DEF6 que declara:

[...] Foram utilizados os saberes da formação profissional, no caso, relacionados a educação, os saberes disciplinares específicos da Educação Física bem como os saberes da experiências já mencionados acima, que acredito ser um dos mais importantes para a formação geral do indivíduo.

No entanto, no âmbito das declarações isoladas foi possível identificar também o saber da experiência relacionado a prática docente (TARDIF, 2002):

Para todas essas vivências me proporcionaram habilidades em trabalhar com a diversidade, tanto de conteúdo quanto de população. Durante essas práticas buscava atingir o público geralmente com uma abordagem em que pudesse torna-los conscientes e independentes (EEF2 – o grifo é nosso)

Do registro de EEF10 emerge o saber disciplinar e o experiencial (TARDIF, 2002):

Sem dúvida nenhuma, não há situação ou atividade mais rica do que estar diretamente ligado a prática propriamente dita. Se os professores e as suas disciplinas foram importantíssimas para a minha formação, pode-se colocar no mesmo nível a formação prática que obtive na instituição. Os estágios realizados nas escolas, os projetos de extensão os quais participei e um trabalho temporário realizado numa instituição privada foram extremamente importantes para adequar e compreender o que se aprende e se vê na graduação, com o que realmente encontramos na realidade, em muitos casos, distinta do que vemos e geradora de desafios que não encontramos e não nos falam na graduação. Com isso, acredito que o saber da experiência, com o graduando estando diretamente ligado a sua futura profissão, é uma atividade única e muito poderosa, capaz de nos fazer compreender e entender teorias que não entendemos estando somente dentro da universidade [...] (grifo é nosso)

E o saber curricular:

Sim, capacidade de improvisação, aproximação com alunos, aparência e zelo profissional, discurso e métodos adequados a diferentes públicos. Capacidade de argumentação e sustentação de meus métodos, justificando-os com bases teóricas e práticas também, bem como, a capacidade de traçar estratégias adequadas para atingir o objetivo final, seja ele qual fosse (EEF3 – o grifo é nosso)

Na quarta questão do questionário que diz respeito ao envolvimento dos estudantes em experiências de trabalho como a extensão universitária, núcleo de ensino e outras esferas de atuação se destacaram novamente o saber da experiência:

Acredito que é nessas experiências que o aluno poderá desenvolver e/ou descobrir seu potencial. Tive casos de alunos que se descobriram na dança de salão, na yoga e na GR. São essas situações de exposição ao exercício da prática que permitem uma formação mais completa ao estudante, ou melhor, futuro profissional. Sempre vejo meus alunos como futuros profissionais. Primeiro acompanham alguém que dá aula, depois ajudam a desenvolver a aula e por fim dão a aula. Esse processo é essencial. Trás um caminho seguro onde os erros são acompanhados e corrigidos. Acho muito bom dessa forma (DEF6 – grifo é nosso)

Foi identificado também o saber disciplinar que no caso de DEF3 se refere à teoria do treinamento:

Dentro do Projeto de Atividade Física para a Terceira Idade, os alunos vivenciam o relacionamento com o idoso (aprendem a se comportar de forma adequada com tal público, “manipulação” adequada dos parâmetros de treinamento – intensidade, frequência, volume, etc., motivação) [o grifo é nosso]

Nesta perspectiva, também emergiram os saberes da formação profissional e o saber curricular:

Nesse contexto eles desenvolvem saberes técnicos, instrumentais a saberes mais elaborados do ponto de vista abstrato passando por questões pedagógicas, didáticas até condições reflexão em nível histórico, político, epistemológico, enfim filosófico pra falar de uma maneira mais geral, então a gama de possibilidades é grande, vai depender da riqueza dos processos que envolvem os atores postos em questão (DEF6 – o grifo é nosso)

E por fim o saber atitudinal (SAVIANI, 1996):

Penso que a universidade deva, também contribuir para a formação cidadã do indivíduo e não apenas profissional (DEF7 – o grifo é nosso)

No que tange aos saberes, assim como nos dados dos docentes emergiram também o saber da experiência como na fala de EEF1:

O trabalho em acampamento me possibilitou inumeros aprendizados, que se relacionam com o saber da pratica, onde aprendi a selecionar e gerenciar atividades [...] (o grifo é nosso)

É possível identificar esse saber também na fala de EEF4:

[...] Principalmente no PIBID, em que estou trabalhando diretamente com o público e lidando com as dificuldades do ambiente no qual pretendo trabalhar: a escola. Mas os outros espaços também proporcionaram experiências ricas, como a bolsa Pibic, na qual também desenvolvi um trabalho dentro da escola. As extensões que participei contribuíram para formação profissional, contudo foi mais voltado para a área do bacharelado.

Na mesma medida foi identificado o saber disciplinar como pode ser visto pela declaração de EEF8:

Sim. Eu tive uma bolsa núcleo de ensino. Com ela eu aprendi questões mais teóricas, em relação ao conhecimento de danças e jogos [...]

Assim como da declaração que remete aos conceitos disciplinares da disciplina de Fisiologia:

[...] Apenas PROFIT, PROC-DA e laboratório de Fisiologia (EEF2)

E em seguida os saberes da formação profissional entre outros:

Foram utilizados os saberes da formação profissional, no caso, relacionados a educação, os saberes disciplinares específicos da Educação Física bem como os saberes da experiências já mencionados acima, que acredito ser um dos mais importantes para a formação geral do indivíduo (EEF6 – o grifo é nosso)

No que diz respeito aos saberes docentes (TARDIF, 2002) dos dados obtidos das respostas que questiona se houve uma maior aproximação dos estudos teóricos e da prática com o novo currículo nas duas técnicas de coleta de dados (questionário e entrevista) com opinião dos docentes emergiram o saber da experiência, o disciplinar e da formação profissional.

Com relação ao que concerne a temática dos saberes docentes predominou o saber disciplinar seguido do saber da experiência como pode ser observado nos relatos a seguir:

Algumas disciplinas proporcionaram esta aproximação, outras se quer chegaram perto disso, por exemplo, em Nutrição além das exposições teóricas, temos experimentos que garante esta aproximação do que é estudado com a prática profissional propriamente dita (EEF4 - o grifo é nosso)

Semelhantemente a declaração de EEF6:

Algumas disciplinas abordaram a identificação e caracterização do público alvo o que facilitou nossa intervenção de forma geral (saberes curriculares), como abordá-los, que tipo de atividade utilizar, soluções para problemas relacionados a ética profissional, influência da mídia sobre nossos “clientes” e nestes simples exemplos posso dizer q todos os saberes foram mobilizados, claro que nem todos ao mesmo tempo, porém em certos instantes havia uma predominância de acordo com a experiência vivida (o grifo é nosso)

Nas falas anteriores se destacaram o saber disciplinar e o saber da experiência, refletindo o saber da prática profissional (TARDIF, 2002), da tradição pedagógica (GAUTHIER et al,

1998). O mesmo ocorreu nas declarações dos docentes com o saber disciplinar (DEF2, DEF5) e o saber da experiência (DEF6) vinculado aos conhecimentos advindos da atuação profissional (TARDIF, 2002).

Nesta perspectiva, emergiram também os saberes da experiência, o disciplinar e da formação profissional. Na declaração a seguir é possível identificar inicialmente o saber disciplinar que remete ao ensino da ginástica artística e os saberes da formação profissional em que há a ênfase na temática pedagógica da atuação docente.

[...] Na disciplina de Ginástica Artística, sempre trago situações problema para que resolvam e entendam a necessidade de alguns conhecimentos. Tenho um olhar pedagógico bem enfatizado e trago pesquisas sobre a realidade da prática do profissional, levanto discussões polêmicas da área, etc (DEF2)

O saber disciplinar e o da experiência também emergem da resposta de DEF5, pois remete às disciplinas que integram a universidade e o saber da experiência que remete à extensão universitária em que o docente afirma sempre estar envolvido.

[...] Há um leque de atividades e nesse sentido a tríade ensino, pesquisa e extensão considerada pela universidade parece importante. Eu particularmente desde que entrei na UNESP sempre trabalhei com as três. É uma pena que uma delas, no caso a extensão não vinha sendo tão valorizada. Algumas mudanças vem dando melhores condições a extensão, mas ainda hoje a extensão não tem o mesmo status que a pesquisa infelizmente em algumas universidades públicas se privilegia a pesquisa sobretudo em função de como é que a questão da pós-graduação passou a assumir um papel de proa na instituição universitária, muitas vezes a pesquisa assume em detrimento de ensino e extensão um papel preponderante.

No que tange a quinta questão do questionário para os docentes, esta está relacionada a ocorrência do envolvimento dos estudantes em atividade remunerada relacionada ao curso. Neste contexto foi encontrado me ao saber da experiência:

Os saberes práticos auxiliam em muito no ingresso ao mercado de trabalho (DEF6)

Assim como da declaração de DEF2:

Penso que as atividades remuneradas fora do ambiente universitário deva estar relacionada a prática de estágios, assim como acontece em outras áreas empresariais, medicina, etc. É importante que tenha um profissional que acompanhe e corrija caso surjam dúvidas. Na universidade não é exatamente uma remuneração, mas um auxílio,

como bolsa. Acho que é válido sim. Valoriza a prática e desta forma o aluno pode trabalhar tanto fora para se manter, dedicando-se mais ao estudo e oportunidades na universidade [...] (o grifo é nosso)

Na sequência se destaca o saber disciplinar:

[...] Esta pergunta, com a palavra: saberes, bem bastante ampla e por isto cada um pode pensar várias coisas, mas acredito que entre os saberes que podem ser utilizados, será o saber a buscar, saber aprender e o saber relacionar conhecimentos das aulas nas situações problema a serem resolvidas (DEF2 - o grifo é nosso)

E os saberes da formação profissional:

Na minha opinião, sim. Em academias, em escolas, em hotéis, em eventos, em clubes etc.

Vários saberes, desde os fundamentais (sociologia, filosofia, psicologia aos profissionalizantes como jogos, brincadeiras, esportes, etc) (DEF4 - o grifo é nosso)

Assim, na análise das respostas dos docentes emergiram os saberes da experiência e disciplinar que segundo Tardif (2002) se referem ao saber relacionado ao trabalho cotidiano e prática docente, bem como os saberes integrados a universidade através das disciplinas.

Nas declarações dos estudantes, os saberes identificados foram o da experiência que remete a atuação profissional, o disciplinar que está relacionado ao conhecimento das disciplinas, o da formação profissional que remete aos saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos, tendo também em menor escala a presença do saber curricular que diz respeito ao saber que os professores devem aplicar no contexto da atuação docente (TARDIF, 2002).

Em relação aos saberes que emergiram da resposta à sétima questão do questionário dos estudantes relacionada ao envolvimento dos discentes em atividades profissionais remunerada e relacionada ao curso identificamos o saber disciplinar, o saber da experiência, os saberes da formação profissional e o saber atitudinal (SAVIANI, 1996).

Sim, somente uma realizada no SESI enquanto orientador de atividades físicas, com a principal função de auxiliar os professores nas atividades. Os saberes disciplinares, da formação e da experiência me auxiliaram muito durante este estágio remunerado, visto que pude levar muitos conhecimentos da universidade para dentro da empresa, ainda pude contar com o saber da experiência proveniente das atividades realizadas na graduação e durante a minha vida antes de se tornar um graduando (EEF10 - o grifo é nosso)

Da resposta que segue abaixo foi possível identificar os saberes da formação profissional, o saber curricular que remete as técnicas didáticas e o saber disciplinar que está relacionado ao saber ensinado pelas disciplinas oferecidas pela universidade (TARDIF, 2002):

Principalmente o estágio realizado no SESI, os saberes profissionais foram mais utilizados, visando a questão educacional e a formação de crianças e adolescentes nos programas promovidos pela Instituição, obviamente os saberes disciplinares foram mais utilizados também, pois são específicos da Educação Física (EEF2 - o grifo é nosso)

No mesmo encaminhamento os saberes da formação profissional foi novamente identificado na fala de EEF3:

[...] Nestas atividades a postura e aparência profissional nos foi muito cobrada, no entanto, utilizei de saberes docentes de organização e planejamento de atividades. Conversas mais específicas e direcionadas para o objetivo de tal conversa. Se era um advertência, ou uma simples recomendação, assim por diante.

O sujeito EEF6 por sua vez apontou para o uso de todos os saberes docentes:

Sim. Estágio no Serviço Social da Indústria (SESI), a arbitragens de competições esportivas e aulas de Dança de Salão. Todos os saberes foram utilizados, porém em momentos distintos.

Já EEF9 destaca o uso dos saberes experienciais, disciplinares e curriculares, mas na sua descrição o saber curricular não pode ser identificado:

Sim. Fui estagiária de uma academia onde ministrei aulas de ginástica. Utilizei saberes experienciais (já que fiz academia por muitos anos) e os da universidade (disciplinares e curriculares).

Em relação aos saberes que emergiram do contexto de trabalho relacionado ao curso de formação evidenciaram-se o saber da experiência que remete a atuação profissional, bem como o saber disciplinar que diz respeito ao conteúdo transmitido, ensinado nas disciplinas do curso de formação e os saberes da formação profissional relacionados as ciências da educação (TARDIF, 2002).

Sobre o envolvimento dos estudantes em atividades remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física das declarações dos estudantes emergiu o saber disciplinar, semelhantemente

identificamos a ocorrência dos saber da experiência e da formação profissional e uma presença menor do saber atitudinal que remete as atitudes, comportamento docente (SAVIANI, 1996).

Com a declaração no questionário de EEF6 que acena para a utilização de diversos saberes na sua atuação, referendamos Tardif (2002) que assinala que os saberes são plurais e se configuraram na prática como uma mescla, na medida em que o professor utiliza diversos saberes para atuar. Também nos lembramos de Costa (2010) que investigou o processo de constituição e mobilização dos saberes de docentes iniciantes e experientes e identificou que entre os iniciantes há uma mobilização maior dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares e entre os experientes há prevalência de saberes relacionados à experiência.

Do questionamento indagando no questionário se o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais está previsto na proposta de formação foram identificados nesse contexto o saber da experiência (DEF3, DEF2, DEF7) e o saber disciplinar (DEF4, DEF2, DEF7) foram identificados na medida em que foi enfatizado a troca de experiências com profissionais, os estágios e respectivamente os conhecimentos das disciplinas universitárias.

Para EEF1 em seu relato na entrevista também está em sintonia com o que fora afirmado anteriormente, ou seja, entende que os saberes são mobilizados de acordo com as situações vividas pelo professor.

É relevante destacar que EEF9 declara o uso do saber curricular, porém seu uso é questionado, pois ele reflete os discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e incorporados pelos professores no transcorrer de sua carreira e que devem ser aplicados pelos docentes (TARDIF, 2002).

No que diz respeito ao vínculo dos estudantes com atividades sem relação com o curso apenas um estudante afirmou ter atuado profissionalmente nessas condições. Deste modo, saberes não emergiram do questionamento sobre esse contexto de trabalho. Já os docentes afirmaram que entendem que os estudantes atuam profissionalmente durante a formação, o que se justifica por necessidade de ampliar sua renda financeira.

Em relação aos saberes que emergem do estágio curricular supervisionado evidenciamos a presença maior do saber da experiência:

[...] Por último e não menos importante, o saber da experiência foi proveniente de diversas e mais variadas experiências desde meu ingresso na universidade. A começar pelos grupos de pesquisa que me oferecem frequentemente trabalhos de campo, facilitando o conhecimento de diferentes realidades escolares e, posteriormente, a atuação nessas diversas instituições. O estágio supervisionado, no entanto, é o que mais

corroborar para que o saber da experiência se torne extremamente importante para a prática pedagógica (EEF10 - o grifo é nosso)

Dentre tantas respostas destacamos a de EEF6 em que também é possível identificar o mesmo saber e sua importância:

[...] No grupo de estágio o qual fazia parte foi nítida a contribuição da experiência que tínhamos de algumas vivências extracurriculares. Desde o primeiro contato com os alunos, até estratégias para tornar as aulas mais atrativas foram de extrema importância. Acredito que os saberes advindos da experiência são tão importantes quanto os demais saberes.

Igualmente surgiram o saber disciplinar:

Os saberes disciplinares auxiliaram para que pudesse levar conteúdos variados aos alunos. Alguns conteúdos nunca vivenciei graduação, mas soube onde buscar e o que ensinar para alunos com tal faixa etária. As aulas da graduação proporcionaram-me uma visão mais clara do amplo conteúdo que a Educação Física pode oferecer aos alunos de qualquer nível de ensino (EEF7- o grifo é nosso)

Com a resposta obtida do estudante EEF10 também identificamos o saber em destaque:

Outro saber utilizado foi o saber disciplinar, próprio da educação física, também pode ser utilizado desde o primeiro momento para a organização dos planos de aula e descrição da idade motora dos alunos envolvidos no estágio (o grifo é nosso)

Assim como o saber da formação profissional:

[...] Na minha prática dois saberes se misturaram, os pedagógicos e os da experiência. Através do contato com a escola pude entender melhor toda a dinâmica e os compromissos dos professores e também como entender e atender as solicitações dos alunos. Acredito que durante a prática é que estes saberes pedagógicos vão sendo construídos, aprimorados e consolidados (EEF7- o grifo é nosso)

Com a declaração de EEF2 também identificamos o saber curricular:

[...] Ensino Fundamental: domínio da classe
Ensino Médio: melhora na didática, formas alternativas de abordagem e domínio do conteúdo (o grifo é nosso)

Na declaração a seguir também observamos o saber curricular:

Do 5º ao 8º semestre. Saber curricular e da experiência. O saber curricular me indicou a necessidade de adaptação e modificação de planos de aulas, estratégias, estilos de ensino, orientar o clima motivacional (o grifo é nosso)

O estudante EEF9 também destaca sua utilização:

Os Estágios foram desenvolvidos nos 5º, 6º, 7º e 8º semestres. Os saberes que julgo os mais importantes para a realização do estágio, além dos da universidade (curriculares e disciplinares), são os experenciais e da instituição escolar, já que sem esses dois, fica praticamente impossível construir uma boa relação com nossos alunos e obter sucesso nas aulas, conseguindo improvisar e solucionar problemas não previstos anteriormente (o grifo é nosso)

No entanto, a presença do saber curricular no registro citado anteriormente é questionada.

Em relação aos saberes docentes evidenciamos uma presença maior do saber da experiência, o saber disciplinar e os saberes da formação profissional que compreende os saberes advindos das disciplinas das Ciências da Educação que remetem também aos saberes pedagógicos, bem como o saber curricular que corresponde ao conhecimento técnico, isto é às estratégias que os docentes devem aplicar (TARDIF, 2002).

Sobre a relevância do saber da experiência referendamos Tardif (2002) que justifica sua importância pelo fato de se tratar de um saber que não é externo ao professor, mas sim produzido por ele mesmo na sua atuação profissional. Nesta perspectiva, as teorias ensinadas pelos cursos de formação não são suficientes para formar professores competentes, pois o aprendizado surge com a experiência direta, e conseqüentemente se faz necessário incluir a experiência nos cursos de formação (TARDIF, 2010).

No entanto, a presença do saber curricular na declaração é questionada, pois diferente do que afirma EEF9 ele reflete os discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos quais a instituição escolar (não a universidade) categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados para a formação, deste apresentam-se em forma de programas escolares em que os professores devem aplicar (TARDIF, 2002).

No que diz respeito aos saberes que emergiram das respostas em que as atividades desenvolvidas pelos docentes com a finalidade de aproximar o contexto de formação do contexto profissional abarcam, predominaram o saber da experiência:

Como expressei anteriormente, o estágio é a forma adequada na proposta de formação. Sim tenho desenvolvido aproximações entre o contexto de trabalho e as aulas mediante as visitas/entrevistas com profissionais e posterior seminário em disciplina, bem como palestras de profissionais convidados nas disciplinas (DEF3 - o grifo é nosso)

Na sequência foi identificado o saber disciplinar:

Dada a natureza das disciplinas que trabalho (teóricas/fundamento) essa aproximação não é mensurada de forma imediata, direta. Procuramos fundamentar teórico-criticamente o olhar para a sociedade e para a macro relação entre EF e sociedade, entre esportes e sociedade, entre corpo e sociedade, etc (DEF4 - o grifo é nosso)

Em alguns registros é possível encontrar os dois saberes:

[...] Procuo aproximar meus alunos da prática docente, trazendo crianças para um evento final da disciplina, onde programam as atividades a serem realizadas e depois desenvolvem com as crianças. Nos projetos de extensão esta oportunidade é muito clara e no “Núcleos de ensino” também. No contato com os alunos (crianças/jovens/adultos) surgem dúvidas e motivações, importantes no processo de aprendizado da prática profissional. Saber a buscar, saber aprender e o saber relacionar conhecimentos das aulas nas situações problema a serem resolvidas (DEF2- o grifo é nosso)

Assim como da resposta de DEF7 se identifica os mesmos saberes:

Não sei se está previsto na proposta de formação, mas para mim isso é óbvio. O que mostra mais claramente essa minha preocupação é a manutenção dos projetos de extensão. As vezes trago grupos de alunos de escolas para que os nossos estudantes possam aplicar a nossa teoria na prática (o grifo é nosso)

Cabe destacar que nessa questão da previsão da proposta das atividades profissionais os estudantes não são questionados quanto ao aspecto dos saberes.

A questão do questionário que se refere a Prática como componente curricular e Projeto integrador (PI) mais especificamente o envolvimento do docente com esse elementos da formação o objetivo principal delineado e os saberes envolvidos.

Alguns saberes com a análise dos dados foram elencados pelos estudantes como o saber curricular (EEF3) e o acadêmico (EEF5) que possivelmente remetem ao disciplinar, pois de acordo com as declarações é possível encontrar a definição do PI como disciplina.

No que se refere a Prática como Componente Curricular ou Projeto integrador os docentes não identificaram saberes nestes contextos da formação. Neste sentido, referendamos Tardif

(2002) que afirma que os saberes são constituídos de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes ligados ao cotidiano do trabalho docente.

Com relação aos saberes na análise dos dados foram elencados pelos estudantes como o saber curricular (EEF3) e o acadêmico (EEF5). Contudo, de acordo com a declaração especificamente voltada para a definição do PIs como “disciplina”, o saber que prevalece é o saber disciplinar relacionada ao conteúdos ensinados na universidade pelas diversas disciplinas da grade curricular (TARDIF, 2002).

Vale destacar que mesmo considerando a importância da proposta pedagógica do curso delimitar quais saberes serão desenvolvidos na formação como destaca DEF7, pois esta atitude pode orientar a atuação dos docentes universitários, também cabe destacar que há situações no trabalho que exigem e proporcionam conhecimentos que a formação não prevê, neste sentido, a vivência profissional propicia grande aprendizado e complementa a formação teórica; ela possibilita o “aprender trabalhar” uma vez que a profissão implica em “saber trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000 p.210).

Em relação a resposta dos estudantes é possível notar que a formação em Educação Física vivida por eles é perpassada pelo desenvolvimento de competências e habilidades como destacou EEF3.

Nesta perspectiva, a concepção de competência descrita por EEF5 se caracteriza pelo aspecto pragmático, técnico e também reflete saberes. De acordo com um dos estudantes (EEF1) há falhas nessa formação na medida em que afirma que há um tempo mínimo do graduando dentro da escola.

Por sua vez, em relação aos saberes identificados nesse contexto predomina o saber disciplinar, em seguida emerge dos dados os saberes da formação profissional com a declaração, por exemplo, de EEF7 e uma presença menor do saber da experiência.

No âmbito dessa questão também foi encontrado da declaração de EEF10 o saber atitudinal que corresponde a aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência, e o respeito, que são características pessoais, mas também podem ser objeto de formação (SAVIANI, 1996).

Com a contribuição de EEF9 também que destaca que colocou em prática determinados conhecimentos, bem como desenvolveu técnicas de atuação profissional, características do saber da experiência (TARDIF, 2002).

Diante desta constatação, isto é, da presença menor do saber da experiência, é possível entender porque um dos sujeitos critica que há pouco vínculo entre a formação universitária com o contexto de trabalho dos futuros professores.

Sobre essa evidência, Tardif (2010) alerta que uma formação que não privilegia o saber da experiência da profissão ou o saber da experiência é uma formação de má qualidade e neste sentido, propõe que os docentes universitários se empenhem em descrever e discutir de modo crítico a experiência objetiva confrontando-a com novas idéias e colocando estas à análise tendo a experiência do trabalho docente como referência.

Com o relato de EEF6 em entrevista que destaca a ética no trabalho docente e a cultura local nos recordamos de Contreras (2002) que defende que a atuação docente possui dimensões como o compromisso com a comunidade e a obrigação moral e competência profissional que respectivamente abrange a resolução de problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento, o comprometimento com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas e em relação a sua aprendizagem e por fim a competência profissional requer o domínio de habilidades, técnicas, recursos para a ação didática e conhecimento da cultura e do objeto que o docente ensina.

Da análise da fala de EEF7 e EEF1 que afirmam que os saberes têm origem antes da formação e também com o processo formativos referendamos Tardif (2002) ao se colocar que os saberes possuem diversas fontes, ou seja, eles podem ser encontrados na história de vida individual, na sociedade, na instituição escolar, com outros professores e em vários lugares de formação.

Os docentes entendem que o novo currículo favorece uma formação nos saberes, conforme pode ser visto pela fala de DEF4:

[...] mas pela convivência que eu tenho com os alunos e pelas participações deles em projetos, em laboratórios, em atividades práticas, eu acredito que o currículo atual está realmente favorecendo essa formação desses saberes. Muitos alunos participam de atividade de extensão, de pesquisa, de laboratório, então isso tem sido muito importante na formação deles.

Tal relato confirma o que o projeto pedagógico do curso propõe, ou seja, uma formação que contempla conhecimentos, competências e conteúdos (UNESP, 2005).

O docente DEF6 está em sintonia com o relato anterior e explica as mudanças que ocorreram ao longo do tempo:

Eu acho que essa questão complementa a primeira essa preocupação tem no curso sim, mas acho também que a gente vem de um processo de muito conteúdo para transferir isso pra prática, não sei se você entende o que eu falo. Antigamente a formação era mais pautada nos conteúdos e depois existia uma aplicação de tudo isso, hoje não, hoje tem essa relação e essa preocupação com essa relação. Nós temos até mesmo a disciplina de Projetos integradores em que a gente queria que isso fosse mais evidente a gente tem dificuldades nessa disciplina, mas acho que isso demonstra que gente tem essa preocupação no currículo também, né. Talvez não exista uma preparação até do corpo docente para atuar dessa forma, mas até com a renovação do corpo docente a tendência é isso se concretizar mais.

Sobre essa questão Fensterseifer (2001) explica que a formação em Educação Física já foi pautada nos aspectos técnico-instrumentais com ênfase no saber técnico e nas capacidades físicas afastando-se das decisões político-pedagógicas. Nesta perspectiva, de acordo com Oliveira (2006) o grande marco nas mudanças desse cenário da formação foi a Resolução CFE 03/87 o que corresponde entre outros aspectos a inclusão de novas disciplinas e ou aumento da carga horária, bem como o ingresso de profissionais em programas relacionados à área de ciências humanas.

A docente DEF7 discutiu inicialmente a questão grade curricular e matriz curricular, diferenciando o termo grade curricular de matriz curricular:

[...] a matriz é um desenho de uma proposta curricular que se tem se de formação se a gente olha o projeto pedagógico realmente existe e muito claro ali, está contido ali qual é o princípio formativo que o curso tem intenção de direcionar eu acho isso extremamente importante quando você tem um princípio formador que é aquilo que eu chamo de proposta formativa de curso quando isto está muito claro, fica muito mais tranquilo inclusive da gente poder enxergar então por meio desse princípio formativo, por meio desse projeto formador como é que a gente vai tentar construir primeiro né essa matriz curricular que tem obrigatoriamente conversar não mais em uma perspectiva de disciplinas individualizadas, mas em disciplinas mais amplas de conhecimentos, não estanques e ao mesmo tempo você tem que ter clareza que pra eu dar conta dessa formação eu preciso de saberes, saberes esses que vão desde saberes, você pega Tardif, por exemplo como você mesmo conceitua os vários saberes profissionais, disciplinares, da experiência, você pega Selma Pimenta que saberes são importantes para a construção dessa identidade profissional, na prática eu penso que existe no curso também uma preocupação grande de fazer essa relação teoria e prática e o que eu gosto bastante é de não cairmos no praticismo, porque no momento a prática significa o praticismo a prática entendida como ela deve ser entendida também é local de formação é lócus de formação que é aquilo que nós havíamos falado anteriormente é justamente essa possibilidade de articulação dessa teoria e dessa prática sendo construída de forma coletiva pensada de forma coletiva.

Alguns docentes identificaram que há problemas na prática dos saberes como DEF2:

É a formação nos saberes eu acho que tem que estar inserida em um curso universitário então é difícil ela não acontecer eu imagino que sempre aconteça, mas o problema está na prática desses saberes, em geral em várias universidades, mas eu acho que principalmente a universidade pública ela tem esse espaço de prática dos saberes, mas eu acho que aqui dentro do nosso departamento um espaço possibilitado é o espaço dos projetos de extensão, lógico que você não pode garantir que todos os alunos passem por isso, então nas próprias disciplinas deveria ter um espaço de prática desses saberes, de resolução de problemas, de atividades de resolução de problemas que vão aparecer na sua realidade profissional, na sua atuação profissional [...]

Na mesma perspectiva DEF8 afirma:

[...] o currículo atual tenta integrar essa prática com o que é ensinado, mas eu ainda acho que há uma conexão um pouco maior. Eu acredito que a formação ali dos saberes o que cada um precisa conhecer algumas vezes fica fora da prática mesmo. Falta uma conexão quase pontual, uma conexão mais forte que consiga ligar essa prática com a questão dos saberes.

Para o estudante EEF9 há uma sintonia entre o ensino e a prática dos saberes:

Sim. Acredito que a formação e a prática dos saberes são bem trabalhados, tornando os alunos aptos a enfrentarem diversos tipos de situações ao longo da carreira.

Neste sentido EEF2 também possui opinião semelhante:

Ensina, tanto os momentos que a gente teve teórico nas aulas e tanto com a prática que a gente fez. A única coisa que eu acho mesmo é que na minha opinião que a gente deveria ter um tempo maior quando você vai mesmo para a escola você vê que diferença.

Assim como os docentes do curso pontuaram de acordo com alguns estudantes há problemas na prática desses saberes, conforme explica EEF1:

Bom em relação aos saberes disciplinares que a gente vê dentro da universidade a faculdade favorece sim na construção deles na questão específica da Educação Física, mas eu acho que em relação a prática desses saberes não há uma formação pra articulação deles eu acho que ainda as pessoas dão sei lá aplicam conhecimento, desenvolvem conhecimento que não são condizentes com a realidade da escola existe sim algumas matérias que conseguem fazer uma ponte melhor com o que acontece dentro do contexto escolar com atividades e conhecimentos que eles ensinam dentro da universidade, mas aí ainda existem disciplinas que tem um conhecimento específico

que vai ser usado na escola os fundamentos esportivos que está muito distante o que a gente vê aqui to a gente vai fazer lá na escola [...]

Semelhantemente EEF8 assinala:

Eu acho que ela ensina muito a teoria, o que são esses saberes, mas em relação a colocar em prática, não muito. Em relação a minha experiência eu só pude colocar em prática nos estágios, nas escolas.

O estudante EEF3 chama a atenção para a mesma problemática:

Atualmente ele favorece. No entanto, o saber da experiência pela estrutura que nós temos aqui na UNESP de Rio Claro, até mesmo a matriz curricular, a estrutura do currículo esse saber da experiência, muitas vezes, em alguns alunos acaba sendo limitado... uma instituição do interior que já é integral. Então muitas vezes acaba a gente ficando concentrado só nos conteúdos da universidade e muitas vezes as pessoas acabam passando por toda graduação sem ter a experiência de ter trabalhado e tendo essa experiência somente no estágio.

Dos saberes identificados pelos estudantes obtivemos:

[...] principalmente os saberes disciplinares apoiaram a gente e principalmente as disciplinas voltada para o tema específico da Educação Física, os saberes da experiência que eu utilizei bastante que eu tinha dentro da universidade e eu acho que é só foram utilizadas na prática sim. A universidade ensina saberes e dá oportunidade pra gente usar eles (EEF10)

Entre os saberes identificados pelos docentes no contexto dos estágios se pode observar que:

[...] os saberes são aqueles vinculados mais as estratégias pedagógicas, aos conteúdos mais adequados das atividades pra faixa etária mais que está em envolvimento, então esses saberes são realmente privilegiados quando há o acompanhamento dos projetos (DEF1)

E DEF7 descreve os saberes que perpassa nesse contexto...

Os saberes que eu identifico nesse contexto seriam saberes da prática saberes éticos, acho que nem tem nome para isso né, saberes culturais, saberes históricos, saberes que valorizam a experiência do outro, saberes que contribuem para a minha formação quanto indivíduo, enquanto pessoa, enquanto ser humano. Então aí é que eu falo são saberes que exigem conhecimentos dos mais variados espaços, origens, habilidades da gente tentar se relacionar com o outro é uma das habilidades importantes de enxergar aquilo que precisa ser visto de não ter o preconceito de ter uma atitude mais de abertura de uma atitude

mais de mente aberta de aprendizagem de humildade, eu acho que são saberes que fazem de alguém mais humano.

Neste sentido, DEF5 também explicita os saberes:

[...] esses saberes vão desde uma competência mais é estritamente técnica, em alguns casos é fundamental, né de forma a garantir a qualidade da atividade que está sendo ministrada até uma dimensão mais pedagógica e também numa dimensão ao mesmo tempo ética e política, no sentido de compromisso ético e político com o seu aluno, enfim com a comunidade e com o conjunto, com a coletividade que ele está lidando.

Com a fala dos estudantes diversos saberes também puderam ser encontrados no contexto dos estágios:

Dos saberes quase todos desde o começo da aula todos esses aspectos que eu falei de educação mesmo a gente usa em qualquer aula nossa e nos dois, agora os saberes a gente usa não sei se é disciplinares, curriculares que é próprio da educação física, aí conta um pouco de experiência alguma coisa que a gente vivenciou e coloca em prática nos dois (EEF2)

No relato de EEF5 foi encontrado que:

Nesse contexto eu acho que o saber mobilizado é o disciplinar, é na questão de você conseguir estruturar uma aula eu lembro que os relatórios você acabava colocando muitos conteúdos que foram trabalhados, e a estruturação dele.

De EEF6:

Nos projetos de extensão eu acho que é mais os saberes vinculados as suas experiências anteriores, já no obrigatório aqui das disciplinas eu acho que os saberes pedagógicos os mais privilegiados dos assim eu acho que os professores eles prezam que você tente cumprir o que você colocou no pré projeto, e você vai utilizar alguma forma de trabalhar com aqueles alunos e você cumpra isso aí.

EEF9 descreve os seguintes saberes:

Os saberes privilegiados, em minha opinião, são os curriculares e experienciais.

Através do relato de EEF10...

[...] emerge muito o saber da experiência porque o aluno vai adquirindo experiência ele vai utilizando o seu saber e mais no estágio curricular são os saberes disciplinares e pedagógicos que emergem mais que o aluno tem que colocar em prática.

Assim, na constatação de que saberes são produzidos no interior do processo de formação em Educação Física se opõe a fala de Nóvoa (1999) quando assinala que a formação inicial e continuada de professores se constitui em escolarizada, perdendo a lógica da reflexão da experiência e partilha dos saberes da profissão.

Para Pimenta (2000) os saberes podem contribuir para ressignificar o processo de formação docente. Neste sentido, defende que a os cursos de formação de professores desenvolvam nos estudantes habilidades, conhecimentos, valores e atitudes capazes de construir os saberes-fazeres, bem como capacitem os estudantes para a investigação de sua prática, processo que possibilita a construção e transformação dos saberes-fazeres docente. Para a autora a reelaboração ou transformação dos saberes ocorre através do confronto dos professores com suas experiências práticas caracterizadas pelas práticas criadas e trocadas no contexto escolar. Concebe, deste modo, a constituição dos saberes como *praticum*, isto é, oriundos da reflexão na e sobre a prática. Deste modo, valoriza uma formação marcada pelo ensino de saberes e perpassada pela prática.

Em face da análise do Projeto Pedagógico do curso de Educação Física e investigando especificamente a temática dos saberes docente foi possível identificar a presença dos saberes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial, classificados por Tardif (2002) na medida em que: “[...] exige-se do formando em Educação Física [...] uma sólida formação acadêmica, profissional, interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática [...]” (UNESP, 2005, p. 31).

Estes saberes também foram encontrados no registro da Prática como Componente Curricular (Projetos Integradores) ao se colocar que:

No âmbito desse processo os Projetos Integradores constituem-se em espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho (UNESP, 2005, p. 41)

Assim como no tópico que abarca as Atividades Complementares que os estudantes deveriam participar (UNESP, 2005, p. 45):

- Disciplina optativa além do mínimo necessário (30 horas ou 60 horas dependendo da carga horária);
- Excursões multidisciplinares (número de horas a determinar): 15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);

Bem como no registro que se refere aos conhecimentos, competências e conteúdos que contemplem:

- Conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados);
- Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos e;
- Compreensão do papel social da escola (p. 31)
- Biologia do corpo humano (UNESP, 2005, p. 32)

Os saberes docentes (TARDIF, 2002) também foram encontrados na matriz curricular do Projeto Pedagógico ao se falar do Eixo vertical na medida em que se propõe os saberes da formação profissional, o saber disciplinar e o saber experiencial:

Num primeiro momento buscar-se-ia apresentar o campo de conhecimento aos estudantes, confrontando o senso comum com os conhecimentos elaborados em cada área de estudo, tendo em vista a desconstrução de pré-conceitos cristalizados às respectivas áreas. Busca-se o contato com a realidade e o conhecimento desta, visando à (re)construção coletiva do corpo de conhecimentos específicos e pedagógicos em cada graduação, necessários para se formar o profissional (UNESP, 2005, p. 35)

Estes saberes, acrescidos do saber curricular, mas retirando o saber experiencial, também estão presentes na Dimensão Conceitual que visa:

- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo: que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar a frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente etc. (UNESP, 2005, p. 37)

E no registro relacionado ao Eixo horizontal do Projeto Pedagógico em que procurará “a integração do conjunto de disciplinas específicas, pedagógicas ou humanas, bem como de outras áreas” (UNESP, 2005, p.36). Na discussão sobre essa temática dos Projetos Integradores (PIs) observou-se que ela:

Consiste num novo conceito temático, que preserva a disciplinaridade na estrutura, mas que deverá superá-la no funcionamento. Portanto, trata-se de um exercício de superação de uma tradição cartesiana, de marca positivista, que tende a compartimentalizar os conteúdos e encerrá-los em grades curriculares estanques, por vezes, não articuladas, rumo a um currículo orgânico (UNESP, 2005, p. 39).

O saber da experiência (TARDIF, 2002) está presente no momento em que se propõe uma formação em que os conhecimentos, competências e conteúdos contemplem também a dimensão do “conhecimento advindo da experiência” (UNESP, 2005, p. 32). Além disso, o saber da experiência (TARDIF, 2002) está circunscrito na Dimensão Procedimental, pois: “Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo: praticar a ginga e a roda da capoeira” (UNESP, 2005, p. 37).

Desse modo, quando se busca o processo de transformação do estudante pela práxis, podemos encontrar também a emancipação (esclarecimento) através do “contato com o mercado de trabalho, amadurecimento teórico, prática de análise de situações de trabalho concretas, com vistas à emancipação, à autonomia e à participação social efetiva” (UNESP, 2005, p. 36). Dessa forma, através do Estágio Curricular Supervisionado foi possível encontrar o saber experiencial, pois ele:

[...] supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário; é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor (UNESP, 2005, p. 37)

Assim como no desenvolvimento das Atividades Complementares:

Monitoria (30 horas);
Estágios extracurriculares (15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);
Participação em projetos de extensão (30 horas) e;
Atividades ou experiências não contempladas ou casos omissos que poderão ser deliberados pelo Conselho de Cursos (UNESP, 2005, p. 47)

Ou na concepção de Prática como Componente Curricular (PCC/Projetos Integradores), considerando que a:

[...] nova concepção de Prática - componente curricular – [...] abarca uma dimensão do conhecimento que está presente tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio no momento em que se exercita a atividade profissional (UNESP, 2005, p. 39)

Bem como na delimitação de uma parte das Prática como Componente Curricular (até o quarto semestre desta proposta de formação inicial) como Projetos Integradores e uma parte (do quinto ao oitavo semestre) pulverizada nas disciplinas de intervenção. No Projeto Pedagógico esta compreensão aparece evidenciada quando se fala que...

[...] poderão ser organizadas sob a forma de Projetos Integradores, tendo como perspectiva de implementação os seminários de integração ou as vivências práticas e/ou até mesmo a inclusão de oficinas experimentais (UNESP, 2005, p. 39)

Nesse contexto, os saberes da formação profissional (TARDIF, 2002) aparecem na forma de um saber ser (SAVIANI, 1996) evidenciados nas premissas do curso quando este aponta que ele tem como meta formar estudantes, abrangendo:

[...] compromisso social e ético dos profissionais, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana (UNESP, 2005, p. 31).

O saber ser também está presente na dimensão atitudinal do Projeto Pedagógico na medida em que se propõe:

- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (UNESP, 2005, p. 38)

Assim como os saberes da formação profissional abarcam conhecimentos, conteúdos e competências:

- Cultura geral e profissional (conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de investigação);
- Conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico); (UNESP, 2005, p.31)

Dessa forma, no conjunto das proposições do Projeto Pedagógico pode ser identificado os saberes docentes, chamando a atenção para o fato de que nos saberes da formação profissional ele compreende tanto a ideia de formação como a compreensão de profissão. Portanto, a base

científica (Ciências da Educação) que estaria dando suporte ao conceito de profissão, assim como com a sua especificidade e ideologia pode ser encontrada na fenomenologia da formação que se desenvolve na interação com diferentes ambientes, suscitando questionamentos, mas também descobertas (FREIDSON, 1999).

Sobre os saberes que emergiram tanto na fala dos participantes, quanto na análise do Projeto Pedagógico do curso retomamos Tardif (2002) que explica que os saberes da formação profissional, os curriculares e os disciplinares são relevantes para a atuação docente. No entanto eles não são produzidos pelos professores e nem produzidos ou legitimados pela prática docente, mas exteriores a essa prática, pois os docentes não selecionam, nem determinam a forma e o conteúdo desses conhecimentos.

Dessa forma, diferentemente dos demais saberes citados, o saber da experiência produz certezas relacionadas ao contexto da atuação docente e deste modo constitui os fundamentos da competência docente. Trata-se do conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana (TARDIF, 2002).

Neste contexto, o autor propõe que esses saberes devam se inter-relacionar, assim como se articular com as condicionantes e o contexto social. Logo, Tardif atenta para que os saberes estabeleçam um diálogo entre o campo social e individual, de modo a romper com a polarização entre um e outro, tendo cada um a sua relevância.

9.2 AS COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DESSE CONTEXTO

Com relação ao entendimento dos docentes e estudantes sobre a temática das competências foi possível notar que a maioria dos docentes compreende o termo relacionado às habilidades de atuação do professor, no sentido de dominar conteúdos, ensiná-los, saber se relacionar, utilizar estratégias de ensino.

[...] as competências são é, poderíamos dizer, as habilidades que serão desenvolvidas a partir desses saberes então eu tenho um conhecimento e como eu vou atuar com esses conhecimentos então a competência de saber adequar conteúdos, de utilizar determinados estilos de ensino [...] DEF2

Assim para DEF3...

[...] A competência seria você dominar esse saber junto com a habilidade de usar esse saber na condução das atividades do dia a dia, no caso no caso, estamos falando do professor de Educação Física inserido no contexto escolar na verdade seria a habilidade que você tem para usar esse conhecimento orientar uma determinada ação de professor com o objetivo de formar o cidadão, desenvolver a cidadania e prepará-lo para o mundo do trabalho

O docente DEF6, por sua vez descreve a competência como vinculada à prática:

[...] as competências seria mais no aspecto da aplicação na prática. Faz sentido essa compreensão para você? É essa atuação mais no nível de estratégias de métodos, nesse caminho.

Diferentemente DEF7 rompe com esse aspecto pragmático:

[...] isso me preocupa um pouco essa ideia da competência focada muito na habilidade de saber fazer, né e a gente sabe que não é só isso. A competência tem que ser muito mais ampla. Me preocupa um pouco o fato de que em alguns documentos até mesmo nos projetos pedagógicos haja confusões conceituais de competências e habilidade né, por isso que eu penso e acredito e concordo com Tardif quando ele afirma que sendo saberes um rol de conhecimentos, de habilidades e atitudes que um profissional precisa desencadear eu penso que no caso do professor os saberes docentes também são ou se constituem conhecimentos e habilidades e também atitudes que esse profissional precisa aprender a desenvolver, a desencadear ou realmente aprender também a adquirir isso pra que ele tenha condições de efetuar aí sim com competência a sua atividade profissional.

Em relação à opinião de DEF4 sobre o termo competências, o docente não concorda com o uso do termo e as discussões sobre essa temática. Neste sentido, DEF5 se diferencia ao entender que as competências e os saberes possuem o mesmo significado.

No que diz respeito ao entendimento dos estudantes sobre as competências também evidenciamos a presença de definições que remetem a habilidades do trabalho, da prática docente, um saber fazer mais especificamente no sentido de selecionar conteúdo, saberes e estruturação do conhecimento como diante do relato de DEF3:

[...] As competências seriam mais específicas, mais restritas e estariam mais ligadas a saber fazer algo, então é algo mais pontual, por exemplo, você é mais competente em organizar uma aula [...]

EEF10 possui a mesma visão:

[...] As competências de que forma a gente vai trabalhar, como fazer com os saberes sejam devidamente usados na prática, seria mesmo o saber fazer as competências.

Da opinião de EEF7 observamos que a aprendizagem das competências remetem a atuação profissional:

Agora as competências a gente só adquire durante o trabalho, durante, por exemplo, só o estágio no seu dia, como você vai lidar com o aluno, como você vai pensar em construir com eles os conhecimentos então eu acredito assim que as competências a gente vai construindo [...]

Do relato de EEF5 as competências refletem habilidades:

E as competências são o conjunto de habilidades que o profissional tem que adquirir que vai formar diversas competências o professor tem que ser capaz de e aí quando você fala de competências eu vejo muito o currículo porque dentro currículo PCNs, currículo da escola e pra disciplina de estágio, o valor é grande pras competências e habilidades [...]

No entendimento do estudante EEF2 trata-se de um compromisso:

[...] agora as competências eu não vou lembrar muito bem não, mas eu entendo que são os compromissos que o professor deve ter.

O sujeito EEF1 parece não diferenciar saberes de competências...

[...] saber e competência tá relacionado com aquisições de conhecimentos que vão vir de diversas fontes tanto da universidade, quanto da escola quanto próprio da vida do professor pra que esse professor consiga realizar sua prática pedagógica e eu acho também esses saberes e competências ele é um processo contínuo ele vai sendo constituído cada vez que ele vai pra aula cada vez que ele vai pra faculdade que ele pensa que ele reflete sobre as suas práticas e que está sempre relacionada a um contexto específico tais saberes pra aquela escola, tais competências são hierarquizadas de alguma forma colocados de uma forma eu uso mais pra essa classe, mais isso pra essa classe então os saberes e as competências são mobilizados através do contexto que esse professor está inserido eu acredito nessa percepção.

Neste sentido e de acordo com a fala dos sujeitos é possível destacar algumas competências que indicam que o profissionalismo de um professor abrange o domínio de conhecimentos profissionais diversos como conhecimentos ensinados, modos de análise das

situações, conhecimentos dos procedimentos de ensino, mas também os esquemas de percepção, de análise, decisão, planejamento, avaliação, no âmbito das posturas ou atitudes, a convicção da educação, o respeito, conhecimento das representações, o domínio das emoções e o engajamento profissional (PERRENOUD et al, 2001).

Alegre (2006) analisando o Parecer CNE 009/2001 no que tange a questão das competências descreve que atuar de forma competente requer do docente: o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, bem como:

- (1) A identificação, a compreensão e a apresentação de propostas que visem a resolução das questões envolvidas na sua atividade profissional, (2) a autonomia para tomar as decisões que julgar apropriada; (3) o assumir as responsabilidades pelas opções feitas; (4) saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto onde atua e (5) seja capaz de interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (ALEGRE, 2006, p. 54)

Nesta perspectiva, referendamos Marcon (2005) que concebe os termos “competência pedagógica” como as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores do professor em sala de aula, ou seja, o contato e relação entre o professor e o aluno. Já por competência profissional o autor explica que se trata do conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que um profissional utiliza durante sua atuação profissional seja na dimensão da execução de suas funções, ou na relação com os colegas de trabalho, a sociedade e o caráter técnico, teórico e prático que a profissão requer ou os objetivos que se pretende alcançar.

Para Perrenoud (2002) as competências vão além da identificação de situações a serem controladas e da tomada de decisão. Neste sentido também contemplam os saberes, as capacidades, esquemas de pensamento e a ética. Deste modo, observamos que as competências estão articuladas aos saberes. Neste sentido, Perrenoud, (2002) enfatiza que, na formação desse professor delineado, há necessidade de se abarcar as competências que identificam saberes e capacidades e um plano de formação organizado em torno de competências.

Bélaire (2001) propõe que a interação dos conceitos de aprendizagem, ensino e pedagogia organiza as competências em cinco campos: as competências relativas ao cotidiano da classe, às relacionadas ao convívio com os alunos, as necessárias ao ensino das disciplinas, assim como as exigidas pela sociedade e inerentes à pessoa do professor. Charlier (2001) por sua vez assinala que o professor profissional constrói suas competências progressivamente a partir da prática e da teorização da mesma, tendo significação apenas quando as competências são traduzidas em atos e

inscritas em projetos. Deste modo, podemos considerar que a ideia de competência está muito relacionada com a atuação docente como também destacou os sujeitos participantes da pesquisa.

Altet (2001) concebe as competências profissionais como sendo o conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, bem como as ações e as atitudes necessárias para a atuação docente, desta forma, a natureza dos saberes pode ser considerada como cognitiva, conativa e prática, podendo ser duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de caráter relacional, pedagógico e social na adaptação às interações em sala de aula.

Em relação a temática das competências no âmbito da Educação Física, Marcon (2005) assinala que é necessário que o professor seja reflexivo e competente capaz de analisar e compreender criticamente a diversidade das manifestações culturais do movimento, de contextualizar o ensino de Educação Física, desenvolver um posicionamento crítico sobre sua atuação profissional, avaliando sua atuação.

Neste sentido, o autor também destaca que a formação inicial dos professores de Educação Física deve privilegiar o contexto de trabalho dos futuros professores para que eles dominem as capacidades fundamentais para sua atuação docente de forma íntegra e responsável, mas sem se pautar nos modismos e receitas pedagógicas.

Assim, quando questionados sobre quais competências emergem dos saberes a resposta dos docentes se assemelha a definição realizada sobre o termo competência, pois:

[...] as competências que vão emergir aí dos saberes são as competências relacionadas a adequação no meu caso que eu enxergo então adequação desse conteúdo, ter a competência e a habilidade de como ensinar isso, de como entender a dificuldade do seu aluno mais nele do que o conteúdo que está sendo ensinado, né (DEF2)

Na visão de DEF3 as competências estão relacionadas à atuação docente nos aspectos de organização da aula e no tratamento dos alunos e conteúdo:

[...] a competência que eu chamo de competência técnica, então a gente já falou da competência de contextualizar sua aula, com o contexto geral em volta seja ele esportivo ou não, vou dizer ligando o conteúdo, tornando mais significativo, a gente falou em competência de relacionamento com o aluno e a competência que eu chamo de competência técnica com os conteúdos, estilos de ensino, as características de crescimento e desenvolvimento tendo sempre em vista o projeto pedagógico da escola porque nós estamos falando em escola eu penso dessa forma.

Neste entendimento também observamos o relato de DEF8:

Bom a partir do momento que ele tem a consciência de algumas atuações que ele pode ter, eu acredito que as competências ficam bem atreladas então se ele sabe a teoria do treinamento pra passar numa academia, por exemplo ele tem que ter a competência para aplicar essa teoria, se ele sabe quais são os mecanismos que ele pode utilizar pra, por exemplo para a formação da iniciação esportiva pra aquele aluno da escola ele tem que ter a competência ali para tá utilizando essa saber nesse contexto.

O docente DEF4 por sua vez prefere não usar a nomenclatura das competências e justifica sua posição:

[...] Então como eu disse esse conceito de competência me soa meio complicado, esse negócio de aprender a aprender, esses conceitos aí eu considero um pouco modas, um pouco modismos que tem que ter cuidado, então o professor tem que entender do assunto, do conteúdo, de gente para trabalhar, ele tem que entender das questões sociais, históricas, sociológicas, filosóficas, pra entender o contexto que ele vai atuar e da maneira que ele vai atuar, então eu não considero isso como competências, eu considero isso como demandas necessárias nesse nível para ele atuar como professor.

O docente DEF7, no entanto, parece defender o uso e discussão dos saberes:

[...] Entender que nos processos de formação pra docência a capacidade do professor ensinar está também voltada para a capacidade de ter conhecimento da área, mas outros conhecimentos extremamente importante pra saber ensinar nessa área e aí eu não sei se eu consigo responder essa pergunta sobre quais competências emergem eu prefiro colocar quais saberes seriam importantes pra esse processo de formação.

Os estudantes demonstraram possuir uma compreensão semelhante a dos docentes, na medida que:

Em relação as competências eu acho que existem várias, mas eu posso citar algumas como a competência organizacional da aula, saber estruturar a aula, planejar a aula, e a organização dentro da própria aula até mesmo dentro da mudança de atividades, adequação do espaço pra mesma, competência preventiva em relação aos acidentes que podem acontecer nas aulas e tentar evitá-los no caso se eles acontecem também o professor deve ser competente também a lidar com esses imprevistos, competência de improvisação de inovação, é como eu posso dizer? Competência para se expressar e até sua retórica, são uns exemplos (EEF3)

Neste itinerário EEF5 pontua:

E agora, não vem nenhum. Eu acho que são as competências de você saber utilizar o conhecimento, estruturar aquele conhecimento, sistematizar para que dentro da sua prática escolar ele vai estar estruturadinho sabe? Seria as competências de domínio ao conhecimento, de estruturação de uma aula, por exemplo.

Com o mesmo encaminhamento EEF10 assinala:

Eu acho que primeiramente a competência que fica mais explicitada é a competência de conseguir montar um plano de aula adequado a faixa etária que você vai trabalhar essa é uma competência que eu acho montar um plano de aula e outra competência eu acho que é saber adequar esse plano de aula, adequar o plano de aula as exigências que ocorrem em uma aula ou a atuação do professor essas competências eu acho que emergem principalmente do saber da experiência, né a gente saber adequar os conteúdos e eu acho que é mais essas duas que eu consigo visualizar por enquanto.

O relato de EEF6 chama a atenção para os aspectos citados por outros sujeitos, porém se destaca por afirmar a importância da ética vinculada ao trabalho e a cultura:

Ok! Compete ao professor, vamos ver, compete ao professor eu vou pensar aqui, viu (risos). Compete ao professor o domínio do conteúdo é umas das competências sim eu acho que vem claro uma série de coisas, clareza, os conteúdos, ética também com o trabalho que ele faz, enfim, as qualidades básicas que o professor tem que ter antes de dar uma aula. Então eu acho que tá vinculado a esses saberes, ele tem que tá sabendo o que ele tá fazendo, ter essa ética vinculada com a cultura do local que ele tá inserido, enfim eu acredito que seja isso.

Essa relação entre saberes e competências também foi discutida por Altet (2001) que considera que essa relação entre saberes e as competências pode ser observada na medida em que no ensino, as competências abrangem os saberes plurais oriundos do planejamento, organização e preparação cognitiva da aula e experiência prática advindas das interações da sala de aula. Neste contexto, se evidencia que um professor especialista, isto é responsável pelo ensino de uma determinada disciplina ao necessitar dominar um saber denota ou reflete sua competência (PERRENOUD et al, 2001).

Porém, opondo-se a formulação de currículos com base nas competências profissionais, Moreira (2005) vai chamar a atenção em favor de currículos pautados na autonomia da universidade em relação ao mercado de trabalho, na abertura ao “outro”, na produção e partilha de novos conhecimentos atrelados aos princípios éticos, democracia e pluralidade de concepções. Segundo o autor, tal encaminhamento, requer a análise do mundo em que estamos inseridos, da sociedade brasileira, da ciência atual, da área do curso de formação, das diferentes concepções de

universidade, das identidades profissionais e estudos contemporâneos do currículo, das práticas acadêmicas e da instituição formadora.

Por sua vez Zabalza (2004) vai chamar a atenção para o fato de que a formação deve ser composta de novos conhecimentos, como a idéia de saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo. Do mesmo modo o autor vai falar também em novas habilidades, apontando para o desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos indivíduos formados com o intuito de se fazer melhor do que antes e foco nas habilidades genéricas (vida cotidiana) e especializadas (função específica).

Nesta direção, Perrenoud et al (2001) dirá que a construção de competências envolve dez dispositivos de formação necessário para efetivar esse processo: prática reflexiva, trocas entre as representações e a prática, a observação, a escrita analítica, a metacognição com os alunos, a videoformação, a entrevista de esclarecimento, a história de vida, a simulação e o jogo de papéis e a experimentação de métodos não-habituais. O que necessariamente perpassa os saberes. Porém, fica a questão pendente de se conhecer melhor como ocorre este diálogo entre os saberes e as competências.

9.3 OS SABERES DOCENTES E AS COMPETÊNCIAS

Em relação a análise da questão do questionário que se refere a possibilidade da formação em Educação Física promover o desenvolvimento de competências e habilidades no que tange aos saberes, com exceção de DEF3 e DEF7 que fazem uma distinção entre saberes e competências, todos os docentes afirmaram que o processo de formação desenvolve esses elementos nos estudantes.

Dos dados se destaca o que fora apontado por DEF3, DEF6 e DEF5 que concebem as competências e habilidades enquanto um saber, saber ser e saber fazer.

Acredito que sim. Ofereço disciplinas teórico-práticas, portanto isso é prioritário no desenvolvimento das mesmas. Nas disciplinas de ginástica, além da teoria os alunos aprendem a execução dos movimentos e também como lidar com seus futuros alunos. Nas disciplinas optativas de Danças de Salão e Yoga refletimos também como o professor deve comportar-se, lidando inclusive com seus valores. Saber, saber fazer e saber ser está embutido no ser professor (DEF6)

No entanto, apesar do constatado, isto é, de uma formação que abarca o desenvolvimento de competências, um dos docentes, como no tópico anterior, chama a atenção para o fato de que:

O discurso sobre competências e habilidades preocupa por que vem carregado de uma visão instrumental, ou seja, conhecimentos que são úteis para o “mercado de trabalho” (DEF4)

Assim, apesar da distinção entre saberes e competências realizada por uma docente (DEF7) do curso, novamente recorremos a Altet (2001) para quem as competências profissionais do professor perpassam os conhecimentos teóricos a serem ensinados e para ensinar, os conhecimentos práticos, isto é, sobre e da prática e que permite construir outras práticas. Afirma também que a relação entre os saberes e as competências pode ser vista na medida em que no ensino, as competências abrangem os saberes plurais oriundos do planejamento, organização e preparação cognitiva da aula e experiência prática advindas das interações da sala de aula, conseqüentemente não é possível fazer uma distinção entre os termos.

Dessa forma tanto para EEF1 como para DEF5, na entrevista, não realizam distinção entre os termos. Nesta perspectiva Tardif (2002) também afirma que os saberes são constituídos de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes ligados ao cotidiano do trabalho docente o que por sua vez reflete sua heterogeneidade e pluralidade.

Em face a crítica realizada por DEF4 que chama a atenção para a visão instrumental e mercadológica que o discurso sobre as competências e as habilidades contém, em que se privilegia os conhecimentos que são úteis para o mercado de trabalho, Benites, Hunger e Souza Neto (2008) assinalam que com as novas diretrizes curriculares a formação passou de um modelo de qualificação pautado na busca em qualificar, dar qualidade ao profissional para o modelo de certificação em que se prioriza a competência como núcleo orientador da formação, assim como a formação de um educador apto para o mercado de trabalho e especialista em sua função, ou seja, se caracteriza por possuir um caráter instrumental.

Em face ao exposto, os autores propõem como saída que se busque um equilíbrio entre a competência técnica, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e o conhecimento disciplinar.

10. A ALTERNÂNCIA NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA UNIVERSIDADE, DA UNIVERSIDADE PARA A ESCOLA E DA UNIVERSIDADE PARA OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS DE TRABALHO

Nesta etapa do trabalho procuraremos analisar os dados que nos remetem a temática da pedagogia da alternância e que é constituída de modelos (PEDROSO, 1996; NASCIMENTO, 2002; MARCON, 2005), que por sua vez podem promover uma aproximação maior entre a teoria e prática através articulação dos contextos de formação no espaço universitário e a atuação profissional.

10.1 UNIVERSIDADE: DA SALA DE AULA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Em relação a quarta questão do questionário que diz respeito ao envolvimento dos estudantes em experiências de atuação profissional, como a extensão universitária, núcleo de ensino e outras esferas de atuação, cabe colocar que estas remetem ao modelo de formação denominado de Alternância de Estágios de Inserção. Este modelo diz respeito ao oferecimento pelos cursos de formação de professores de experiências de trabalho, anteriores à sua aplicação profissional, como nos projetos extensão (PEDROSO, 1996; NASCIMENTO, 2002 e MARCON, 2005) . Neste contexto foi possível perceber através das respostas dos docentes que este envolvimento acontece, como pode ser constatado:

Sim. No projeto de extensão Futebol para a Juventude, o aluno colaborador relatou a frase abaixo quando perguntado se o projeto promoveu aprendizado profissional: “Em vários aspectos, pois no projeto pude desenvolver habilidades, de como um professor deve se portar, aprendi a lidar com alunos, parte de treinamento no futebol de campo e educação (DEF8)

Assim como na compreensão de DEF2:

Em Rio Claro os alunos participam muito de extensão universitária, núcleos de ensino, projetos de pesquisa. Eles têm muitas oportunidades e a universidade incentiva bastante isto. Venho da Unicamp e vejo que aqui isto é muito mais forte. Quase todos os alunos fazem parte de algum projeto ou grupo. E acredito muito que é justamente neste espaço que o aprendizado profissional vai acontecer, na possibilidade de por à prova, de colocar em prática os ensinamentos, com a oportunidade de ser orientado neste processo.

Chama a atenção, entretanto, algumas críticas realizadas sobre esse contexto de atuação universitário no estudo de Brum (2009) ao se colocar que...

[...] E tudo que é feito aqui dentro é feito com endosso da universidade pública está voltada para o público, para o povo e infelizmente isso não acontece aqui dentro, é uma ilusão, quem nos enxerga de fora talvez nos enxergue bem, mas olhares críticos aqui dentro percebem que isso não é uma verdade. Eu poderia citar para você pelo menos dez projetos. Se você me cutucar eu te cito. Por exemplo, o projeto da aprendizagem das modalidades esportivas é um projeto que não chama atenção, os alunos daqui querem tudo menos ser licenciados, se você perguntar todos serão doutores. [...] Agora se você pegar um projeto que tem uma pesquisa, que tem um hospital envolvido, que tem uma mega indústria atrás todo mundo quer, porque aí já mudou de figura é uma coisa estelar, então na situação cósmica a impressão que dá é que trabalhar pequeno não dá (PEF2)

Na sequência observa-se que o sujeito PEF3 salienta a importância da supervisão docente nos projetos de extensão oferecidos:

[...] A qualidade dos projetos que são oferecidos complementam uma oportunidade bastante boa, eu acredito que essa oportunidade o aluno aqui em Rio Claro tem. Volto a insistir que se essas atividades forem realizadas sem a adequada supervisão elas não apresentam o retorno ideal em termos de habilidades e conhecimentos. É importante que os nossos alunos estejam supervisionados por docentes ou profissionais.

Neste sentido, PEF4 destaca a ausência dessa supervisão em detrimento do docente privilegiar a pesquisa acadêmica:

Bom, esse é um campo minado não é? [...] eu vejo isso um pouco precário. E eu vejo isso precário por uma razão muito simples, existem limitações de ordem regimental, de regras, regimentos que dificultam de certa maneira o acesso do aluno de entrar no ambiente da prática de maneira precoce né, até porque essa entrada requer uma

orientação, uma aproximação do docente com o aluno e por outro lado eu vejo o perfil do docente academicamente falando o interesse na universidade do docente ele está voltado muito para a atividade de pesquisa [...] No sentido de ensinar, transmitir conhecimento e ter orientação para isso. São raros os professores que se dedicam a essa visão de traduzir o efeito do conhecimento em uma prática que seja do interesse do aluno.

Dos dados obtidos pelas respostas à quarta questão do questionário dos estudantes foi possível notar que apenas um dos estudantes (EEF3) não se envolveu com experiências de trabalho, como a do tipo dos projetos de extensão. Os demais estudantes revelaram terem se envolvido com experiências de trabalho, como EEF4 que afirma:

Particpei de atividades de extensão, Bolsista BAAE I, Pibic/Cnpq e atualmente PIBID, todas estas atividades contribuíram de maneira significativa para minha formação profissional, proporcionando contato com escola e com a pesquisa. Principalmente no PIBID, em que estou trabalhando diretamente com o público e lidando com as dificuldades do ambiente no qual pretendo trabalhar: a escola. Mas os outros espaços também proporcionaram experiências ricas, como a bolsa Pibic, na qual também desenvolvi um trabalho dentro da escola. As extensões que participei contribuíram para formação profissional, contudo foi mais voltado para a área do bacharelado.

É interessante destacar também a declaração de um dos sujeitos que ressalta as aprendizagens desenvolvidas pelo seu envolvimento com esses contextos:

Consegui estabelecer algumas relações entre os conhecimentos oriundos da graduação e a prática profissional, dentro e fora do âmbito acadêmico. Foram diversos projetos de extensão com diferentes públicos, experiências extracurriculares em clubes, hotéis, acampamentos, entre outros. E, sem dúvida, a orientação dos professores por meio das aulas foi fundamental (EEF6)

Diante da declaração dos docentes (DEF8, DEF2) e também com os dados obtidos pelas respostas à quarta questão dos estudantes foi possível concluir, como já foi mencionado, que apenas o EEF3 não se envolveu com os projetos de extensão, enquanto que os outros estudantes revelaram terem se envolvido com experiências de trabalho, assim como esta experiência também foi referendada pelos docentes participantes desta pesquisa, comprovando a presença do modelo de formação em Alternância Estágios de inserção (PEDROSO, 1996; NASCIMENTO, 2002 e MARCON, 2005).

Cabe destacar que esse modelo de formação em alternância pode auxiliar no processo de orientação profissional e melhoria da experiência pessoal dos estudantes se configurando como

uma socialização antecipatória da profissão capaz de inverter os papéis de estudante para professor, de atleta para treinador possibilitando uma percepção da realidade profissional (NASCIMENTO, 2006).

Neste sentido, Tardif (2002) também destaca que a experiência ensina a trabalhar e sem ela as qualidades profissionais como empenho, entusiasmo e reflexão não servem de quase nada. Deste modo, as reflexões e ações a favor da inserção profissional deveriam fazer parte dos programas de formação.

No que diz respeito à supervisão dos estágios ou projetos de extensão oferecidos pela universidade os docentes se atentaram em explicar como atuam supervisionando os projetos que estão vinculados:

Agora em relação aos projetos de extensão eu vejo que é feito de uma forma muito diversificada então na verdade cada professor faz de uma forma, eu no caso tenho orientações semanais, tenho reuniões com todos os meus monitores a cada 15 dias então a gente estuda saberes sobre o que eles estão ensinando o que eles precisam ensinar sobre a área da ginástica, né tanto a parte técnica quanto a parte metodológica sobre o como ensinar né, como se diferenciar como se utilizar de metodologias que valorizem a explanação então há essa reunião quinzenal de estudos e há um acompanhamento também eu tenho reuniões semanais com os monitores dos projetos sobre especificamente sobre cada projeto (DEF2)

Semelhantemente DEF6 explica sua atuação da seguinte maneira:

[...] Então os alunos estão sempre sendo conduzidos na prática e estão trazendo retorno e a gente participa das atividades, das aulas, em algumas mais, outras menos. Claro que no caso do estágio supervisionado quando você tem trinta alunos para supervisionar isso não é tão possível, mas nos nossos projetos de extensão que a gente organiza isso funciona aparentemente bem. A gente vê o desenvolvimento dos alunos e depois a gente vê eles indo pra o mercado de trabalho, então isso fecha o pacote porque vem pra disciplina, treina no projeto de extensão e vai para o mercado de trabalho então eu vejo essa linha funcionando muito bem.

O sujeito DEF8 explica sua percepção desse contexto:

Bom os estágio, pelo conhecimento que eu tenho, os estágios da Licenciatura eles já estão mais, estão mais em andamento, estão mais definidos digamos assim, se tem locais próprios, supervisões já bem orientadas, supervisões já bem consolidadas, pro Bacharel inclusive tá sendo uma discussão atual no conselho de graduação sobre como amarrar melhor esses estágios porque fica faltando uma observação mais efetiva do docente nesse contexto. Nos projetos de extensão a gente vê alguns projetos que tem mais ou menos participação de docentes ou profissionais já formados de Educação Física, mas dos projetos de extensão a principal contribuição que tem aqui, por exemplo,

efetivamente é saber liderar, saber liderar grupos, saber construir protocolos acho que estar mais na liderança.

O docente DEF3 explica a desvantagem de não ocorrer supervisão:

[...] Porque ele acaba reproduzindo muita coisa e tendo dificuldade pra uma análise crítica maior, porque ele conhece aquilo desenvolve aquilo e fica por isso mesmo. Fica extensão por extensão dissociado do ensino então a gente precisa ter muito cuidado com isso, porque as vezes você vê alunos notadamente na área esportiva que foram atletas que são bons mesmo na parte técnica, mas nós não podemos esquecer que não é só a parte técnica que conta no processo de intervenção com extensão então eu creio que se aproveitado pra fazer juntamente com a pós graduação fazer essa integração desejável com a pós graduação e o orientador desse projeto ou coordenador maximiza os lucros, mas volto a insistir Rio claro tem o privilégio ter um departamento de Educação Física que ofereça uma quantidade grande de projetos de extensão [...]

Porém, DEF7 em sua argumentação vai falar de uma forma geral dando destaque para a postura assistencialista que, muitas vezes, os docentes assumem diante dos projetos ou ensino:

[...] Olhando os meus projetos de pesquisa, os meus projetos de extensão né e alguns trabalhos que eu faço diretamente no ensino e como é que a gente articula ensino, pesquisa e extensão eu penso que os saberes que esses projetos que essas intervenções podem contribuir são imensos porque a gente fala da importância dos saberes profissionais absolutamente necessários, mas eu penso que os saberes de se constituir ser humano a questão da própria humanização desse indivíduo universitário e aí eu falo da importância dos projetos de extensão como projetos que podem contribuir para o cidadão brasileiro para o cidadão universitário são extremamente importantes e às vezes parece que a gente não dá muita importância e valorização para isso é e talvez seja até mesmo quem sabe o erro que nós temos do que seriam não ter clareza do que seriam ações assistencialistas e não assistencialistas quando o professor que trabalha com projeto de extensão não tem uma posição assistencialista é interessante a forma como esse aluno que trabalha com esse professor acaba mudando a sua função assistencialista a sua intervenção não é eu vou lá ensinar porque o outro não sabe eu vou lá aprender com o outro aquilo que ele já vem fazendo e aquilo que eu posso ver contribuir com ele [...]

Com relação aos estudantes as suas descrições falaram da supervisão na extensão e nos estágios de ensino. Embora não fosse este o objetivo ocorreu a comparação entre estes dois espaços de prática profissional. Assim EEF5, EEF6, EEF7, EEF8, EEF9 e EEF10 apontaram que a supervisão, no caso a supervisão dos projetos de extensão, não se efetivou de modo qualitativo. Assim EEF1 colocou que:

[...] Bom eu vejo que o que eu já vivenciei aqui tem alguns projetos de extensão que ocorre supervisão efetivamente e tem alguns projetos que o professor simplesmente manda o aluno que tem uma prática anterior na sua vida dar a aula, por exemplo, eu não

concordo com projetos que são assim “você é meu bolsista então vai lá e ministra todas aulas” isso não faz parte da formação, isso tá fazendo com que o aluno repita práticas que deram certo com eles no passado e isso não é formação, é reprodução, então essa pessoa tem que ter uma reprodução ali em cima, o professor supervisor tem que acompanhar as práticas, esses bolsistas muitas vezes as pessoas que vivenciam a prática [...]

No cenário descrito pelo estudante, de acordo com Tardif (2002), aponta-se para uma formação de caráter disciplinar, ou seja, que não considera as crenças e representações dos estudantes sobre a ação docente de modo a propor a reflexão, a confrontação sobre as crenças produzidas pela história de vida e escolar desses futuros professores. Conseqüentemente, independente do contexto profissional, sem supervisão, o estudante irá reproduzir os se experiências adquiridos anteriormente.

Neste sentido com relação a supervisão de estágios de ensino e supervisão e projeto de extensão será colocado por EEF4...

Bom, em relação a supervisão dos estágios eu creio que ela é adequada, por vezes ela até é exacerbada, mas eu sinto que mais para o final do estágio ela acaba sendo um pouco diminuída por se julgar que os alunos sejam um pouco mais competentes e mais responsáveis com a sua formação [...] Na minha concepção isso já é totalmente diferente porque nós temos aqui dentro da universidade diversos casos que os projetos de extensão são meio largados, são deixados as traças porque, por exemplo, uma coisa que muito me incomoda é ver aluno do primeiro ou do segundo ano que muitas vezes não tem a competência para estar a frente desse projeto de extensão ele já é denominado coordenador ou professor responsável e são alguns títulos que me incomodam um pouco, porque por exemplo professor requer uma série de títulos e competências e coisas a se fazer até chegar nesse status de professor ou de coordenador [...] Ao invés da gente passar alguns anos da nossa vida buscando isso com fundamentação teórica no ambiente de ciência pra chegar qualquer um e falar que é professor, então eu vejo que que é complicado.

O EEF6 observou que:

No estágio em relação aos projetos de extensão, embora tenham vários projetos de extensão, nesse sentido, a supervisão dos estágios é bem deficitária porque eu acho que os professores tem o projeto, fazem reuniões semanais lá, mas dependendo do projeto que eu não sei se é a maioria não tem nenhum acompanhamento de algum supervisor é só o aluno que tá lá na frente do trabalho e ponto final né. Embora eu saiba que isso esteja mudando aí, tem uma cobrança na faculdade de que tenha um acompanhamento, mas até onde eu sei é bem falho. Em relação aos estágios obrigatórios aqui das disciplinas eu acho que é vem sendo muito bem feito esse trabalho aqui.

Em relação ao estágio supervisionado no ensino, EEF3 está de acordo com o que EEF4 falou, mas chama a atenção para a seguinte questão:

[...] então existe a supervisão do estágio por parte do professor responsável, mas eu acho que ela deveria ser ainda mais efetiva, no sentido de sentir falta de uma orientação maior nos estágio. Devido a rotina mesmo dos professores eles foram poucas vezes até o estágio observar a gente, isso ficava mais restrito aos momentos de aula, a gente colocava nossas experiências aí nesse momento o apoio era bem maior porque a gente colocava os nossos problemas e os professores interagiam muito mais, mas ir na escola observar aconteceu, mas foram poucas vezes, não foram muitas, mas é uma dificuldade da disciplina mesmo porque são muitos grupos e muitas escolas. Quanto aos projetos de extensão, agora a nova professora que é chefe de departamento ela colocou como uma norma que os professores estejam presentes, né nos espaços de estágio, mas eu percebi que anos atrás isso não acontecia muito. Acho que a maioria dos professores, até hoje mais ou menos eles estão só o nome no projeto, você vai ver que tem professores que não tem nada a ver com a área de pesquisa deles, mas eles acabam pegando essa responsabilidade só para o projeto não desaparecer [...]

Neste contexto, no entanto, a supervisão é importante, visto que segundo Reis e Costa (2010) existe a necessidade dos cursos de formação confrontarem as experiências adquiridas anteriormente pelos estudantes com as teorias da área possibilitando uma reconstrução crítica das vivências acumuladas e ampliação da prática profissional. Assim, um espaço para que isso ocorra além do estágio profissional são os projetos de extensão.

10.2 DA UNIVERSIDADE PARA A ESCOLA: A PRÁTICA PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Os estágios supervisionados foram relacionados ao modelo de formação em Alternância Estágios de Aplicação prática de conhecimentos compreendida como um modelo que permite a aplicação em situação real de trabalho (os estágios curriculares, por exemplo) das competências já construídas anteriormente durante o curso utilizados nesse contexto (PEDROSO, 1996; NASCIMENTO, 2002 e MARCON, 2005).

A temática do Estágio Curricular Supervisionado e/ou Estágio Profissional Curricular na proposta curricular do curso, o Estágio Obrigatório foi visto como “a atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes [...]” (UNESP, 2005, p.33). Portanto, de acordo com os registros dos estudantes no questionário o estágio foi vivenciado a partir do 5º semestre e se estendeu até o 8º semestre. Sobre este período, EEF1 apresentou a seguinte manifestação crítica...

Os estágios foram desenvolvidos a partir do terceiro ano de graduação, que na minha opinião é uma iniciação tardia [...]

O descontentamento em relação a duração do estágio apresentado pelo estudante, nos conduz a refletir que a legislação referente a duração dos cursos (mínimo 3 anos) pode promover estágios ainda mais curtos o que pode resultar em prejuízo para formação desses futuros professores.

Em entrevista o estudante EEF2 relatou que os estágios não correspondem a uma experiência muito real devido ao pouco tempo de permanência na escola:

O estágio contribui, mas eu acho que ele poderia contribuir mais, meio que o que eu falei, eu acho que ficou meio que encenado, parece que quando você vai lá, sei lá três horas que a gente tem, aquelas três horas todo mundo sabe que você tá lá e quando você sai de lá é outra coisa meio que os alunos sabem “a ele é o estagiário”, eu acho que se tivesse um acompanhamento maior várias coisas surgiriam. É assim de quarta-feira no estágio, os alunos sabem que de quarta-feira é o estágio e eles vão se comportar de tal jeito, acabou o estágio eles serão outras pessoas, eles se transformam em outros alunos, eu acho que isso acontece bastante, eu acho que se a gente tivesse um tempo maior na escola não daria esse tempo.

Diferentemente EEF6, EEF7 e EEF3 colocaram que:

[...] ele passa a ver a escola como um lugar de formação até pelo tempo em que ele se encontra é, mais próximo da sua futura entrada no mercado de trabalho ele passa a entender outras coisas e ele passa a entender os limites e as potencialidades da escola tanto quanto as relações físicas, estruturais, humanas ele tem uma melhor concepção sobre o que é a escola e como um futuro local de trabalho e eu creio que quanto mais tempo o estagiário passa dentro da escola, mais humilde ele fica, mais realista ele fica, porque ele realmente sabe o que acontece e ele já não tem mais uma visão única que seria só a da teoria [...] (EEF6)

No bojo dessa questão EEF10 apresentou a sua opinião da seguinte maneira:

Sim, a escola aparece como um lugar de formação. É lá que temos o contato direto com experiências diárias e que certamente vamos enfrentar enquanto professores. E é durante essas experiências que surgem dúvidas e vários questionamentos a respeito da Educação Física escolar, nos levando a aprofundar nossos conhecimentos para melhorarmos na prática.

Enquanto que EEF4 descreveu o estágio como uma experiência:

O estágio é o único momento que coloca a escola como um local de formação, então é um dos mais importantes. Eu acho que problemas existem, déficits existem, mas apesar das dificuldades que eu encontrei enquanto estagiária pra mim é algo totalmente diferente, acho que o próprio Samuel fala isso você ser estagiária e você ser professor são coisas completamente diferentes, mas é sim uma experiência de trabalho, uma experiência enquanto professor, você não é o professor, mas é uma experiência docente, você está lidando com algumas situações que são diferentes que eu acredito de quando você é professor, mas que de certa maneira te inclui nos problemas da escola, nas dificuldades que você vai encontrar. Então o estágio é determinante para colocar a escola como um espaço de formação pensando que as outras disciplinas não fazem isso, não pensam isso, mas que eu acho que é um problema também que deveria trazer mais.

Porém, EEF5 alertou para o fato de que apenas o estágio privilegia a escola:

No caso aqui, o estágio que nós fizemos, eu acredito que sim, a formação. Mas ele abre brechas também, porque se só uma disciplina da conta de falar sobre a formação, a importância da formação e as demais não tem essa mesma conduta, vai muito de cada aluno, mas eu acho que sim.

Para EEF10 o espaço escolar e a universidade se complementam:

Então como eu disse naquela eu acho que não, elas se complementam tanto a formação que a gente tem na escola quanto a formação na universidade, a formação não está restrita somente a faculdade, ela, a escola ajuda muito a gente na nossa formação, muitas vezes, dependendo da disciplina não, porque agora é só estágio, eu acho que quando a gente ia lá na escola, porque a gente ia lá passar para os alunos quando a gente via na escola, ia lá passar pra os alunos vinha da universidade e as coisas que a gente via na escola que estava errado discutir na universidade nesse sentido eu acho que a escola e a universidade se complementaram. Nesse sentido, a escola e a universidade eu vejo as duas se complementando, eu não vejo uma sobressaindo sobre a outra não.

Como foi colocado, os estágios remetem ao modelo de formação em Alternância Estágio de aplicação prática de conhecimentos comumente observado na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física (MARCON, 2005). De acordo com o autor citado, trata-se de um modelo que se diferencia do Estágio de inserção, por não visar a construção de novas competências, mas enfatizar a aplicação, em situação real de trabalho, das competências já construídas anteriormente, durante o curso.

Sobre a categoria alternância de Estágios de Aplicação prática de conhecimentos durante o processo inicial de formação em Educação Física ele está previsto, pois no Eixo Horizontal da Proposta Curricular (Projeto Pedagógico) se propõe o início do Estágio Curricular Supervisionado (Prática de Ensino) ou o Estágio Profissional a partir da segunda metade do curso.

Resta destacar que o modelo de formação em alternância perpassa a formação dos estudantes na medida em que o estágio curricular é desenvolvido no curso de formação o que é confirmado nas declarações dos estudantes e o mesmo está previsto na proposta curricular do curso.

10.3 DA UNIVERSIDADE PARA OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS DE TRABALHO

Essa temática está relacionada especificamente ao modelo de formação constituído pelas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo, ou não, relação com o curso. Também é importante destacar que com este modelo de formação não ocorre articulação entre teoria e prática, pois a situação de trabalho se apresenta de forma autônoma, desenvolvendo-se paralelamente à situação de formação e sem qualquer vínculo com o ensino superior (PEDROSO, 1996; NASCIMENTO, 2002 e MARCON, 2005).

No que tange a quinta questão do questionário que está relacionada a ocorrência do envolvimento dos estudantes em atividade remunerada relacionada ao curso todos os docentes afirmaram que percebem que isso acontece com os estudantes de Educação Física. Para DEF4...

Na minha opinião, sim. Em academias, em escolas, em hotéis, em eventos, em clubes etc [...]

Bem como de DEF8 que destaca as consequências do envolvimento nessas atividades profissionais:

Penso que os alunos muitas vezes precisam trabalhar e muitos fazem o que surge e isso deve ser respeitado no meu ponto de vista. Acredito que quando atuam profissionalmente tem possibilidades de aprender saberes profissionais que mesmo não sendo do ofício e nem da carreira que vamos abraçar tem seu valor e importância. Caso os alunos consigam atuar na área os saberes pré-profissionais são possibilitadas e vivenciadas.

E DEF1 destaca a consequência dessa atuação profissional:

Colocar em prática conteúdos assimilados promove maior domínio de conhecimento sobre o assunto, maior exploração de estratégias, criação de soluções e pensamento divergente, com maior fluência ideacional.

É interessante notar também que tanto DEF3 quanto DEF2 apontam para a perspectiva do estágio remunerado, o auxílio de bolsas, como exemplo da atuação remunerada:

[...] a partir da metade do curso, sob forma de estágio remunerado, naquelas atividades exclusivas da intervenção do profissional de Educação Física. Contudo há atividades paralelas, a exemplo, de arbitragem esportiva (DEF3)

No que diz respeito a temática questionada, a maioria dos estudantes, com exceção de EEF4, EEF5 e EEF8, se envolveram com atividades remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física.

Cabe destacar que em estudo anterior identificou-se o mesmo cenário, ou seja, em que a maioria dos estudantes se envolveram com atividades remuneradas relacionada com a formação em Educação Física:

Sim eu participei, eu dei aula de natação para crianças, dou aula de personal, sou estagiária de um colégio, trabalhei uma ou duas vezes como monitora. [EF1] (BRUM, 2009, p. 67)

Da mesma maneira EF4 afirma ter trabalhado durante o processo de formação:

Trabalhei como recreacionista em um clube onde acontece colônia de férias, mas recreação mesmo atividades lúdicas com crianças de várias idades. (BRUM, 2009, p. 67)

Assim como o estudante EF5:

Eu trabalhei em recreação: monitoria e professora estagiária de dança. [EF5] (BRUM, 2009, p. 67)

No que concerne a pergunta se os estudantes se envolvem com atividade remunerada sem relação com o curso, apenas os docentes DEF6, DEF5 e DEF8 demonstraram ter compreendido a questão que indaga apenas se os docentes tem conhecimento do envolvimento dos estudantes nessas atividades e não se é permitido.

Neste sentido se destaca a fala de DEF6:

Com certeza. O fato dos alunos fazerem um curso de graduação em educação física não significa que eles estão limitados a atuar nessa área.

Temos alunos que vem com vasto conhecimento de informática, ou organização de eventos, ou outros. A natureza investigativa que o curso oferece dá condições aos nossos alunos de atuarem em diferentes áreas. Conheço uma aluna que trabalha com consultoria em outra área em função do desenvolvimento na área de investigação aliada a natureza investigativa da própria aluna.

Nesse contexto, a maioria dos docentes justificam que os estudantes se envolvem com atividades desvinculadas ao curso de formação por necessidade financeira como podemos evidenciar:

Sim. Nem todos os alunos possuem os meios financeiros necessários para manterem-se em uma cidade diferente da cidade natal. Com isto muitos alunos precisam trabalhar nas mais diferentes áreas, como garçons, atendentes etc (DEF8)

Outros docentes destacam que a formação não pode ser comprometida diante da atuação profissional dos estudantes:

O problema de atividade remunerada, desde que não caracterizada como exercício ilegal da profissão, depende das condições de manutenção do estudante. Caso participe de tais atividades como forma única de sua manutenção, não há como negar-lhe tal possibilidade. Contudo, o ideal seria que o aluno tivesse todo o tempo para se dedicar ao curso, desde que, obviamente, o dedicasse. Há profissionais muito bem formados que trabalharam e estudaram ao mesmo tempo (DEF3)

Semelhantemente DEF4 afirma:

Sim, desde que não atrapalhem sua formação.

Já DEF7 demonstrou não ter entendido o foco da questão:

Penso que usar “podem participar” não deva ser considerado, pois muitos não tem opção de escolha e independentemente da ação isso deve ser respeitado e valorizado.

Os estudantes por sua vez quando indagados no questionário sobre seu envolvimento em atividades remuneradas sem vínculo com a área da Educação Física todos exceto EEF5 afirmaram não terem atuado em outras áreas profissionais. Diferentemente EEF5 afirma que:

Sim, fiscal de prova e garçone. Apenas as habilidades e competências.

No que se refere a atuação profissional dos estudantes, quando indagado na entrevista, DEF1 afirmou que há vantagens e desvantagens nesse envolvimento dos estudantes:

Essa pergunta tem dois modos de responder, se a gente for ater apenas a formação para atuação futura, eu acho que tem sim, bastante envolvimento e diante desse envolvimento bastante repercussão positiva tendo em vista que inclusive ele é cobrado de diversas maneiras, não só sua forma de vestir, de atuar, de escolher as atividades mais adequadas, mas também a questão da pontualidade, de compromisso que tudo isso são elementos bastante importantes pra sua formação docente durante ou depois do seu envolvimento com a universidade, entretanto, esse envolvimento precoce, isto é, durante a formação pode acarretar também em prejuízo com muitas faltas nas disciplinas que tem a ver ou não com a atividade que foi vinculada então trazendo também consequências negativa, então um ponto a se pensar se não haveria alguma forma da universidade absorver em forma de estágio [...]

O docente DEF2 expressa a contribuição das atividades profissionais para o estudante:

[...] o aluno consegue visualizar mais aquilo que o professor tá falando em sala de aula porque ele tá vendo uma aplicação daquilo ele tá ele tá vendo exemplos disso então eu acho fica mais completo do que o aluno que não tem uma experiência direta em ter alunos em ser professor ele consegue fazer menos relações então lógico que muitas vezes diante desse contato profissional ele aprenda também o que não fazer as vezes você vai lá no contexto profissional ele aprenda também o que não fazer eu brinco com os meus alunos que o estágio não é só para aprender o que fazer você também vai lá pra o que não fazer, as vezes você vai lá e vê que não é por aí então eu acho que são atividades que contribuem bastante para a profissão docente.

Para DEF3 é preciso considerar algumas variáveis:

Ela contribui desde que ela não se torne a principal atividade, primeiro ela deve estar ligada ao curso que está fazendo, então tá nada contra uma atividade remunerada só que é o seguinte se ela não tiver atrelada ao curso ela não vai contribuir, segundo quantas horas eu dedico a isso, será que essas horas e será por quanto tempo, será que trabalhar com recreação quatro anos? Como eu vejo pessoas fazer desde o primeiro ano do curso, será que no segundo ano que eu estou lá vai somar alguma coisa ao meu desenvolvimento de saberes e competências, eu acho que não porque uma coisa é você vivenciar isso pra justamente a prática e a teoria se juntarem é como o estágio, uma Prática de ensino mesmo e essa atividade tem um outro aspecto se ela não for supervisionada por um profissional ela é até ilegal então nós estamos falando de coisas

não importa se ela é remunerada ou não o que caracteriza essa atividade é que ela deve ser supervisionada por um profissional presencialmente caso o contrário eu estou cometendo até uma ilegalidade uma contravenção penal, porque eu ainda não sou formando [...]

Segundo DEF4 é necessário ter censo crítico para desenvolver aprendizagens dessa atuação profissional:

[...] ele está estudando e apesar de não ter um acompanhamento ele é capaz de fazer essa ponte e eu acho que contribui sim, contribui, tanto na escola, mesmo na escola, porque o aluno vai fazer aí uma comparação, uma análise entre o que ele estuda e o que ele vê e ele tendo senso crítico ele vai fazer essa ponte, agora esse senso crítico não se constrói dentro das disciplinas da Educação Física daí a importância das disciplinas de fundamentação eu já falei anteriormente como a sociologia e a história e a filosofia e parece que o aluno não compreende muito isso, a importância dessas disciplinas nesse discernimento crítico [...]

DEF5 também destaca a necessidade de não ocorrer prejuízo com o envolvimento do estudante no curso e da possibilidade de haver uma supervisão dessas atividades, o sujeito DEF8 está de acordo com essa supervisão.

Para DEF6 e DEF7 o envolvimento dos estudantes nas atividades profissionais não apresenta prejuízo como pode ser observado pela fala de DEF7:

[...] eu fiz o magistério e comecei a atuar como professora da educação infantil e anos iniciais e foi por causa do meu trabalho profissional que eu tive condições de pagar minha universidade e me formar e é interessante porque eu entrei um pouco mais velha na no curso porque eu até fiz magistério parei um tempo e depois eu fui fazer a pedagogia era muito interessante como o exercício da minha ação profissional me ajudava muito a teorizar aquilo que eu via na universidade. Nossa a universidade pra mim eu aproveitei muito nossa eu acho que eu tava madura para estudar pra estudar aquilo que eu tava me propondo a fazer aproveitei o máximo que eu pude me ajudou muito quando eu consegui trabalhar na área e ajudou a construir a própria identidade profissional eu tive a sorte nessa minha história de vida assim conhecer uma professora que quando eu estagiei foi pra mim uma modelo de professora de anos iniciais e eu aprendi muito com essa professora a ser professora [...]

Com a opinião de DEF2 observamos que a atuação profissional possui vantagens e desvantagens como alguns docentes frisaram:

Quando eu fui estagiário do SESI foi remunerado e me ajudou bastante e não atrapalhou em nada é às vezes acabava atrapalhando um pouco porque eu deixava de fazer alguma coisa da faculdade porque eu tinha que fazer alguma coisa do trabalho porque às vezes nem era, era compromisso do trabalho mesmo [...]e conversando com os meus colegas do estágio voce percebia que algumas coisas como lidar com muita criança essas coisas

eu que tava no SESI já não era um susto assim pra mim já tava mais acostumado e às vezes eu via que o pessoal que tava na minha turma e que não tinha essa vivência sentia mais, eu aprendi como abordar, como lidar, até como planejar, às vezes por experiência que eu tive lá e na hora de planejar minhas aulas no estágio eu já sabia como planejar, como organizar, coisa que eu aprendi antes de quando eu fui fazer um projeto.

O estudante EEF5 destaca que geralmente a atuação não está relacionada ao curso:

É que no nosso curso, na área escolar a gente não pode atuar, né? Só o que acaba acontecendo é do pessoal ir para outras áreas de atuação, por exemplo, recreação. Eu acho que essas pessoas acabam tendo uma maior compreensão do público de como se comportar diante daquele grupo, a relação né, aprende melhor o jogo de cintura que te que ter quando você vai conduzir uma atividade.

Os demais estudantes também relataram que a atuação profissional é capaz de incentivar, estimular, sendo capazes de desenvolver aprendizagens profissionais. Foi possível constatar também com as declarações que a maioria dos estudantes com exceção de EEF4, EEF5 e EEF8 se envolveram com atividades remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física, conseqüentemente podemos afirmar que o modelo de formação em alternância Justaposta é promovido do curso de formação.

No que diz respeito ao Projeto Pedagógico do curso, esse modelo de formação não emerge, pois a proposta curricular não prevê o envolvimento dos estudantes com atividades remuneradas sem relação com o curso.

A temática que se refere às atividades remuneradas remetem para a ocorrência do modelo de formação em Alternância Justaposta (PEDROSO, 1996; NASCIMENTO, 2002; MARCON, 2005). Especificamente trata-se de um modelo de formação constituído pelas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo, ou não, relação como curso, também é importante destacar que com este modelo de formação não ocorre articulação entre teoria e prática, pois a situação de trabalho se apresenta de forma autônoma, desenvolvendo-se paralelamente à situação de formação e sem qualquer vínculo com o ensino superior. Deste modo, o modelo de alternância não é previsto no projeto pedagógico do curso de Educação Física.

Nascimento (2006) explica que o ingresso no ensino superior na área da Educação Física é geralmente acompanhado pelo envolvimento a curto prazo dos estudantes no mercado de trabalho de forma informal e mal remunerada, porém, pode permitir que a formação analise essas

situações de trabalho vivenciadas e também estimule o desenvolvimento do senso crítico nos estudantes no que tange às relações sociais e condições de trabalho profissional.

No que diz respeito ao vínculo dos estudantes com atividades sem relação com o curso apenas uma estudante afirmou ter atuado profissionalmente nessas condições. Essa constatação se transforma quando o questionamento diz respeito ao envolvimento dos estudantes com atividades profissionais remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física. Foi possível perceber no estudo atual, assim como em estudo anterior (BRUM, 2009) que os estudantes universitários permanecem atuando remuneradamente na área de formação.

10.4 AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Na sétima questão aos docentes foi questionado se o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais (inserção no mercado de trabalho) está previsto no Projeto Pedagógico. Esta questão se articula com o modelo de formação em Alternância por Associação/articulação de componentes discutido por Marcon (2005), desenvolvido pela existência de dois contextos distintos de formação, isto é, o trabalho e o processo de formação universitário. Porém, o diferencial está no fato que o objetivo principal deste modelo de formação é a tentativa de aproximação desses dois momentos estabelecendo-se uma articulação entre o ensino e o trabalho.

Assim sendo, na proposta de formação buscou-se encontrar em que momento o docente tem promovido a aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade capaz de promover aprendizagens. Nesta direção também procurou-se encontrar quais as atividades e os saberes envolvidos nesse processo.

Em relação ao conhecimento da previsão das atividades profissionais na proposta do curso, DEF1 e DEF7 não responderam ao foco da questão e DEF6 e DEF8 desconhecem se a proposta prevê a atuação profissional tal como pode ser observado a seguir:

Não saberia dizer se o envolvimento dos estudantes está previsto nas atividades profissionais (DEF8)

Os sujeitos DEF3 e DEF2 apontaram os estágios exemplificando a atuação profissional proposta no projeto pedagógico do curso:

Como expressei anteriormente, o estágio é a forma adequada na proposta de formação. Sim tenho desenvolvido aproximações entre o contexto de trabalho e as aulas mediante as visitas/entrevistas com profissionais e posterior seminário em disciplina, bem como palestras de profissionais convidados nas disciplinas (DEF3 - o grifo é nosso)

O mesmo pode se notar na declaração de DEF2:

Sim, nas disciplinas de estágios. Estou entendendo atividades profissionais como atuação como futuros profissionais no mercado de trabalho. Não apenas uma vivência de uma aula com crianças em um disciplina [...]

A nona questão do questionário dos estudantes privilegiava o conhecimento dos estudantes sobre a previsão da atuação profissional no projeto pedagógico do curso. Nesta perspectiva, EEF1, EEF3, EEF4 entendem que a proposta não prevê que os estudantes se envolvam com atividades profissionais como estudantes:

Na minha opinião o curso não prevê o envolvimento dos estudantes com o mercado de trabalho, a não ser pelos estágios pois, em nenhum momento as faltas foram abolidas por motivos profissionais (EEF1)

Por sua vez EEF2, EEF7 e EEF9 demonstraram não ter entendido o foco da questão:

Sim. Em todas as aulas era realizado um plano de aula que se via ser seguido, assim como aprendemos nas disciplinas de estágio curricular e de didática da educação física. Além disso, estudei vários textos e artigos que me fizeram melhorar e desenvolver capacidades durante as aulas que ministrei, como relatos de experiência por exemplo (EEF9)

Apesar de ter se distanciado do foco da questão é interessante notar a crítica que EEF7 realiza em face da carga horária do curso:

Nós tínhamos que cumprir 200 horas de atividades extracurriculares e estas poderiam ser as mais variadas. Nos locais onde trabalhei (hoteis) pude utilizar os conhecimentos das disciplinas do curso, uma vez que o lazer é uma subárea de grande expressão dentro da educação física.

Apesar do currículo exigir tais atividades, a grade horária do curso é um grande empecilho de realizar atividades profissionais regulares, pois praticamente só há o período da noite para realiza-las. As atividades exigidas são praticamente possíveis de ser realizadas dentro da universidade, tendo que se desdobrar nos horários de almoço, a

noite e algumas vezes faltar de aulas para cumprir as exigências e poder complementar nossa formação. Basicamente as atividades complementares são: científicas, ligadas a formação, culturais/artísticas/esportivas e de gestão (o grifo é nosso)

EEF5, EEF6, EEF8 e EEF10 acreditam que a proposta curricular prevê o envolvimento dos estudantes no mundo do trabalho, contudo, na forma de estágios e projetos de extensão. Neste encaminhamentos EEF10 destaca que a participação dos estudantes no projetos de extensão deveria ser obrigatória afim de promover aprendizagens profissionais:

A princípio somente os estágios do currículo estavam na proposta de formação, no entanto, o estágio extracurricular, os projetos de extensão e os grupos de estudos dependem estritamente de cada aluno para sua realização, o que poderia ser bem diferente, a universidade oferecendo estes estágios extracurriculares e obrigando todos os alunos a participarem dos projetos de extensão e grupos de estudos, visto que os mesmos trazem uma riqueza e um conhecimento muito grande em se tratando da relação teoria-prática, e preparação para a profissão.

Em relação ao questionamento de se as atividades profissionais estão adequadas à proposta de formação do curso identificamos que a maioria dos docentes desconhece se a proposta prevê esse envolvimento dos estudantes com essas atividades, como podemos observar a seguir:

[...] as atividades profissionais talvez deveriam receber maior atenção em outras disciplinas pra que efetivamente elas consigam trazer algum benefício na formação. Eu não sei em outras atividades, mas aquelas relacionadas com lazer e recreação elas tendem a fornecer uma formação maior especialmente porque a grade curricular nos impede de entrar adequadamente em todo o conteúdo relacionado com essas temáticas. Eu não tenho essa firmeza, o conhecimento de que esse envolvimento esteja previsto no projeto pedagógico do curso, com exceção da questão dos estágios, outro tipo de envolvimento com empresa Júnior, criação de empresa Júnior ou outras estratégias que eu saiba isso não é vinculado ao projeto base que nós vivenciamos.

Alguns docentes como DEF2 defende que essas atividades deveriam funcionar como estágio, ou seja, de modo supervisionado:

Não sei se há alguma orientação quanto a isso, eu desconheço eu sei que muitas vezes essas experiências ainda que não tão bem conduzidas contribuem para a formação aprendendo o que deve e o que não deve fazer, mas muitas vezes eles também estão despreparados para essa atuação e desconhecem esse despreparo na verdade muitas vezes eles não acham que eles estão despreparados e muitas vezes estão soltos sozinhos como um profissional que eles ainda não são, então eu acho que essas atividades remuneradas devem ser como um estágio remunerado ai é válido não como um profissional sozinho aí é complicado, eu não sei se há uma orientação para isso e em

relação a se está adequadas tem a ver com isso que eu falei agora o que eu vejo também é que muitas vezes o curso de Educação Física também não está adequado as atividades que os profissionais vão ter no mercado de trabalho então as vezes tem o contrário também de não estar preparado pra aquilo que o mercado de trabalho está pedindo do profissional então tem esse lado também de precisar se modernizar também diante da grade curricular.

DEF2 defende também a necessidade de não se perder a especificidade do curso para a atividade profissional a ser desenvolvida e entende que a previsão pode ocorrer caso seja uma atividade complementar ou estágio:

Elas podem ser previstas se apresentadas sob forma de atividades complementares ou estágio e a gente sabe quais são as normas para o estágio e etc e então elas podem ser previstas nesse caso, o estágio pode ser remunerado ou não, então se a gente estiver falando de uma atividade fora desse contexto não são previstas, porque são previstas aquelas 200 horas complementares que pode ou não ser, mas há toda uma regulamentação do nosso curso, agora nós temos que ficar preocupados na divisão de licenciatura e de bacharelado, mas eu creio que sua preocupação é maior com a licenciatura. O que a gente às vezes vê é algo que não tem nada a ver com a licenciatura e o aluno gastando uma quantidade de horas enorme nessas atividades, o porquê eu não sei, porque o fenômeno é específico da escola é uma intervenção toda particular pra transferir que eu desenvolvo com idosos para a escola é um trabalho “Hérculeo”, o trabalho que eu faço e uma academia para a escola de novo é um trabalho Hérculeo, o que eu faço em uma equipe esportiva, de esporte de rendimento, mesmo com garotos pra trazer para a escola é um esforço enorme, não é uma transferência direta desses saberes e dessas competências, é uma distância muito grande, o objetivo é outro a forma de trabalhar é outras

O docente DEF4 destaca a importância do estudante possuir senso crítico nesse contexto:

[...] o contato com essa realidade é importante é importante também que o aluno esteja preparado pra fazer uma abordagem um pouco crítica pra fazer uma análise dessa realidade que ele tem seja ela em um evento, em uma escola, recreação, hotel, qualquer coisa.

No bojo dessa questão os relatos dos estudantes destacaram que:

Em relação a essa questão, quanto a relação de se o curso prevê eu não sei sobre isso, mas eu creio que deveria ter no mínimo porque seria uma oportunidade primeira de a pessoa, de o aluno ter as suas experiências sejam elas negativas ou positivas e que elas ocorram e que aos pouco eles possam ir se formando realmente e deixar aquela dúvida, né de que nunca nós estamos prontos e de que sempre a gente tem que correr atrás de algo melhor e enfim se o aluno não ter essa oportunidade então tá se formando um aluno que no mínimo ele é problemático ele vai estar acostumado a nunca se modificar, a se atualizar enfim (EEF3)

O estudante EEF5 acena para um esforço solitário dos estudantes:

Eu acho que não existe uma orientação para uma comunicação mais efetiva eu acho que fica muito de cada aluno, se o aluno tem a necessidade de se manter, por exemplo, aqui a única opção dele vai ser se ele não conseguir uma bolsa de iniciação, extensão, monitoria ele vai ter que se sujeitar ao trabalho lá fora e que eu vejo que muitas vezes não tem nada a ver com a proposta com o que ele quer trabalhar e muitas vezes funciona mais como um bico ou uma ocupação, não como uma profissão. Ele se ocupa porque ele precisa do dinheiro aí e não existe uma orientação para isso e também infelizmente a universidade não olha realmente para o aluno e vê quem realmente precisa é muito fechado.

Para EEF7 também a universidade não faz nenhuma articulação com essas atividades:

Se for pensar nas atividades extra universidade se não for relacionada com a escola você tem que fazer uma ponte muito grande com isso. Tipo as atividades que são oferecidas pra gente aqui durante, pensando nas remuneradas que são fora da universidade elas são um pouco distante da universidade você pode aproveitar bastante coisa como a construção do conhecimento, mas agora assim as propostas e até eu acho que vira muito mercado e dinheiro e não vê mais a questão da formação é você próprio que tem que fazer essa ligação. Fica bem separado a proposta não prevê.

Na opinião de EEF6 essa adequação não se efetiva:

Bom eu acho que eu acredito, parcialmente. Eu acho que parcialmente estão adequadas por quê? Porque nas propostas de professor que não converge com a proposta, com as atividades profissionais, porque tem conteúdos, tem algumas atividades que, assuntos ou situações, por exemplo, a inclusão de um aluno deficiente, determinado conteúdo que a gente não aprendeu a lidar na universidade que aparece lá no nosso contexto e outros assuntos que, outras situações que a gente já discutiu de outros contextos, por isso que eu acho que parcialmente, então tá vinculado a esses dois contextos aí.

Nesse encaminhamento, destacamos que a previsão do envolvimento dos estudantes em atividades profissionais na proposta curricular do curso pode promover mais aprendizagens profissionais dado que desta maneira os docentes articulariam mais o contexto da formação com o da prática profissional.

Diante desse entendimento, constatamos que tal modelo de formação em alternância ocorre, pois o Projeto pedagógico do curso de Educação Física prevê o envolvimento dos estudantes em atividade de trabalho como a docência e que esta ocorra de forma articulada ao curso. Esta afirmação se justifica, pois com a análise do Projeto pedagógico do curso foi possível

notar que a atuação profissional dos estudantes prevista, ao se propor a busca da transformação dos estudantes por meio da *práxis* com a internalização do papel profissional dos alunos que irão atuar no âmbito escolar e fora dele através do “contato com o mercado de trabalho, amadurecimento teórico, prática da análise de situações de trabalho concreta” (UNESP, 2005, p.28).

Assim como quando no Eixo Transversal propõe-se a Prática como Componente Curricular (PCC), isto é, o acréscimo de 400 horas, abarcando “uma dimensão do conhecimento que está presente tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio no momento que se exercita a atividade profissional” (UNESP, 2005, p. 30). Esta constação denota um aspecto positivo, pois pode promover mais aprendizagens profissionais nos estudantes.

10.5 A PRÁTICA E A TEORIA ARTICULADAS SOB A ÓTICA DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E/OU PROJETO INTEGRADOR

A questão que se refere a Prática como Componente Curricular (PCC) e/ou o Projeto Integrador (PI) no que diz respeito aos saberes docentes foi possível identificar que apenas DEF3 e DEF6 afirmaram ter se envolvido com esses elementos da formação:

Sim com PI. Além de aulas teóricas sobre Universidade, formação profissional e dimensão afetiva da docência, a organização de eventos em grupos de alunos, permitiu vivência de vários conteúdos. Os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades em relação à vivência de interagirem com um fim comum, conhecimento para analisarem a inter-relações entre as disciplinas do semestre, contatarem profissionais e conhecerem o contexto de diversas especificidades do campo de intervenção, conectando formação e trabalho.

Os objetivos principais: integrar conhecimento das disciplinas do semestre e conectar formação com o campo de trabalho (DEF3 – o grifo é nosso)

Neste encaminhamento notamos que nenhum dos docentes apontou os saberes envolvidos nesse processo da formação com exceção de DEF3 (possivelmente devido sua participação) que como pode ser observado no registro anterior citou as habilidades que podem ser desenvolvidas nesse contexto.

Com relação aos objetivos da PCC ou PI todos os docentes, exceto DEF8, apontaram para os objetivos envolvidos nesses elementos da formação:

Não trabalhei ainda. Estas disciplinas devem integrar saberes e trazer discussões para a prática profissional, principalmente em cima de resoluções de problemas. E não tenho visto isto acontecer muito (DEF2)

Não trabalhei, mas penso que os PI devem articular conhecimentos, permitindo uma visão não segmentada da realidade nem da solução dos problemas que estão presentes na mesma (DEF4)

Não trabalhei. Porém acredito que é fazer esse vínculo de diversos conteúdos teóricos com a prática (DEF6 – o grifo é nosso)

Na esfera dessa questão DEF7 colocou como crítica que:

PCC ou PI visam articular as disciplinas e áreas de conhecimento. Professores estão isolados, departamentos estão isolados... proposta muito boa, mas de difícil implementação. Se fazer PCC ou PI é viver não isolado ou em reduzidas parcerias com a PCC ou PI... No departamento de Educação consigo estabelecer parceiros, mas quando busco ir fora na interface com os cursos não consigo (o grifo é nosso)

É interessante notar que em estudo anterior (BRUM, 2009) abordando essa temática os docentes desse currículo em transição também sabiam qual era a finalidade desses elementos da formação, mas também destacavam a necessidade de avaliar o desenvolvimento da PCC e PI:

Sei, é fui auxiliar de um dos Projetos Integradores e procurei me afastar porque eu não senti que eles estivessem integrando, então o que eu sinto é que está se fazendo necessário que haja uma reunião com o Conselho de Curso com o conselho, com os vários comitês para que os Projetos Integradores realmente atendam os seus objetivos porque como eles são chamados integradores eles devem integrar as disciplinas para melhor formar o aluno, mas quais as disciplinas? As desse semestre? As que estão para trás junto do como é que isso deve acontecer? [...] [PEF2] (BRUM, 2009, p.79)

Semelhantemente o professor PEF5 afirmava que:

Justamente promover essa maior integração, não deixar que as disciplinas que compõem a grade curricular fiquem apenas partes estanques, né, desse currículo que deve funcionar de forma orgânica. Eu creio que é nesse sentido que essas disciplinas para o currículo, sobretudo para o currículo novo é a que se fazer eu volto a repetir avaliações para ver como é que isso está se dando, né. (BRUM, 2009, p. 80)

No que diz respeito aos dados dos estudantes, apenas EEF1 e EEF5 descreveram os seus entendimentos sobre a PCC, como pode ser observado:

Os PCC, tiveram como objetivo preparar o graduando para ingressar dentro do contexto escolar, mas infelizmente esta disciplina não aborda algumas questões que são extremamente importantes para o enfrentamento da rotina escolar [...] (EEF1 - o grifo é nosso)

EEF5 revela a seguinte concepção:

Com relação aos PCC tive apenas na disciplina de Políticas Públicas e teve como objetivo aplicar questionário e entrevista no ambiente escolar e assim reconhecer a realidade escolar e intervir a partir das reflexões da pesquisa [...] (o grifo é nosso)

Em relação ao PI (Projeto Integrador) todos os estudantes afirmaram ter participado bem como o concebem como uma disciplina que visa integrar os conhecimentos estudados durante o semestre:

Vivenciei os Projetos Integradores. A idéia realmente é boa, pois usamos todos os saberes docentes, principalmente a questão de planejamento, construção de objetivos e conteúdos. Contudo, na minha opinião, a forma como ele é conduzido não é eficaz. A disciplina deveria proporcionar uma maior aproximação com o resto do campus e também com o município. Na minha visão, a disciplina tem por objetivo a integração de todos os saberes, conteúdos e habilidades que os alunos mobilizam durante cada semestre, com o intuito de criar um projeto que possa ser trabalho para diversos grupos sociais e não somente, entre os alunos da Educação Física (EEF2 – o grifo é nosso)

O EEF3 afirmou que:

Sim. O objetivo da disciplina de PI era buscar integração entre diferentes saberes e conteúdos que a priori não possuíam tanta inter-relação ou conexão de fácil percepção. Os conteúdos desta disciplina eram referentes aos conteúdos do semestre em curso. Porém ao longo do desenvolvimento da disciplina, foram percebidas falhas pois muitas vezes os alunos gostariam de estabelecer relação de determinado conteúdo com o da disciplina que viria a ser cursada ou que já tinha sido cursada. Desta forma, acabou sendo um processo ambíguo, no entanto, creio que pela proposta deveríamos realizar a integração entre somente as disciplinas do semestre. Os saberes foram relacionados ao currículo. O objetivo principal do aluno era ampliar a visão do mesmo e fazê-lo estabelecer as relações entre diferentes áreas do conhecimento, que em diversos temas, podem apresentar opiniões e explicações diferentes, porém podem “conversar” entre elas também (o grifo é nosso)

Nos registros anteriores e os subsequentes também foi possível notar que o PI (Projeto Integrador) não está sendo bem desenvolvido no processo de formação dos estudantes:

Para mim estas disciplinas foram praticamente inúteis. Tirando algumas experiências que você ganha, uma vez que isso acontece com qualquer vivência por pior que ela seja. Acredito que elas não integram as disciplinas, não proporcionam que os alunos aprofundem seus conhecimentos e especificamente atende aos interesses dos professores que as ministram, colocando os alunos para pesquisarem O QUE ELES QUEREM!!! Não oferecem autonomia, nem permitem que os alunos opinem sobre o que será desenvolvido na disciplina, fugindo completamente da proposta.

Quero deixar bem claro que isso não aconteceu no PI do professor Sebastião Gobbi nem da Professora Irene Rangel, mas para mim, com todo respeito que tenho por estes acima citados, as suas disciplinas se apresentaram mais como organizações de eventos, fator que podemos experienciar participando da organização da semana de estudos de uma maneira bem mais eficiente, por exemplo. Lendo a ementa dos Projetos Integradores, considero que a proposta é muito boa, contudo os professores do departamento não conseguem desenvolvê-la satisfatoriamente, porque não se conversam, não existe planejamento nem ligação entre os quatro PIs, e assim cada um faz o que quer, culminando nesses desastres consecutivos. Perdi muito tempo que gostaria de estudar, pesquisar ou até mesmo descansar com quatro disciplinas que pouco acrescentaram para minha graduação e que precisam ser revistas, reestruturadas, rediscutidas e por que não extinguidas! [...] (EEF4 - o grifo é nosso)

Como um dos docentes afirmou (DEF7) deveria ocorrer uma ruptura do isolamento entre os docentes, porém isso não está se concretizando na prática. O mesmo cenário pode ser identificado na sequência:

Na educação física há 4 disciplinas de PI de 60 horas. O objetivo seria o de integrar os conhecimentos de todas as disciplinas de cada semestre para a resolução de um problema proposto ou projeto a ser realizado. Cada disciplina de PI foi executada de uma forma diferente, pois os professores não conversavam entre si e alguns mostraram se perdidos em relação aos reais objetivos da disciplina e impuseram a execução de projetos ligados a área em que atuam. Das quatro disciplinas, somente duas contemplaram os objetivos da disciplina. Hoje é possível verificar que estes problemas não ocorreram só no nosso ano e as reclamações são as mesmas: disciplinas desconexas que parecem ter objetivos diferentes. Acredito que o PI deveria dar uma formação que é muito importante na nossa profissão que é o de conectar os variados conhecimentos disciplinares, mas na verdade tivemos repetição de algumas disciplinas que emprestaram o nome de PI (EEF7 – o grifo é nosso)

Assim como o que fora vivenciado por EEF9:

O PI, em minha opinião, tinha o objetivo de relacionar o maior número de disciplinas possíveis.

No 1º ficamos responsáveis por organizar palestras com professores e profissionais da área. No 2º podíamos aplicar a atividade (seja em escolas, academias, etc) e apresentar os resultados no final. No 3º também foi mais livre. Podíamos apresentar uma aula do

tema escolhido ou até mesmo organizar eventos esportivos. No 4º e último, o PI foi voltado mais para a área da cinesiologia e biomecânica, onde tínhamos que realizar avaliações posturais e apresentar os resultados. Em todos, na minha opinião, utilizamos os saberes da universidade, já que eram propostos temas novos e que não tive contato com nada parecido antes (EEF9 – o grifo é nosso)

Por sua vez em face a crítica de DEF7 que denuncia o isolamento que os docentes do curso de Educação Física promovem, Nascimento (2006) também considera que a estrutura universitária favorece o isolamento tanto dos cursos superiores quanto das disciplinas e professores envolvidos, ocasionando conseqüentemente um dos problemas da formação inicial em Educação Física que é a ausência de convívio intelectual e que tem se tornado uma preocupação cada vez mais rara dos departamentos das instituições universitárias.

Cabe destacar que a Prática como Componente Curricular (PCC) no Parecer CNE/CP 9/2001 foi vista como uma dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação capaz de romper com o distanciamento que havia entre a prática que ficava circunscrita aos estágios e a teoria representada pelas disciplinas universitárias. Deste modo, segundo o parecer a PCC se estabelece na medida em que se trabalha com a reflexão sobre a atividade profissional ou durante o estágio em que se exercita a atividade profissional, devendo, no entanto, perpassar o curso todo.

A temática dessa questão, por sua vez nos remete também ao modelo formação em Alternância Interativa (PEDROSO, 1996) que se caracteriza pela estratégia pedagógica que ligará o ensino ao trabalho, e vice-versa centrada na solução de problemas e na realização de projetos, através dos quais se busca relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, ou em atividades que o simulam, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas, da mesma forma que as dúvidas que surgem a partir da teoria estudada em sala de aula são solucionadas com a sua aplicação na prática, simuladas ou não.

Diante do que fora encontrado nos dados coletados podemos perceber que a PCC está se desenvolvendo no interior da formação, pois condiz com o que o Parecer CNE/CP 9/2001 orienta no sentido de se buscar uma aproximação maior com a prática profissional e uma reflexão sobre a mesma. No entanto a mesma é vista de forma caótica, precisando ser repensadas as estratégias que a configuram no âmbito do currículo.

Face ao que fora obtido com as respostas retomamos Stephanou (1998) que alerta que no Brasil há um clima de renovação curricular que requer cautela, pois rótulos curriculares de "novo", "certo", "atualizado" ou "progressista" são atribuídos e a exemplo de livros, mudam as

embalagens, sem que tenha ocorrido de fato alguma modificação. De acordo com a Proposta Curricular (PP) do curso de Educação Física (UNESP, 2005) o PI possui a finalidade de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar privilegiando os procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema.

Neste sentido, na medida em que o PI reflete apenas o planejamento de eventos e que os docentes não realizam um trabalho em conjunto esse elemento da formação passa a não se concretizar na prática do processo formativo.

É interessante destacar que em estudo sobre o curso da mesma instituição com estudantes que estavam vivenciando a transição curricular, Brum (2009) também observou que o modelo de formação em questão ocorria parcialmente no curso de Educação Física. Os estudantes entrevistados afirmaram que ocorria uma interação entre teoria e prática, mas também colocaram que as estratégias relacionadas a esse modelo de formação na investigação não se efetivava na prática ou ocorria minimamente, assim como a Prática como Componente Curricular (PCC) era desconhecida pelos estudantes, não sendo vivenciada por esses estudantes.

Nesta perspectiva, os docentes demonstraram possuir uma compreensão sobre a PCC ou PI, apontando para a necessidade de se avaliar o andamento destes elementos. Consequentemente foi possível perceber que tanto a PCC quanto o PI mesmo passado alguns anos ainda são elementos da formação pouco compreendidos pelos docentes e deste modo, vivenciados com insatisfação e parcialmente pelos estudantes.

Resta destacar que o PI remete a uma atividade de formação que o aproxima do modelo de Alternância Interativa caracterizado de acordo com Pedroso (1996) pelo incentivo a investigação, criação de projetos articuladores da teoria e prática profissional, que de acordo com o que observamos com as respostas dos sujeitos fica inviabilizado não perpassado a formação dos estudantes.

Diante de tal descrição podemos notar que este modelo em alternância é previsto apenas teoricamente não se consolidando na prática, pois no Projeto Pedagógico do curso de Educação Física se propõe no tópico Eixo Vertical o desenvolvimento do aluno a partir de uma “exposição/contato/aprofundamento” (UNESP, 2005, p.28) com o campo de conhecimento que se realiza através de...

temas como a constituição histórica e estrutural do objeto de estudo da área, a função social do profissional, o campo de trabalho, a relação prática/teoria, os diferentes lugares de estudo e prática pedagógica, com vista às diferentes atuações nos campos de intervenção [...].

Assim como do “estudo dos fundamentos teóricos, da relação teoria/prática e exercício da análise” (UNESP, 2005, p.28). Este modelo também pode ser encontrado nos Princípios Norteadores da Proposta Curricular (PP), especificamente, na articulação teoria e prática em que se entende...

“que a articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais” (UNESP, 2005, p.31).

;

Para isso há a previsão normativa de no “mínimo 800 horas de atividades práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados [...]” (UNESP, 2005, p.31). Assim como no tópico Projetos Integradores (PI) da Proposta Curricular (PP), em que parte das PCC são delimitadas como:

espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho (UNESP, 2005, p. 32).

No tópico da Iniciação às práticas investigativas da proposta curricular (PP), bem como em alguns dos fragmentos apresentados anteriormente, observa-se também esta perspectiva que se materializa com as práticas investigativas, entre outras, tendo como premissa...

desenvolver nos alunos uma atitude interrogativa e investigativa que os impulse na busca da compreensão do real e os direcione na elaboração de projetos de intervenção e de superação de situações problemáticas vivenciadas na realidade escolar/ou fora dela (UNESP, 2005, p.34).

Corroborando para este fim também o tópico Atividades Complementares da Proposta Curricular em que se propõe 200 horas de Atividades Complementares objetivando “valorizar e estimular a produção do conhecimento, as vivências e a capacitação do estudante como elemento essencial para a formação integração desse profissional” (UNESP, 2005, p.35). Assim como do

“estudo dos fundamentos teóricos, da relação teoria/prática e exercício da análise” (UNESP, 2005, p.28).

10.6 AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS E O DESENVOLVIMENTO AUTONOMO DE APRENDIZAGENS PELOS ESTUDANTES

Sobre a segunda questão do questionário em que se pergunta se há a possibilidade do estudante desenvolver competências sem a intervenção direta do docente, este questionamento se refere ao modelo de formação Alternância Implícita (Nascimento 2002; PEDROSO, 1996; MARCON 2005), tal como foi apresentada anteriormente, não tem como objetivo estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial, visando tornar o estudante-professor o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos com vistas à sua aplicação prática.

Nesta perspectiva observamos que os sujeitos DEF1, DEF6, DEF7 E DEF8 através de suas respostas negam essa possibilidade:

Não. Há falhas na veiculação das informações e nas estratégias didático-pedagógicas (DEF1)

No caso das respostas dos sujeitos DEF6 e DEF8 é possível notar que a aprendizagem de competências é atribuída essencialmente às disciplinas. Portanto, a autonomia do estudante nesse processo não se consolida.

Porém, para DEF5 esse processo de aprendizagem ocorre como pode ser identificado por sua resposta:

A intervenção direta do docente compõe e comporá sempre um leque de possibilidades. Os processos de ensino e de aprendizagem são múltiplos hoje em dia. Há leque de possibilidades com as chamadas novas tecnologias, as novas redes sociais, o acesso a diferentes fontes de conhecimento que estão colocadas amplia esse leque. Então, entendo que a participação direta do docente não é de forma alguma dispensável, mas ela não é exclusiva. Há uma interatividade enorme hoje em dia em função dessas questões que eu coloquei brevemente e que merecem ser levadas em conta [...] permanecemos em rede com isso eu não estou eliminando o papel do professor pra de alguma forma mediar estas inúmeras interações, filtrá-las, qualificá-las, mas dizer, acreditar que o professor é o único mediador nesse sentido, me parece quimérico [...]

Portanto DEF5 acredita na autoformação assim como DEF3 assinala um dos contextos que o estudante pode desenvolver as competências de modo autônomo:

Sim. Inclusive a disciplina Projetos Integradores facilita tais mediações. O contexto citado tem enriquecido a formação no sentido de propiciar a sintonia fina entre a teoria e a intervenção

O DEF2 também está de acordo com o que fora afirmado anteriormente, mas chama a atenção para a seguinte questão:

Vejo que há esta possibilidade no curso, mas que muitas vezes, por falta de orientação de docentes coordenadores dos projetos, os alunos acabam reproduzindo mais a sua experiência anterior ao curso, do que experimentando novas possibilidades, refletidas em aula [...]

E DEF3 que afirma:

As duas principais preocupações devem ser com evitar o exercício ilegal da profissão, muitas vezes presente em tal contexto, e a dedicação demasiada de tempo em tais atividades com prejuízo para a formação abrangente de um Curso de Educação Física.

No que tange as respostas dos estudantes identificou-se que EEF5, EEF8 e EEF9 não acreditam que seja possível o desenvolvimento de competências profissionais sem a interferência dos docentes ao se colocar que:

Em minha opinião, o corpo docente do curso influencia, e muito, nossa forma de agir, seja em estágios ou projetos de extensão. É indispensável, portanto, a interferência do corpo docente (EEF9)

Os outros seis não pensam da mesma maneira, na medida em que EEF6 declara:

Consegui estabelecer algumas relações entre os conhecimentos oriundos da graduação e a prática profissional, dentro e fora do âmbito acadêmico. Foram diversos projetos de extensão com diferentes públicos, experiências extracurriculares em clubes, hotéis, acampamentos, entre outros. E, sem dúvida, a orientação dos professores por meio das aulas foi fundamental.

Neste entendimento, também EEF2 afirma:

Para todas essas vivências me proporcionaram habilidades em trabalhar com a diversidade, tanto de conteúdo quanto de população. Durante essas práticas buscava atingir o público geralmente com uma abordagem em que pudesse tornar-los conscientes e independentes.

Em estudo com estudantes do currículo de transição curricular Brum (2009, p. 55) identificou a mesma opinião dos estudantes que vivenciaram este currículo...

Eu acho que sim. Toda a nossa experiência toda a bagagem que a gente traz, desde quando a gente nasce, é incluído na sociedade, a gente vai acumulando experiências e valores que eu acho que contribui quando você chega na universidade, então o meu saber a minha competência que eu tenho hoje não é derivada só da minha formação na faculdade, mas também toda essa carga, essa carga influência também. Eu acho que é um conjunto, tanto a formação acadêmica oferecida na faculdade, é um conjunto que vai formando a nossa competência. (EF2)

O EF4 também afirma que:

Acredito que tenha desenvolvido nas duas coisas tanto na prática mesmo, é... quanto na teoria, nas aulas, principalmente nas aulas, acredito que as duas coisas se juntem e na prática surge, vai surgindo os problemas que foram discutidos durante as aulas e isso vai acrescentando. Sim eu acho que as duas coisas funcionam.

Já os docentes que participaram do estudo de Brum (2009) pensam diferente dos docentes que participaram dessa pesquisa, como pode ser visto a seguir:

[...] no primeiro aspecto de você conseguir desenvolver competências sem uma intervenção direta, eu acredito que seja sim viável, em especial porque é possível que a gente aprenda por meio dos aparelhos midiáticos, por meio da informação cultural que a gente recebe [...], no entanto, o que acontece é que o curso universitário, ele tem uma maneira, ele tem um viés, uma forma de formação que deveria ou que deverá ou é mais voltado pra aquilo que especificamente você irá trabalhar. Então veja, eu insisto duas vezes no especificamente, significa que existe uma especificidade que os professores estão aqui para mediar como facilitador para você chegar no seu ponto final. Agora a pergunta direta é: é possível? É possível. É possível que eu aprenda uma cirurgia de vista sem fazer uma faculdade de medicina, se eu tiver um bom videocassete ou um bom DVD que me dê essas informações precisas, é possível? É possível. Agora que tipo de cirurgia que tipo de resultado essa cirurgia vai me oferecer essa é uma outra questão, mas não foi isso que você me perguntou. [(PEF2) BRUM, 2009, p. 56]

Assim como os outros quatro professores do curso de Educação Física que participaram do estudo da autora. Assim PEF5 vai afirmar que:

Depende do que se chama de saberes e competência, né? Pra começar a responder a sua pergunta eu teria que primeiramente colocar em questão essas noções. [...] Eu acredito

né que numa sociedade como a nossa onde informações e saberes circulam em uma velocidade muito grande a intervenção do professor é importante é mais uma intervenção e uma intervenção que tem a oportunidade de sistematizar e elaborar. Eu acredito que a riqueza de experiências colocada para qualquer um independente de ser no ambiente universitário ou não, ela é imensa. Então na sociedade contemporânea a capacidade de elaborar conhecimentos e adquirir competências ela está aberta, não digo que esteja aberta de forma igualitária pra todos né, mas ela está aberta, neste sentido eu entendo que é possível. Mas isso vai depender da especificidade do grau de sistematização do conhecimento em questão, em pauta. Numa questão assim tão aberta quanto a sua eu diria que é possível principalmente diante dos pressupostos que eu coloquei aqui agora (BRUM, 2009, p. 57)

No questionário que foi aplicado, a questão sobre o desenvolvimento de competências sem a intervenção direta docente também apresenta relação o modelo de formação em Alternância Implícita tal como foi descrito por Marcon (2005), correspondendo a aquisição de aprendizagens profissionais do estudante de maneira autônoma, ou seja sem a mediação dos docentes do processo de formação.

Neste sentido, considerando que para os demais docentes esse tipo de processo de aprendizagem ocorre como pode ser identificado pelas respostas de DEF5 e DEF3 considera-se que através do olhar dos docentes esse modelo de formação perpassa o curso parcialmente.

Contudo no que diz respeito a declaração de DEF2 que acena para o fato dos estudantes reproduzirem mais a sua experiência anterior ao curso do que se orientarem pelas aprendizagens propostas nas aulas, Tardif e Raymond (2000) afirmam que a história de vida e a socialização escolar dos alunos estão incrustados nos alunos, trazendo subjacente a elas uma pré-profissionalização que carrega consigo uma concepção de ensino, papel do professor e atuação docente, permanecendo forte e estável através do tempo em função também de uma dimensão afetiva. Além disso, especificamente na América do Norte onde os autores realizaram estudos foi constatado que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudar ou abalar as crenças anteriormente adquiridas.

Da declaração de DEF3 que destaca como preocupação evitar o exercício ilegal da profissão e a dedicação demasiada de tempo em tais atividades com prejuízo para a formação, Nascimento (2002) vai apontar que muitos estágios de inserção não se constituem instrumentos pedagógicos de formação na medida em que visam a prestação de serviços na comunidade e utilizam mão-de-obra barata de estudantes para suprir as deficiências financeiras de uma instituição pública ou privada. Também destaca que as atividades remuneradas geralmente são acompanhadas de salários mais baixos que o valor real das remunerações.

Diante das declarações podemos afirmar que através da fala dos estudantes, o modelo de formação Alternância Implícita (NASCIMENTO, 2002, PEDROSO, 1996; MARCON, 2005) perpassa a formação, na medida em que os estudantes declaram que também desenvolveram competências sem a intervenção docente.

É interessante notar as mudanças que ocorreram na opinião dos docentes do curso diante dessa questão. Visto que em estudo com temática semelhante Brum (2009) identificou que a maioria dos docentes entrevistados consideravam que o estudante era capaz de desenvolver aprendizagens de maneira autônoma, isto é sem intervenção direta do docente.

Em relação à proposta curricular do curso (PP) cabe destacar que ela não apresenta o objetivo de estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial, visando tornar o estudante-professor o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos com vistas à sua aplicação prática. Deste modo, na proposta curricular do curso ela não é encontrada, pois não é promovida pela formação. No entanto, como podemos notar nos registros coletados ela ocorre durante o processo de formação, pois é estabelecida pela ação do estudante-professor.

10.7 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM FOCO

Com a análise da quarta questão em que se questiona se com as mudanças curriculares houve maior aproximação entre os estudos teóricos e a prática, bem como quais aprendizagens surgiram desse contexto foi possível notar que quatro docentes (DEF1, DEF3, DEF2 e DEF5) afirmaram que houve uma maior aproximação entre a teoria e prática no processo de formação.

A introdução de Projetos Integradores propiciou via organização de evento, a aproximação com a intervenção profissional e a análise das relações das disciplinas, nesta intervenção (DEF2)

Enquanto que o DEF1 colocou que:

Com base nas estratégias citadas na questão 3, pode-se perceber maior envolvimento e participação dos alunos nas reflexões propostas, o que auxilia a compreender maior aproximação teórico-prática.

As estratégias citadas em sua fala dizem respeito as excursões didáticas, visitas técnicas, busca de contatos e contextos pela internet e reflexões em grupo.

No entanto três docentes (DEF6, DEF7 e DEF8) consideraram que a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação ocorreu em termos. Na fala de DEF2 foi encontrado que:

A mudança curricular não modificou muito a minha atuação. Mudaram os nomes, mas eu continuei fazendo praticamente as mesmas coisas [...]

Além disso, dois docentes (DEF4 e DEF7) pontuaram não saberem responder, pois a questão exige comparar o novo currículo com o anterior e o seu ingresso recente no corpo docente do curso de Educação Física dificulta o entendimento desse processo.

Não acompanhei o processo de mudança curricular. Assim, não tenho condições de analisar tal coisa (DEF7)

Cabe destacar que em estudo realizado por Brum (2009) que abarcava esse questionamento os docentes do curso de Educação Física que vivenciaram um currículo em fase de transição afirmaram o seguinte:

Sim com certeza. Dentro da minha disciplina? Porque eu posso falar com mais certeza é da minha, das outras eu não posso falar. Mas da minha sim, é dado um conteúdo, mesmo porque as minhas disciplinas que eu leciono têm um conteúdo prático muito significativo e a idéia da prática é justamente aplicar o que eles tiveram de conhecimento teórico pra poder facilitar a atuação profissional. [PEF1] (BRUM, 2009, p. 74)

Semelhantemente PEF3 afirma que:

[...] Bom o nosso curso ele propicia uma articulação teórico-prática boa? Eu juro que sim e ligando com a pergunta anterior, principalmente pelos projetos de extensão que existem. Porque? Porque o aluno vem para o projeto de extensão e enriquece o ensino ele volta para a sala de aula com as questões da prática ou ele aprende a questão teórica, mas agora balizada pela prática no que aquilo pode ser aproveitado pela prática. Então, eu vejo o nosso curso adequado nesse aspecto, conquanto e vejo também que o nosso curso e os cursos de Educação física de modo geral, eles estão retornando a um equilíbrio. [...] (BRUM, 2009, p. 72)

Neste sentido cabe retomar o que o projeto pedagógico do curso propõe para promover a articulação teoria e prática:

Pensar a articulação teoria e prática, no âmbito da formação, remete à relação entre o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e a prática educacional [...] enquanto projeto, carrega a intencionalidade da prática gerada como uma das funções do conhecimento pedagógico e como um dos elementos que o constitui, porque delinea princípios, “finalidades / objetivos”, diretrizes e referências para a ação. Buscamos um projeto pedagógico que se contextualize na cultura, no momento histórico; que se instaure na formulação de questões; que se fundamente na perspectiva interdisciplinar de construção de conhecimento [...] (UNESP, 2005, p. 43)

Entendimento que requer:

[...] articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais [...] Para a efetivação do exercício de compreensão das práticas educacionais, nos orientamos nas proposições do Parecer CNE 28/2001 e da Resolução CNE/CP 02/2002, que prevêem o mínimo 800 horas de atividades práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados [...] (UNESP, 2005, p. 43)

Ressaltando que a PCC de acordo com o projeto pedagógico visa a reflexão, por parte estudante universitário, sobre a organização das práticas relacionadas ao contexto da atuação profissional, que de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 deve ser desenvolvida da seguinte maneira:

[...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Neste sentido o projeto do curso de Educação Física (PP) orienta:

[...] a prática como componente curricular é entendida enquanto:

- estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e educação física, oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes;
- mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e educação física. (UNESP, 2005, p. 41)

Sendo concretizada através dos “Projetos Integradores” (PI) com um total de 240 horas e outras atividades a serem sugeridas pelo Conselho de Curso (como na articulação e intervenção da própria disciplina) contemplando 160 horas. Neste contexto, o PI é concebido como:

[...] espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho. Já as Atividades Complementares permitem ao estudante vivenciar situações que o coloque em contato com produções e pesquisas, atividades culturais e educacionais estimulando-o a aprofundar-se em temas de seu interesse e a socializar descobertas resultantes desses aprofundamentos. Por fim, a elaboração do TCC, sob orientação de um docente, constitui-se também num instrumento privilegiado para o aprofundamento de estudos. [...] Nesse sentido, os Projetos Integradores deverão se constituir em atividades obrigatórias, a serem desenvolvidas pelo aluno do curso de Educação Física da UNESP-Rio Claro, articuladas às disciplinas pré-definidas, a partir do primeiro semestre do curso, tendo duração mínima de um semestre letivo[...] versarão sobre temas tratados pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre, para o que há previsão de carga horária obrigatória específica definida conforme estrutura curricular. (UNESP, 2005, p. 41 - 42)

Da mesma forma que é proposto que:

Caberá ao(s) docente(s) responsáveis pela disciplina/conjunto de disciplinas ou pela coordenação às quais se vinculam os P.I.s, juntamente com o grupo-classe, definir a(s) temática(s) e os procedimentos adotados para a consecução das atividades relativas ao P.I.s [...] responsabilizarem-se por dar ciência à Seção de Graduação, mediante registro em formulário próprio, das horas de P.I.s efetivamente realizadas pelos alunos. (UNESP, 2005, p. 42)

Em relação a resposta dos estudantes a questão sobre a possibilidade do novo currículo ter promovido maior aproximação entre teoria e prática, foi possível identificar que EEF1, EEF3, EEF4, EEF5, EEF6, EEF7 e EEF9 consideram que a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação ocorreram parcialmente, como afirma EEF4:

Algumas disciplinas proporcionaram esta aproximação, outras se quer chegaram perto disso. Por exemplo, em Nutrição além das exposições teóricas, temos experimentos que

garante esta aproximação do que é estudado com a prática profissional propriamente dita.

Por sua vez os demais estudantes como EEF2, EEF8 e EEF10 relatam que a aproximação se efetivou:

Vejo que todas as experiências de trabalho realizadas estão estritamente interligadas com os estudos teóricos realizados em sala de aula. (EEF10)

Apesar de EEF2 responder afirmativamente ressalta que:

Entretanto acho ainda carente a aproximação da escola com a universidade, em relação a uma maior troca de experiências. Durante a graduação houve uma tentativa inicial realizada nas últimas semanas de aula 2011. Espero que este trabalho inicial tenha continuidade e cresça.

Sobre essa mesma questão estudantes que vivenciaram um currículo em transição na mesma instituição possuíam uma opinião diferente:

Eu acho que grande parte do que a gente aprende na faculdade a gente consegue conciliar pra poder trabalhar depois. Acho que dá pra ver com as disciplinas de educação quando você vai dar aula em escola e trabalhei com recreação então o que eu vi também nas aulas de Atividades Lúdicas também deu para relacionar bastante [EF1] (BRUM, 2009, p. 71)

No mesmo sentido, o sujeito EF4 afirma que:

Eu acredito que sempre há uma interação porque quando você tá estudando e tá ali com a teoria quando você vai pra prática você sempre leva alguma coisa, então você consegue fazer uma miscelânea disso e acredito que algumas disciplinas como Crescimento e desenvolvimento influenciam bastante na hora de você montar atividade para criança e também há várias disciplinas que falam um pouco sobre a pedagogia a forma de passar mesmo o conhecimento. (BRUM, 2009, p. 72)

Já com a fala de EEF7:

O mais significativo para mim foi às formas de aprendizagem dos alunos que estudamos e que quando fui à prática fizeram mais sentidos. Como quando estudamos que no ensino infantil as crianças aprendem por repetição e na prática foi quando pude afirmar tal teoria (EEF7)

Com a declaração anterior de DEF6 notamos a presença da formação em dois contextos:

A mudança curricular não modificou muito a minha atuação. Mudaram os nomes, mas eu continuei fazendo praticamente as mesmas coisas. Única coisa foi em Ginástica 1 que decidi levar os alunos para as academias conhecer os ambientes onde podem um dia atuar.

No entanto, EEF2 denuncia que:

[...] acho ainda carente a aproximação da escola com a universidade, em relação a uma maior troca de experiências. Durante a graduação houve uma tentativa inicial realizada nas últimas semanas de aula 2011. Espero que este trabalho inicial tenha continuidade e cresça.

Para explicar o questionamento na entrevista sobre a aproximação parcial dos estudos teóricos na universidade de experiências práticas DEF1 acena para o aspecto burocrático prejudicando na realização de experiências práticas:

Bom tem vários elementos aí que entram nesse jogo, um deles aí é o elemento burocrático pra nós pedirmos uma excursão didática, nós temos que fazer isso com um ano de antecedência prevendo uma data até mesmo fictícia muitas as atividades não foram preestabelecidas como nós não temos condições de fazer isso com tamanha antecedência pra conseguir uma viatura, uma ônibus pra poder levar os alunos, então a falta de material, no caso o ônibus pra você programar uma experiência prática muitas vezes limita a motivação do próprio docente para propor esse tipo de experiência. Essa é uma das situações a questão burocrática, outra talvez seja a inabilidade do próprio docente de não valorizar esse aspecto prático como sendo um fator bastante interveniente, bastante importante na questão de saberes unindo aí competências e saberes, falta aí essa dinâmica.

Porém, de acordo com DEF2, falta contato com o público em que os estudantes vão trabalhar no futuro:

Acho que principalmente sobre eles não terem às vezes de não terem contato com o público que eles realmente vão atender acho seria essa aproximação com a realidade eu vejo que isso acontece pouco se a gente contar o curso como um todo.

Segundo DEF3 há muita ênfase nos estudos científicos, visto que:

Eu creio que nós ainda carregamos o ranço de inserção enquanto acadêmica porque a Educação Física precisou de um momento de uma aproximação muito forte com teoria e com a pesquisa para se firmar enquanto disciplina acadêmica e a licenciatura não ficou ileso dessa conjuntura não é estrutura, é conjuntura, então na realidade é que as vezes você a pesquisa hoje em dia, a pesquisa hoje em dia ela está tão valorizada na

universidade como uma forma de status, obtenção de recursos financeiros e etc progressão na carreira e na própria sociedade o status da pesquisa é e quando você se fecha muito na pesquisa na verdade você esquece os saberes e as competências que devem ser desenvolvidos [...] eu sou eu faço pesquisa com idosos, bom se eu me fechar no mundo dos idosos e as vezes de uma parte, só força, treinamento de força com idosos na realidade eu não propiciar ao meu aluno, ao meu estagiário, etc orientando, aluno condições dele apreciar o quanto é global é holístico a prática, porque eu me fecho naquele entre aspas mundinho questão de pesquisa específica que eu perco referência e o contexto. Quando eu faço isso a formação fica deficitária, a formação fica deficitária porque o aluno né o futuro profissional quando se forma e vai pra prática não tem uma hora que ele é da psicologia, que ele é da fisiologia, é da biomecânica isso acontece de uma vez só, de uma vez só, então se a gente não tiver dentro da nossa prática inclusive de pesquisa a contextualização disso, nós vamos ficar inclusive muito reducionistas naquele conhecimento e a formação vai ficar prejudicada, ela já é mesmo quando a gente dentro de uma disciplina só a gente fizer a ponte com as outras disciplinas e aí tá a razão dos projetos integradores [...]

O docente DEF4 discorda, no entanto desse diagnóstico apresentado ao afirmar que:

Eu discordo um pouco, embora eu não seja um conhecedor pleno do projeto político pedagógico, mas eu vejo o curso de Educação Física como um curso que tem uma articulação boa entre teoria e prática, de uma maneira muito forte, principalmente quando comparado aos cursos de humanas que eu tenho mais experiência. Então eu vejo a quantidade de alunos que participa de projetos é imensa eles vão falando, são vários projetos tanto para os alunos de licenciatura quanto para os de bacharelado, né, então existem projetos para todos os gostos aí então eu não acho que ocorra parcialmente, eu acho que quanto possível ocorre de maneira é de maneira satisfatória.

Para o docente DEF5 o encaminhamento em relação a esse contexto é o seguinte:

[...] se você minimamente sensibilizar o aluno para essa questão e dar e der alguns instrumentos, né recursos mais do que instrumentos também ou sensibilizar pra isso pra que ele ganhe algum grau de autonomia na capacidade de dar conta da realidade é o caminho mais viável o currículo como eu disse tem lá suas limitações numa boa medida.

O DEF6 entende que é necessário também existir interesse por parte do aluno:

Se você tiver um envolvimento bom do aluno com uma abertura do professor pra receber o feedback do que tá acontecendo com ele a tendência é melhorar, agora quando existe uma proposta de conteúdo ou de saberes como você diz e um aluno que é indicado para trabalhar nessa área, mas não tem essa relação, essa conversa não é integrado, aí realmente isso vai acontecer unilateralmente você parcializa esse processo.

DEF7 explica sua visão da seguinte maneira:

[...] fica realmente difícil do aluno realmente estabelecer essas correlações teórico práticas quando o professor tem bastante dificuldade na sua área de conhecimento de elaborar uma proposta formativa digo agora de elaborar uma proposta de disciplina onde isso não fique não seja possível fazer esses links realmente fica difícil que o aluno consiga né construir aproximações teórico práticas mais precisas uma coisa que a gente também tem que cuidar é que o aluno acha que pra gente viver a prática tem que estar dentro da sala de aula é claro que isso é extremamente importante tanto até mesmo por uma questão organizacional nós não conseguimos colocar os alunos todos de todos os cursos no primeiro semestre nas escolas inclusive eu sei que isso tá até no documento das diretrizes curriculares nacionais para esse curso de formação a própria organização da escola não permite isso e a gente precisa fazer adequações pela quantidade de alunos e de escolas [...] acho que vai muito do professor conseguir né localizar a sua disciplina dentro daquela matriz ter clareza da contribuição da sua disciplina no bojo desse processo todo entender como esses alunos estão chegando e entender como é que ele pode desencadear na sua disciplina processos de aprendizagens significativas para aqueles alunos que precisam sair eu tenho que ter isso essa continuidade tem que ser clara, os alunos passaram, né fizeram a disciplina de Didática o que que efetivamente eles precisam aprender para contribuir para essa formação como é que aquilo como é que eu posso efetivamente contribuir para a formação dele [...] então quais os saberes que eu deveria estar desencadeando no meu processo do ensino docente, no ensino superior, na formação do professor.

Para o docente DEF8 a falta de aproximação entre a teoria e a prática depende da atuação docente.

Porque se a gente for pensar mais na Fisiologia ela é uma disciplina que envolve mais a teoria mesmo, mas na disciplina de Futebol a gente tem metade teórica e metade prática. É eu acho que depende muito da atuação do docente de como ele mostrar que isso seja aplicado na prática. Eu ainda vejo que os estágios seriam grandes locais pra estar aliando teoria e prática, mas em algumas disciplinas acaba tendo um conteúdo mais teórico mesmo acho que depende muito da atuação do docente da aplicação do docente pra mostrar a prática do que está sendo mostrado teoricamente.

Os estudantes EEF3 e EEF4 justificam essa falta de aproximação à valorização demasiada da teoria, conforme EEF4 explicita:

Eu acho que as disciplinas aqui na universidade elas se ligam muito mais a se discutir os problemas do campo teórico aí falta uma aplicabilidade maior, pensando no profissional né na minha formação, enquanto licenciada a gente discutiu muito escola, mas a gente viveu a escola muito pouco, se a gente for comparar em termos quantitativos a gente viveu a escola no estágio e depois com as disciplinas de educação física escolar que foram três a gente discutiu escola a gente não viveu a escola, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação todas essas outras que são voltadas para o espaço educacional a gente discutiu [...] você faz muito seminário prático na Educação Física só que a gente da aula para o aluno ideal que somos nós mesmo, a gente ministra aula pra gente mesmo e na escola quando a gente dá uma atividade a gente percebe que emerge outras situações. Então eu acho que falta muito isso, na nossa formação, se aproximar mais da escola, tá mais lá dentro, pensar em projetos que unam as disciplinas com a escola talvez é difícil, mas seria uma alternativa unir mais essas questões.

Semelhantemente EEF8 assinala:

O distanciamento eu falaria porque ocorre uma valorização do conhecimento, então na faculdade, na universidade você vem pra aprender conhecimento, então eu acho que a prática fica um pouco desvalorizada por causa dessa valorização do conhecimento teórico.

Segundo EEF5 falta aproximação dos estudos na sala de aula com o ambiente escolar:

Por exemplo, tem uma disciplina, Nutrição quando a gente tem essa disciplina o foco é para os conhecimentos dos meios das fontes de energia e como é que essa energia a gente acaba usando uma forma mais balanceada possível só que aí não existe uma preocupação para o tipo de aluno ou cliente que você vai trabalhar. O foco acaba sendo para o esporte, sempre o atleta e aí você não tem uma discussão sobre alimentação em ambiente escolar.

Para EEF1 e EEF7 apontam para a falta de aperfeiçoamento dos professores:

Eu penso muito na questão do professor que ministra essas disciplinas que não está muito conectado com a escola, então eu vejo que há muita diferença eles falam que o ensino é uma coisa, chega lá na prática é diferente. Eu não sei se é falta de atualização não por culpa deles, mas é porque tá mudando tão rápido, até a gente assim se inserindo agora no mercado a gente percebe que há uma mudança de quando a gente estudava e olha que a diferença de idade não é tão grande assim se for pensar em dez anos já mudou muito, mas eu acho que é isso falta um pouco os professores discutirem como é que tá hoje, as teorias anteriores foram importantes, mas como é que vai se construindo isso até hoje, como é que a gente pode aproveitar do que tinha antes pra agora, porque tá totalmente diferente.

No entanto, EEF1 também destaca à ênfase dada pela universidade e deste modo, o curso de Educação Física no conhecimento científico e formação do pesquisador:

[...] Porque a teoria ainda está batendo nas práticas lá de antigamente os professores não evoluíram pra ver o que realmente tá precisando na escola, então eu acho que é uma questão mesmo do pensamento de evolução do professor e das práticas pedagógicas. Bom talvez eu acredite que os professores pensam que o conhecimento científico dito puro produzido na universidade tem um valor maior do que as pessoas que estão lá na prática e na minha opinião não é isso são saberes e competências diferentes a pessoas que tá ministrando a aula aqui ela tem que saber que o aluno vai sair daqui e vai trabalhar e não que ele vai sair daqui pra pesquisar sem pesquisar por pesquisar eu acredito que tá distante por que os professores querem formar pesquisadores e não profissionais para o trabalho, acredito também que, por exemplo, as pessoas que fala “o que a mitocôndria tem, a ação papapa” ou seja, é mais importante que nossa “lá na prática o velhinho não conseguiu levantar peso” o que eu faço pra ele levantar? Então eu acho que esse conhecimento afundo específico é mais importante do que o conhecimento que vai fazer relação direta com a prática e se eu tenho um cara cego na minha academia? Então eles

vão falar assim na questão da inclusão e “lalalala” pensam que o conhecimento bonito e bem falado e que não condiz realmente ele é mais importante que o da prática então eu acho que por isso que a concepção de conhecimento daqui é ciência é um conhecimento melhor do que a prática de quem tá lá. Talvez por isso que os professores pequem nessa questão de teoria e prática. Não sei se eu respondi.

Diante do relato anterior, referendamos Coêlho (2005) para quem a autonomia e a liberdade não são atendidas ao passo que se concebe a profissionalização dos estudantes como um processo de apenas aprender a atuar no mercado de trabalho de forma prescritiva, além da forma utilitária que a pesquisa e as disciplinas ligadas ao estágio são desenvolvidas no contexto universitário. Isto é, respectivamente atuam separando o ensino e a formação pela pesquisa, ou seja, atuam de maneira diferenciada com os estudantes que desejam ir de um lado para o exercício profissional e de outro para a pós-graduação, assim como do tratamento dado às práticas de formação concebidas como um meio de aproximar o estudante do trabalho que ele irá exercer.

Diante desse entendimento, o autor propõe que a universidade se atente para a natureza, o sentido e finalidade da educação, cultura, escola, universidade, ensino e aprendizagem e, deste modo, crie cursos superiores que foquem a formação humana, intelectual e profissional, considerando também que nenhum desses espaços e dos sujeitos que a eles pertencem são produtos acabados.

O agravante neste cenário descrito pelo estudante (EEF1) é que de acordo com Chauí (2003) a universidade se torna privatizada face ao fato que suas pesquisas atendem as exigências do mercado impostas por financiadores o que denota que a universidade pública produz um conhecimento direcionado para à apropriação privada.

Diante desse contexto a autora propõe a revalorização da pesquisa dentre diversos aspectos promovendo condições de autonomia e de materiais, oferecendo uma avaliação da produtividade dos pesquisadores com critérios voltados para a relevância social e cultural e a qualidade que dependem das necessidades do país em relação ao conhecimento e respectivamente através das mudanças filosóficas, tecnológicas e impactos das pesquisas e, finalmente, sob a orientação dos movimentos sociais e regionais. Também a valorização da pesquisa através de políticas públicas de financiamento por fundo públicos que atendam os critérios como elaboração de projetos propostos pela própria universidade; projetos propostos por setores do Estado que

conhecedores das demandas e necessidades de determinadas pesquisas e avaliação pública dos objetivos e aplicações dos resultados pelo Estado.

Em relação a temática que diz respeito as mudanças curriculares do curso de Educação Física e a possibilidade de aproximação da teoria e da prática, referendamos Flores (2000) que assinala que o currículo de formação de professores deve ser definido pela relação entre teoria e prática, de modo que a ênfase em uma dessas vertentes determinará a configuração de diferentes modelos formativos. Nesta direção vai defender uma visão holística para o currículo de formação de professores em que a promoção de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto-reflexiva do conhecimento esteja presente.

Retomamos Stephanou (1998) que alerta para o fato de que o processo de renovação curricular exige cautela, pois rótulos de "novo" padecem de uso abusivo, assim como são problemáticos os enquadramentos de "certo", "atualizado" ou "progressista" atribuídos aos modelos curriculares que, a exemplo de livros, mudam as embalagens, sem que tenha ocorrido de fato alguma modificação.

Em relação a visão dos estudantes obtidas pelos questionários sobre esse tema identificou-se que EEF1, EEF3, EEF4, EEF5, EEF6, EEF7 e EEF9 consideram que a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação ocorreram parcialmente.

Neste sentido, Borges (2004) critica que os modelos de formação de professores são prejudicados pelo distanciamento entre teoria e prática e as múltiplas e estanques finalidades das instituições formadoras. Nesse sentido, argumenta que esse distanciamento é promovido pelo paradigma científico e disciplinar que vem sendo criticado nas últimas décadas e se configura em uma formação docente em que as disciplinas oferecidas possuem pouca relação entre si, ênfase no domínio de conhecimentos e a prática pedagógica desvinculada dos conhecimentos ensinados e com ocorrência tardia.

A declaração EEF2 que assinala que há dificuldades na aproximação teoria e prática revela também que há problemas ainda em relação ao vínculo da universidade com o contexto profissional impedindo um desenvolvimento maior e mais eficaz de aprendizagens profissionais. Sobre a relação teoria e prática, retomamos Marcelo Garcia (1999) que defende uma formação que articule a teoria e a prática de maneira que não seja apenas uma disciplina. Neste sentido Tardif (2002) denuncia a vigência de cursos de formação de professores com ênfase em um

modelo aplicacionista, caracterizado por aulas nas disciplinas e a aplicação dos conhecimentos das disciplinas nos estágios, não configurando uma articulação entre a teoria e a prática.

Neste entendimento, Frigotto (1996) também destaca que é necessário romper com a divisão disciplinar estanque e as formas individualistas e competitivas de conhecimento e ensino, entendendo também que desta forma é possível neutralizar as imposições tecnocráticas que submetem a ação de educar ao mercado e ao capitalismo excludente.

Investigando a temática da formação retomamos Ruz (1998) que também destaca que nas instituições de formação de professores as disciplinas têm sido marcadas pela desintegração, ou seja:

- Sobreposição ou reposição de conteúdos;
- Oposição ou contradição de enfoques;
- Associação de conteúdos;
- Omissão de conteúdos.

Além disso, chama a atenção pela ocorrência da fragmentação do conhecimento e circulação de teorias que não penetram nem compreendem a prática, enfim, resultando em uma articulação entre teoria e prática parcial ou inexistente.

A prática em detrimento desse cenário mais teórico se deve ao fato de que a prática se configura no espaço original de formação e produção e mobilização de saberes e competências, na medida em que é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram em outro espaço ou possa ser reproduzido “artificialmente”, isto é na universidade ou laboratório de pesquisa e conseqüentemente torna-se um espaço de comunicação e transmissão de saberes (TARDIF, 2002).

É interessante notar que na declaração de EEF7 e EEF5 é possível identificar a presença da formação em alternância (PEDROSO, 1996; NASCIMENTO, 2002 e MARCON, 2005) na medida em que o processo formativo se efetiva em dois contextos diferentes, o da prática e do contexto de ensino universitário, conjuntura que pode contribuir para o estabelecimento de aproximação entre a teoria e a prática.

Cabe destacar, no entanto, que em estudo realizado por Brum (2009) que abarcava esse questionamento também a ocorrência de uma percepção diferente entre os docentes e os estudantes em que anteriormente participaram do estudo para sujeitos envolvidos com um currículo em transição se afirmava que o incentivo à investigação e promoção da interação entre a

teoria e a prática ocorria no processo de formação. Atualmente em face do novo currículo os docentes e estudantes apontam que esse processo ocorre parcialmente como também fora destacado por estudantes que vivenciaram um currículo em transição, bem como de acordo com os estudantes que vivenciaram o currículo totalmente reestruturado.

Nesta perspectiva, fazemos alusão ao Projeto Pedagógico do curso que orienta sobre a necessidade de se estabelecer uma aproximação maior entre teoria e prática da seguinte maneira:

[...] articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais [...] Para a efetivação do exercício de compreensão das práticas educacionais, nos orientamos nas proposições do Parecer CNE 28/2001 e da Resolução CNE/CP 02/2002, que prevêm o mínimo 800 horas de atividades práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados [...] (UNESP, 2005, p. 43)

No entanto, como foi observado com as declarações o que fora proposto não está se efetivando.

Neste sentido, defendemos o desenvolvimento de uma organização curricular que caracterizada pela unidade entre o eixo teoria-prática, capaz de promover uma relação de dependência entre esse eixo e que abarque a idéia da *práxis*, criadora de soluções e transformadora da realidade e que nessa configuração perpassar todo o processo formativo.

11. DO PRESENTE AO FUTURO: O QUE SE PENSA SOBRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO LUGARES DE FORMAÇÃO?

Sobre o questionamento a respeito do lugar que a escola ocupa na formação dos estudantes, a maioria dos docentes compreende a escola como um lugar de formação, como pode ser observado com a fala de DEF1:

Eu acho que a proposta curricular que nós temos ela efetivamente coloca a escola como um lugar de formação já que privilegia os processos educativos, privilegia inclusive a questão de oferecer estágios diretamente nas escolas ou vivências que sejam vinculadas durante o período de formação então eu acho que nesse sentido sobrepõe a ideia da universidade como um campo único de formação, então eu acho que a escola privilegia isso também e a nossa grade curricular menciona esse tipo de envolvimento com a escola.

Na mesma perspectiva DEF2 assinala:

O curso de educação Física aqui da IESp tem essa relação com a escola a licenciatura. No caso tem o estágio dentro da escola, supervisionado tem escola que já tem esse convênio, né e outras disciplinas também tem feito relação com o ambiente escolar. Eu sei que a disciplina de atletismo, de ginástica, de lutas tem feito essa relação com crianças, com escolares e apresentando alternativas, então, por exemplo, nós vamos fazer um evento de ginástica e lutas aqui no departamento que vai trazer as crianças da escola Eupídio Mina, vão vir oitenta crianças da escola, então com esse enfoque pedagógico próprio não só da escola, mas também da escola os alunos vão estar desenvolvendo atividades que podem ser desenvolvidas na escola com os alunos também. Então na minha disciplina eu tenho feito muita relação com a escola até porque meus estudos também vão mais pra nessa área também, então eu tento sempre contextualizar os conhecimentos com o ambiente da escola, então essa aproximação dos alunos com a escola, esse contato direto em algumas disciplinas isso acontece no curso de Educação Física.

O docente DEF3, contudo defende uma aproximação ainda maior com o espaço profissional:

Eu creio se eu entendi bem a pergunta, eu creio que a IESpip ela coloca a escola, a Educação Básica como um local de formação do aluno numa dimensão adequada. Eu creio que os cursos de licenciatura poderiam aproveitar mais esse espaço de formação não apenas para o estágio que acaba se resumindo a essa formação, ao estágio de Prática de ensino de 400 agora. Agora 400. Nem sei se haveria possibilidade de participar de conselho de classe, dinamizar alguma atividade fora do horário escolar do tipo de um voluntário, logicamente a dificuldade fica a cargo da supervisão que deve haver de um professor, um profissional já formado, mas eu vejo que poderia talvez... incrementar essa participação via escola de Educação Básica além do próprio estágio. Não sei se eu teria propostas mais precisas porque por um lado também na Unesp a formação é em período integral isso dificulta um pouco

Porém, um dos docentes também destaca que a universidade ainda ocupa um lugar central na formação:

Bom na minha opinião a gente aqui tem conteúdo que visa e tenta focar essa formação na escola essa utilização da escola mesmo como um local de formação, mas a grande parte das ações eu acredito que são voltadas pra universidade do que pra escola propriamente dita, mas eu ainda acredito que tenha sim ênfases e competências pra tá colocando a escola como um local de formação (DEF8)

O docente DEF7 também assinala a dificuldade de articular o contexto de formação com o profissional:

Respondendo a tua pergunta eu penso que nesse projeto pedagógico tanto a escola quanto a universidade acabam sendo lócus de formação e penso eu que isso seja realmente importante em que ambos estamos formando no processo de formação é lógico que a universidade tem um papel importante no processo de formação inicial de seus futuros professores, mas também não pode perder de vista que espaço de formação que espaço de atuação profissional é essa e é importante essa articulação formação e profissão então quando a universidade se colocar no espaço de formação e pensar na profissão indubitavelmente ela acaba tendo que encarar a perspectiva de olhar a escola e a universidade também como espaço de formação, mas o problema que eu vejo que é muito difícil é realmente articular esses espaços é fazer que esses espaços tenham a possibilidade de dialogo que esses espaços tenham o aspecto de dialogicidade para isso que as escolas tem que estar abertas

Para EEf2 a respeito do questionamento sobre o aspecto formador da escola e da universidade é necessário um tempo maior na escola:

A eu acho que é uma coisa junta, com certeza a escola é um lugar de formação para o professor não só dos alunos, mas enquanto o professor. Mas eu concordo que se o tempo na escola fosse maior, seria melhor, mas já tendo esse tempo da escola, coloca a escola como um lugar de formação.

No mesmo sentido, EEF3 acena para o fato de que há pouco tempo, na medida em que só do meio para o final do curso a escola assume um lugar de destaque na formação:

Então, a principio sim, no entanto, o aluno quando ele chega ate metade do curso até o segundo, meados do segundo ano, até o final do segundo ano, ele tem a escola como um local de formação ele desconhece sua realidade e a única realidade que ele conhece é da universidade e muitas vezes ele acaba valorizando a estrutura, a organização, até mesmo o status da universidade porque quando ele chega na escola ele só sabe apontar uma série de defeitos, ele não consegue ver as potencialidades e as dificuldades da escola e muitas vezes ele acaba supervalorizando a teoria em detrimento da prática, no entanto num cenário mais final do curso acaba tendo essa modificação da visão do aluno a escola mais como um local de formação, no entanto no início a universidade tem um papel mais primordial até mais valorizado na opinião do aluno.

Os estudantes EEF4 e EEF5 denunciam também que são poucas as disciplinas que privilegiam o espaço da escola como formador:

Eu acho sim que a formação, a formação na IESpip coloca a escola como um lugar de formação, mas isso acaba ficando restrito a algumas disciplinas, nos estágios e em uma disciplina ou outra tipo Políticas educacionais que se preocupou, acho que Educação Física escolar três também se preocupou com a escola enquanto um lugar de formação, mas a maioria fica só falando mesmo, se atrelando a teoria, a artigos e livros, não considera, não leva a gente a pensar a escola e nem leva a gente para o espaço da escola também. Entrar na escola mesmo só foi no estágio (EEF4)

Mas para EEF6, EEF7, EEF8 e EEF9 a escola tem ocupado um lugar privilegiado para a formação docente como podemos observar a seguir com o relato de EEF7:

Coloca sim a escola até pela carga horária que a gente tem de estágio. E também assim que começa o estágio a gente vai discutindo escola e mergulha fundo nela sim.

Como podemos observar pela fala de EEF9:

Acredito sim que a formação do professor da IESpip coloca a escola como um lugar de formação. Por meio dos estágios realizados,por exemplo, somos submetidos a várias experiências muito construtivas e que nos fazem aprofundar nossos conhecimentos, a partir das situação vividas, nos tornando profissionais melhores e muito bem preparados.

No entanto, resta destacar que os estudantes justificam sua opinião tomando como referência o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e não considerando o modelo de formação ou todas as disciplinas do curso de formação.

Esse questionamento nos remete a explicação de Zabalza (2004), que vai assinalar que a formação é um recurso social e econômico indispensável, não se limitando a formação inicial universitária, pois diante da busca da eficiência ela é um processo na medida em que os cursos de formação não encerram esse processo formativo, ou seja, a formação rompe o espaço dos cursos de formação.

Marcelo Garcia (1999) pensa da mesma maneira ao assinalar que embora a formação seja constituída de fases determinadas pelo currículo ela é um processo e não oferece um resultado, um produto completo e finalizado, conseqüentemente a formação perpassa diversas instâncias. O autor também propõe o estabelecimento da articulação dos processos de formação com o desenvolvimento escolar para possibilitar o desenvolvimento profissional e de transformação da escola. Deste modo, valoriza o espaço escolar através de seu caráter formativo.

Tardif (2010) propõe um lugar de destaque para a escola na medida em que afirma que para a reconstituição dos fundamentos epistemológicos da profissão dos professores afirma ser necessário a elaboração de um repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais o que exige um trabalho de colaboração entre os docentes universitários e os da escola, assim como a elaboração de pesquisas que considerem as necessidades e os conhecimentos que os professores do ensino básico possuem. Neste contexto se faz necessário também a atuação desses professores na elaboração e avaliação dos programas de formação e nas pesquisas sobre o ensino, bem como que as disciplinas sejam o foco da organização dos cursos para que o espaço da prática profissional seja mais valorizado para produzir aprendizagens.

Nesta perspectiva, para Tardif (2010) a prática profissional é um espaço original e autônomo de aprendizagem e formação, assim como longe de ser um espaço de aplicação de teorias formadas externamente é um espaço de produção de saberes e práticas inovadoras pelos professores experientes.

Segundo o autor esta concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática e conseqüentemente para a escola, pois é lugar de trabalho dos professores e através da aproximação entre esses espaços novas práticas e instrumentos de formação são promovidos: estágios de longa duração, memória profissional, alternância formação/trabalho, análise reflexiva e mentoreado, isto é, a atuação de professores associados nos estágios, assim como de supervisores universitários que trabalham no âmbito escolar e pesquisadores atuam em conjunto com os professores, deste modo estabelecendo uma ponte entre formação e profissão.

Sobre a temática em questão, retomamos também Moreira (2005) que defende o papel formativo da universidade. Diante disso, espera que a universidade não se feche em si mesma se esgotando no ensino, na pesquisa e não se reduza ao mercado de trabalho, contudo tenha responsabilidades sociais, sendo aberta à comunidade nos seus anseios e desafios e articule ensino, pesquisa e extensão de modo a integrar qualidade acadêmica e compromisso social.

Consequentemente a formação inicial objetiva habituar os alunos à prática profissional dos professores de profissão e torná-los práticos “reflexivos”. Esta afirmação denota que os programas de formação dos professores devem ser organizados a partir da formação cultural ou geral e da formação científica ou disciplinar que por sua vez deveriam se vincular à formação prática, o que requer estágios de longa duração, contatos frequentes com os ambientes da prática e ênfase na análise de práticas e de casos e especificamente envolver os professores da educação básica ao currículo de formação profissional. Cabe destacar que não seria a reprodução de práticas ou o abandono da teoria, mas o vínculo da teoria aos condicionantes e condições reais do ofício dos professores, bem como contribuir para a sua transformação (TARDIF, 2010).

Diante dessa temática questionada retomamos Coêlho (2005) que defende a configuração da universidade vinculada ao conceito de *universitas*. Nesta perspectiva explica que a universidade deve se configurar como lugar de busca e cultivo do saber inacabado (em permanente trabalho de constituição), da razão que exige o argumento, da formação de indivíduos que vão se inserir de modo crítico, rigoroso e criativo no cenário social, no mundo do trabalho, transformando-os e superando a realidade e o saber instituído.

Cabe a ela também de acordo com o autor responder academicamente aos desafios que a humanidade realiza, às interrogações estipuladas sobre as diversas dimensões da vida humana, processo que se caracteriza pelas críticas que a universidade faz sobre si, sobre a sociedade, sobre a cultura, os saberes, os métodos, as práticas e a superação das idéias, da prática e tradição cultural assim como pela formação humana, a criação e a invenção de novas idéias e formas de existência humana.

12. A GUIA DE CONCLUSÃO: O PROFISSIONALISMO NA FORMAÇÃO INICIAL E NO MAGISTÉRIO COMO DESAFIOS

A origem desse estudo está circunscrita ao novo desenho curricular que as diretrizes curriculares de formação do professor de Educação Básica prescreveu. Diante desse contexto, surgiu como temática de estudo os saberes docentes (TARDIF, 2002) e a pedagogia da alternância (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; PEDROSO, 1996), tendo como referência ou campo de investigação o novo currículo de formação em Educação Física da IESpip, especificamente o curso de Licenciatura. No âmbito desse contexto as questões que se colocavam eram as seguintes:

- O novo currículo passa a valorizar mais a prática, mas consegue ir além do modelo acadêmico de sólida formação teórica?
- É possível um currículo que não tenha na sua base a pedagogia da alternância proporcionar experiências em modelos de alternância?
- O fato de encontrarmos uma maior valorização da prática pode caracterizar a existência de um modelo de formação?
 - Qual o lugar que ocupa os saberes docentes nesse currículo?
 - É de fato possível estabelecer relações entre modelos de alternância e saberes docentes?
 - Qual é o status que ocupa nesse processo o saber da experiência?
 - Quais são os saberes e práticas de formação, envolvendo a relação teoria e prática, a universidade e o local de trabalho, que passam a configurar a formação desse novo professor?

- Os modelos de alternância perpassam a formação e podem contribuir com uma articulação maior entre a teoria e prática?

Nesta perspectiva delimitamos como objetivo geral:

- Analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física.

Bem como, nesse itinerário houve a necessidade também de estabelecer objetivos específicos:

- Identificar: o corpo de conhecimento e as práticas profissionais que fundamentam a formação do professor;

- Apontar: o modelo de formação escolhido no âmbito da adequação ou reestruturação curricular;

- Investigar: analisar o perfil profissional que emerge do currículo e dos saberes e práticas profissionais do currículo.

Delimitado os objetivos do estudo buscamos compreender o espaço em que os saberes docentes e a pedagogia da alternância estariam se inserindo, ou seja, o currículo, o lugar desse currículo que é a universidade, a formação configurada pelos currículos de formação, bem como a formação em Educação Física como *locus* central dessa investigação, abarcando, deste modo, as mudanças, os avanços e os limites presentes deste contexto de formação e atuação profissional

Diante dos objetivos estabelecidos e dos dados obtidos com a análise da fonte documental, ou seja, com a leitura do Projeto Pedagógico do curso, entrevistas, bem como das respostas obtidas pelo questionário e entrevista com docentes e estudantes do curso, os resultados foram analisados tendo como referência os seguintes eixos:

- “As proposições do Projeto Pedagógico de Educação Física: o currículo como um documento de identidade”;

- “Diário de um currículo: o significado dos saberes, competências, habilidades, conteúdos na perspectiva de professores e estudantes”;

- “A alternância na relação na teoria e prática na universidade, da universidade para a escola e da universidade para outros espaços sociais de trabalho”;

- “Do presente ao futuro: o que se pensa sobre a universidade e a escola como lugares de formação?”

Nesta configuração os eixos contemplaram o perfil profissional proposto para a formação em Educação Física, as concepções e a presença de saberes, competência e a questão dos modelos de formação alternância, bem como o lugar que ocupa a teoria e a prática nessa formação.

Neste contexto, dentre os resultados que encontramos e analisamos nesses eixos, foi possível constatar que os saberes perpassam a formação em questão. Estão presentes tanto na análise da fonte documental quanto na opinião de estudantes e docentes. Nesta perspectiva, os saberes que emergem desses contextos foram: o saber disciplinar, o da experiência, o da formação profissional e o curricular. Contudo, identificamos o predomínio do saber disciplinar (TARDIF, 2002) em relação aos demais, podendo dar margem, ainda, para um currículo disciplinar apesar do esforço em caminhar na direção interdisciplinar. Percebemos também que os saberes são centrais na formação investigada, pois estão presentes tanto na proposta do curso quanto na fala dos docentes e estudantes.

Da análise dos dados, ou seja, do Projeto Pedagógico do curso, da fala dos estudantes e dos docentes foi possível notar que os saberes da experiência são privilegiados também no contexto de formação. Porém, o predomínio é do saber disciplinar. Diante dessa constatação retomamos Tardif (2010) que destaca que uma formação que não valoriza a experiência e o saber da experiência pode ser considerada como uma formação de má qualidade.

No que tange a concepção de saberes e competências foi possível identificar que a maioria dos estudantes e docentes promovem uma diferenciação entre os termos e deste modo descrevem os saberes como sendo plurais, porém, mais relacionados aos conhecimentos teóricos. As competências, por sua vez, foram entendidas como mais associadas a ação, tomada de decisão e mobilização de estratégias e conteúdos de ensino.

Analisando o perfil profissional estabelecido no curso identificamos o delineamento de um perfil que remete à docência com destaque no seu vínculo com a escola. Porém, com os dados analisados no que diz respeito a fala dos estudantes percebemos que esse vínculo com a escola deveria, na prática, ser melhor explorado. Neste sentido, nos lembramos de Flores (2000) que ao analisar a temática curricular na formação de professores assinala que o currículo neste âmbito implica uma determinada orientação conceitual que fundamenta seu conteúdo e forma abrangendo uma visão concreta do papel da escola e dos professores.

Com relação às práticas de formação que perpassam a formação em questão, observamos que no plano mais teórico, isto é, o que o Projeto Pedagógico prevê para a formação investigada, se propõe a realização de estágios de docência a partir da metade do curso, Projetos de extensão, a participação dos estudantes em atividades complementares e Projeto integrador visando maior articulação entre teoria e prática. No entanto, através das falas dos estudantes notamos que parece haver uma falta de entendimento no funcionamento do Projeto Integrador que deste modo, não vem cumprindo o seu papel e objetivo.

Quanto aos modelos de formação em alternância consideramos que há apenas nuances dos modelos, pois como a pedagogia da alternância se efetiva com a existência do contexto de atuação profissional e formação universitária bem demarcados e a presença de modelos com especificidades bem definidas. Neste sentido, o contexto de formação que estudamos não privilegia essas características. Porém, ele dá espaço para que os elementos ou as atividades (Estágio curricular supervisionado, Projeto de extensão, Projeto Integrador) que refletem as características de alguns dos modelos de alternância estejam presentes. Da mesma forma está presente na fala dos estudantes que deveria haver mais tempo para a prática e de que o estágio poderia começar mais cedo no que diz respeito ao contato com a escola.

Neste entendimento, com a análise dos dados se destacaram a presença ou nuances dos modelos de formação em alternância Implícita, Estágios de Inserção, Aplicação prática de conhecimentos e Justaposta e parcialmente a Alternância por Associação/Articulação de Componentes (PEDROSO, 1996).

Na medida em que os modelos de formação em alternância podem promover o desenvolvimento de competências nos estudantes, como assinala Marcon (2005) e se materializam com a existência de dois contextos: o da atuação profissional e o da formação universitária, que traduzem espaços em que os saberes são mobilizados e ensinados, entendemos que existe uma relação entre a temática dos saberes e a formação em alternância. Assim como, na medida em que a formação fosse mais pautada no saber da experiência (TARDIF, 2002). Deste modo, a pedagogia da formação em alternância poderia se desenvolver efetivamente nesse contexto de formação.

Com os resultados obtidos podemos considerar que se configura na formação em Educação Física da IESpip um currículo que abarca saberes, competências e atividades que apenas remetem aos modelos de formação em alternância, porém como já afirmamos a pedagogia

da alternância não é estabelecida, o currículo é também orientado por um perfil profissional bem definido. No entanto, ao identificarmos o predomínio do saber disciplinar (TARDIF, 2002) que remete a uma formação de cunho mais teórico em detrimento dos outros saberes, apesar de se propor uma formação que privilegie a prática através do desenvolvimento da Prática como Componente Curricular, esta constatação, faz surgir o que denominamos de currículo híbrido ou um currículo Acadêmico-Profissional, com proponderância do modelo acadêmico.

Retomando Marcelo Garcia (1999) e Borges (2008), um currículo “Acadêmico-Profissional” pode ser definido por enfatizar o papel do professor como especialista, o domínio do conteúdo. Deste modo também se caracteriza pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais, colocando a universidade como um lugar de formação (currículo Acadêmico). Porém, um currículo pautado no Modelo Profissional de formação está voltado para a prática, valorizando a escola como um lugar de formação no qual se concebe um lugar para a escola, enquanto espaço também de formação, bem como considerando a prática como um *locus* privilegiado de formação. Portanto, ainda estamos um pouco longe desta realidade, enquanto concepção de currículo, mas muito mais próximo dela, quando se pensa nos espaços de formação oportunizados pelos modelos de alternância, referindo-se, em particular, ao estágio curricular supervisionado. Falamos em modelos de alternância em função deles nos permitirem visualizar se um currículo está em mudança ou não ao colocar a prática, a experiência da prática profissional, no cerne da formação.

Consequentemente, há uma mudança em curso quando o estágio curricular deixa de ser visto por Brasil (2001b, p.22) como um lugar de aplicação de conhecimentos teóricos e passa a ser valorizado o fazer pedagógico, “desprezando a dimensão teórica considerada dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas”. Esta perspectiva tem encontrado respaldo na idéia do profissional reflexivo, “ação-reflexão-ação” (BRASIL, 2002a), no qual os professores atuam como pesquisadores de sua prática, incentivando a socialização dos sujeitos na cultura profissional que pretendem ingressar.

Dessa forma, se introduz a idéia de socialização profissional, abrindo caminho para a perspectiva de uma “iniciação” dentro de uma cultura profissional (BRASIL, 2002a), ou seja, de conversão a uma nova “concepção do eu e do mundo” rumo a uma nova identidade (VASQUES, 2012). Entrar dentro de uma cultura profissional significa compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes (NÓVOA, 2011).

Neste sentido, é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Dai a necessidade de se reconhecer a escola como lugar de formação junto com a universidade, tal como aparece nos descritores do Projeto Pedagógico do curso estudado quando fala que o estudante deverá possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira. Portanto, sugere-se o cultivo de uma cultura da colaboração e uma cultura da partilha, um trabalho em equipe que busque consolidar parcerias, envolvendo a universidade e a escola, o que significa assumir uma responsabilidade social, um compromisso social, no processo formativo.

Neste sentido, foi encontrado no Projeto Pedagógico (PP) do curso de Educação Física e na leitura dele pelos participantes do estudo que o PP visa promover uma articulação maior entre o eixo teoria-prática do ponto de vista de uma estruturação da matriz curricular pelos eixos horizontal, vertical e transversal, mas que o mesmo emperra em sua operacionalidade. Assim a Prática como Componente Curricular (ou Projetos Integradores) e a articulação desse eixo pedagógico no funcionamento das disciplinas que deveriam compor os blocos do semestre não tem se efetivado, mas quando ela ocorre é visto como algo positivo, bem como a sua proposição.

Não se efetiva, em parte, porque o currículo de formação não tem como proposta original a formação pautada na pedagogia da alternância tal como pode ser observado no modelo profissional de formação canadense, mas que nos permite visualizar as potencialidades de experiências em alternância envolvendo a prática profissional.

Diante desse contexto, propomos uma formação pautada na pedagogia da alternância que nos conduz ao Modelo Profissional explicitado por Borges (2008). Deste modo, teríamos um currículo centrado na prática, ou seja, que tem a escola como *locus* da formação, em que os saberes práticos e as competências são a referência de base para a formação profissional, assim como, constituído de 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, delineando um perfil profissional do professor reflexivo, capaz de produzir saberes, de deliberar sobre sua própria prática de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.

No âmbito desse processo espera-se que se desenvolva uma cultura profissional, tendo como perspectiva “escolas associadas” ou “escolas de desenvolvimento profissional” em parceria com as universidades. Observa-se que há experiências indo nesta direção, como na Inglaterra

onde há as “escolas profissionais” em que 2/3 da formação é feita nelas ou nos Estados Unidos e no Quebec em que desenvolveu a idéia de formação em alternância, contemplando as escolas de desenvolvimento profissional e as escolas associadas. Portanto, o que temos é a junção orgânica entre a formação universitária e o exercício da profissão. (TARDIF, 2002, p.286)

Caminhando nessa direção espera-se que os professores-colaboradores das escolas se tornem co-pesquisadores dos professores das universidades, bem como possam participar das comissões de elaboração e avaliação de programas de formação e nas equipes de pesquisa sobre formação e sobre ensino. Da mesma forma espera-se que os professores universitários comecem a fazer pesquisas sobre as suas práticas para ver em que podem mudar. (TARDIF, 2002)

Neste entendimento, também concordamos com Goodson e Hargreaves (2008) que propõe a ideia de “Profissionalismo” como um processo que envolve não só quem está no terreno de trabalho, mas também a formação inicial. Trata-se neste sentido, do profissionalismo baseado em princípios, isto é, que remete a atuação prática do professor, bem como na preocupação do bem estar dos outros e a vocação ética e moral do ensino. Deste modo são contemplados: a mobilização de saberes, pois o professor deve estar comprometido em ensinar seus alunos, também a competência de dominar os saberes, refletir sobre eles e partilhá-los com os seus pares, e o contexto da atuação profissional.

Através dessa descrição vemos que um “profissionalismo baseado em princípios” proposto pelos autores também nos conduzem a questão dos saberes e da formação em alternância, pois como explicamos, estas temáticas abarcam diversos saberes e a ênfase na atuação profissional.

Para finalizar também gostaríamos de destacar que tal encaminhamento proposto, nos recorda da orientação social-reconstrucionista proposta por Marcelo Garcia (1999) que valoriza a prática associada à reflexão pautada em um compromisso ético e social tendo em vista a procura de práticas educativas e sociais mais democráticas e justas. Deste modo, se delinea o perfil profissional do professor como uma pessoa engajada e comprometida com o seu tempo, o que requer uma formação que visa desenvolver no aluno a capacidade de análise do contexto social.

Este cenário de formação e atuação docente, por sua vez, está atrelada a uma configuração universitária pautada no papel formativo que de acordo com Moreira (2005) traduz uma universidade que não se esgota no ensino, na pesquisa e não se reduz ao mercado de trabalho, mas que tem responsabilidades sociais, estando aberta à comunidade nos seus anseios e desafios,

bem como articulando ensino, pesquisa e extensão de modo a integrar qualidade acadêmica e compromisso social.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, A. D. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S., HUNGER, D. (Orgs) **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 43-58.

ALMEIDA, J. L. V. Globalização e universidade: dimensões da crise e perspectiva de superação. In: SILVA, Jr. C. A. (Org.) **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. P. 77-90 (VI CIRCUITO PROGRAD).

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (org) **FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Rev. Porto Alegre: Artmed editor, 2001.p. 23 -35.

ALVES, A. J. O planejamento da pesquisa qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 77, p.53-61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANVERSA, A. L. B. **A formação acadêmica do Bacharel em Educação física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual do Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Maringá, 2011.

AZEVEDO, A. C. B; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Ver. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129 -142, jan. 2004.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (org) **FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Rev. Porto Alegre: Artmed editor, 2001. p. 37 - 44.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1979.

BATISTA, P. **Discursos sobre a competência – contributo para a (re) construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto.** 2008. 591 f. Dissertação (Doutorado em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto – Universidade do Porto, Porto. 2008.

BEANE, J. A. O que é um currículo coerente. In: PACHECO, J. A. (Org). **Políticas de integração curricular.** Portugal: Porto Editora, 2000.

BÈLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício do professor. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (org) **FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Rev. Porto Alegre: Artmed editor, 2001. p. 55 – 64.

BENITES, L. C. **A formação profissional em educação física: imagens e projetos - a identidade docente em questão.** - UNESP - IB - Campus Rio Claro. 2005. Trabalho e Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2005.

_____ **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica.** 199 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual paulista, Rio Claro, 2007.

BENITES, L; SOUZA NETO, S; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343 – 360, maio/ago. 2008.

BETTI, I. C. R; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1. P. 10 -, 1996.

BORGES, C. **O professor de Educação Física e a construção do saber.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001.

_____ **Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo de Educação Física.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre – RS..

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n° 1212**, 7 de abril de 1939.

_____. **Decreto-Lei n° 1190**, de 4 de abril de 1939.

_____. **Parecer n° 292**, de 14 de novembro de 1962.

_____. **Parecer n° 894**, de 14 de novembro de 1969.

_____. **Parecer n° 215**, de 11 de março de 1987. Documenta n. 315, Brasília, março, 1987.

_____. **Parecer n. 672**, 4 set. 1969.

_____. **Resolução n°69**, de 2 de dezembro de 1969a.

_____. **Resolução n°3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n. 172, Brasília, 1987.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n° 4.024**, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n° 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n° 9696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

_____. **Lei n° 5.692**, 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2006.

_____. **Lei n° 10.793**, 1 de dezembro de 2003.

_____. **Parecer CNE/CP 009** de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documenta n. 476, Brasília, 2001a.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 28** de 2 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, e nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Parecer CNE/CP 27**, 2 de outubro de 2001.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, 18 de fevereiro de 2002. 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, 4 de março de 2002.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1** de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [s.l.: s.n.], 2002a. Texto digitado.

_____. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. [s.l.: s.n.], 2002b. Texto digitado.

_____. **Resolução CNE/CES 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004.

BRUM, E. V. **As novas diretrizes curriculares de Educação Física na Unesp/RC**. 2009. 94f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura plena em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

BRUSCHINI, C. Vocação ou Profissão? **Revista ANDE**. São Paulo, v. 1, n.2, 1981 p.71-74.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores. In: SERBINO, R. V; RIBEIRO, R; BARBOSA, R. L. L; GEBRAN, R. A. (Org) **Formação de professores**. São Paulo: fundação Editora da UNESP, 1998. p. 161 -173.

CAMPOS, A. P. A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: Maria Cecília Micotti (org.). **Alfabetização: intenções e ações..** Rio Claro: Depto. De Educação –IB-UNESP, 1997, p. 97-182.

CANDAU, V. L; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 49-65.

CANDAU, V. M. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jan. 2009.

CARVALHO, a.m.p.; PEREZ, D.G. O saber e o saber fazer do professor> In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (Orgs) **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira, 2002, p.107-124.

CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** (2. ed.) São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (org) **FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Rev. Porto Alegre: Artmed editor, 2001. p. 85 – 102.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: CHARLOT, B. **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Artes Médica, 2002. p. 89-108.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** n. 24, set-dez. 2003, p. 5 -15.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores:** os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: Bicudo, Maria Aparecida (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. Editora da UNESP, v. 1, p.17-43.

_____. A universidade, o saber e ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. (org). **Currículo e avaliação na Educação superior**. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 53-96.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, B. V. **As manifestações dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes**. 174 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual paulista, Rio Claro, 2010.

DUROZOI, G; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Campinas: Papirus, 1993.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. A. (Org). **Políticas de integração curricular**. Portugal: Porto Editora, 2000.

FONSECA, A. M; CARBONESI, R. A. R. M; PIMENTEL, G. de S. R. **Formação de professores em pedagogia da alternância na perspectiva dos profissionais das escolas agrícolas**. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT10Forma%E7%E3o%20de%20Professores/Comunicacao/Comunicacao%20Carbonesi.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo, SP: Editora Universidade São Paulo, 1998.

FUZIL, F. T. **Formação de professores de Educação Física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual paulista, Rio Claro, 2010.

GAUTHIER, C et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C et al (org.) **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998, p. 17 - 37.

GEWANDZNADJDER, F. E MAZZOTTI, A. J. **O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 1ª ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMENO- SACRISTÁN. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In, NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto. 1995.

GIMENO-SACRISTAN, J; PÉREZ- GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO- SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 43, 47, 55.

GOODSON, I. F; HARGREAVES, A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. IN: GOODSON, I. F. (ORG) **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Portugal: Porto Editora, 2008. p. 209-221.

GONZÁLEZ, F. J. Competência. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E.(Org). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005, p. 80-83.

GUBA, E. G. The Alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. G. (ed.). The Paradigm dialog. London: Sage, 1990.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S; FRANCO, F. M.M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LASSANGE, M. C. P. **Orientação Profissional e a Globalização da Economia**. Revista ABOP, Porto Alegre, 1997.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & sociedade**. n. 74, abril. 2001, p. 43 – 58.

LIMA, E. N. **Currículo escola, educação rural e violência simbólica: apontamentos do currículo que se tem e do que currículo que se quer para o homem e a mulher do campo**. In: II CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 2005, Belém. Anais do II Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas escolas, 2005 Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000233.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em 15 jan. 2009.

LÜDKE, M. O Educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 64-73.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 15 jan. 2009.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P; THURLER, M. G; MACEDO, L; MACHADO, N. J; ALLESSANDRINI, C. D. (Org). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 137-155.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. – **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Alegre, Porto editora, 1999.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física.** 2005. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005, p. 28-41.

MINGUILI, M. G; CHAVES, A. J; FORESTI, M. C. P. P. A universidade Brasileira: visão histórica e papel social. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/professores/pos/MATERIAIS/Doc%EAncia%20do%20ensino%20superior/Fundamentos%20Hist%F3ricos%20do%20Ensino%20Superior%20-%20Daniela%20Sim%F5es%2026.05/artigo%2006.PDF> Acesso em: 17 de junho de 2012.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento** – ano V – n° 9, p. 31 – 45. 1997.

MORANDI, F. **Modelos e métodos em pedagogia.** BORDERIE, René La (org). Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jan. 2009.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M.. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2009.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. (org). **Currículo e avaliação na Educação superior.** 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 1 – 24.

NASCIMENTO, J. V. do. **Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular.** Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

_____. Formação do Profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. e HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas.** Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS/Sulina, 1999.

NEIRA, M. G. Quem estamos formando? Interpretando os currículo de Licenciatura em Educação Física. In: CORREIA, W. R; CORREIA FILHO, D. (org). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIVA, K.M.C. (1998) Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Estudo de validade e fidedignidade. **Revista Unib**, 6:43-61.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. – **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 39.

_____ Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. In: **Actas**, v. II, Porto, Profmat, 1991. p. 29-41

_____ Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, 1999.

OLIVEIRA, A. A. B. de. A formação profissional em Educação: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S; HUNGER; D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioetica, 2006.

ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor**. IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003 (texto mimeo).

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PATTON, M. Q. **Qualitative evolution**. Beverly Hills: Sague, 1986.

PEDROSO, P. Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. **Revista Inovação**, XX, (9), 1996.

PÉREZ- GÓMEZ, A. I. A formação do professor/A no ensino para a compreensão das diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. I -Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (org) **FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Rev. Porto Alegre: Artmed editor, 2001.p. 11 - 22

PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (org) **FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Rev. Porto Alegre: Artmed editor, 2001. p. 211 – 223.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P; THURLER, M. G; MACEDO, L; MACHADO, N. J; ALLESSANDRINI, C. D. (org). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Editora Agir: 1974.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**. Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.

_____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. - São Paulo: Cortez: São Paulo, 2000.

PIROLO, A. L; CAPARROZ, D. A; TERRA, D. V; CAPARRÓZ, F.E; PALAFOX, G. H. M. Currículo. In: GONZÁLEZ, F. J. e FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

PIZANI, J. **A formação inicial em Educação Física no estado do Paraná e o perfil dos cursos de Licenciatura e Bacharelado.** 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual do Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Maringá, 2011.

RAMOS, G. N. S. **Educação Física: Licenciatura e/ou Bacharelado? Analizando as implicações de uma estrutura curricular.** 1995. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

REIS, F. P. G; COSTA, R. R. a formação do professor de Educação Física: em defesa de uma pedagogia intertranscultural no contexto escolar. In: CORREIA, W. R; CORREIA FILHO, D. (org). **Educação física escolar: docência e cotidiano.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

RUZ, J. R. formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V; RIBEIRO, R; BARBOSA, R. L. L; GEBRAN, R. A. (ORG) **Formação de professores.** São Paulo: fundação Editora da UNESP, 1998. p. 85-101

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jan. 2009.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática.** V.18, n. 30, jan-jun 2008, p. 47 – 65.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO. M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação de professor.** São Paulo: Ed.Unesp, v.1. 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr, p. 143 – 155, 2009.

SELLTIZ, W. C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** 2 ed. São Paulo: Pedagógica e universitária, 1987. V. 2.

- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, M. F. G. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual paulista, Rio Claro, 2009.
- SOBRINHO, Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, jan-abr. 2005, p. 164 – 173.
- SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado**: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (doutorado em Educação) – Instituto de Educação Universidade de São Paulo. Mimeografado.
- SOUZA NETO, S.; COSTA, A. de C. **Imagens e Projetos na formação de professores - pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas**. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 11, n. 20/21, 2003. p. 23-30
- SOUZA NETO, S; ALEGRE A. N; HUNGER, D; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Re. Bras. Cien. Esporte**, Campinas, v. 25. n. 2, p. 113 – 128, jan. 2004.
- SOUZA NETO, S; ALEGRE, A. N; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S; HUNGER; D. (orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 15 jan. 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Os saberes docentes: valores e limites da experiência. In: **Congresso e Feira de Educação e Saber**, 14, 2010, São Paulo.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.4, p. 31-55, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**, revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, 2000 pp. 209-244.

TEIXEIRA, E. S; BERNARTT, M. de L; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008

TEODORO, A. (1999) Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica, in: J. MAGALHÃES & A. ESCOLANO (Orgs) **Os professores na história**, (Porto, S.P.C.E.). p.60.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10 ed. Porto Alegre: globo, 1949.

UNESP (Rio Claro) **Proposta de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação (bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp/RC**. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp, 2005.

VASQUES, A. L. P. **Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do “aproveitamento” da prática à tentativa de reinventar os professores**. 2012. f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual paulista, Rio Claro, 2012.

VEIGA- NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. (org). **Currículo e avaliação na Educação superior**. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 25-51.

VERENGUER, R. S. G. **Preparação profissional em Educação Física: das leis à implementação dos currículos**. 1996. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Artmed: Porto alegre, 2004.

ZIBETTI, M. L. T. **Formação de Professores e saberes docentes: algumas questões relevantes.** In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 8, 2007, São João Del Rei. **Anais.** São João Del Rei: 2007. p. 15-28

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)**

Prezado(a) colaborador(a)

Eu, Esther Vieira Brum de Souza, RG 43.163.204-2 (mestranda em Ciências da Motricidade - Pedagogia da Motricidade Humana), estou desenvolvendo a pesquisa “As novas diretrizes curriculares e a formação do professor na UNESP/RC – A Educação Física” e venho convidá-lo(a) para ser participante da mesma, respondendo a algumas questões na forma de questionário isso porque com as novas diretrizes curriculares de formação de professores de educação básica que exigiu mudanças nos cursos de formação de professores como o curso de Educação Física entendemos que há a necessidade de investigarmos esse contexto. Neste sentido, essa pesquisa tem entre os seus objetivos analisar a questão dos saberes docente e dos modelos de formação em alternância na formação em Educação Física no campus de Rio Claro que respectivamente são de diversas fontes (formação universitária, escolarização e prática profissional) e são modelos capazes de possibilitar aproximar a prática profissional do contexto de formação universitária promovendo aprendizagens, deste modo, buscamos identificar se os saberes docentes e os modelos de formação em alternância perpassam essa formação. Portanto, solicito a sua colaboração, respondendo à algumas questões em forma de questionário sobre o seu processo de formação (estudantes universitários) e sobre a formação oferecida através do curso de Educação Física (docentes). Nesta perspectiva, destacamos que os riscos para os participantes são considerados mínimos, porém existem, pois entendemos que qualquer pesquisa pode causar algum dano na dimensão psíquica, moral, intelectual, social ou cultural de um indivíduo, porém a fim de resolver qualquer risco procuraremos sempre esclarecer dúvidas dos sujeitos participantes que possam surgir nesse processo, destacamos também que os sujeitos podem recusar participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer momento sem penalizações, assim como nos comprometemos em manter o anonimato dos sujeitos participantes da investigação sendo utilizado como identificação, pseudônimo ou outra forma similar. Cabe, ainda, esclarecer que esta técnica (questionário) visa obter informações sobre o tema de estudo apresentado possuindo a vantagem de o sujeito responder as questões no momento que considerar mais apropriado, assim como também cabe destacar que a presente pesquisa se diferencia de outras pesquisas com títulos semelhantes, pois busca aprofundar a temática dos saberes docentes e dos modelos de formação em alternância através da participação dos estudantes do 4º ano da Licenciatura em Educação Física, isto é dos primeiros alunos do curso em destaque a se formarem através do novo currículo pautado nas novas diretrizes curriculares para a formação de professores. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que se segue abaixo. Sendo o que se tinha para o momento, antecipadamente agradecemos a sua imprescindível contribuição. Atenciosamente,

Esther Vieira Brum de Souza – 43.163.204-2
(pesquisadora responsável)

Samuel de Souza Neto – RG 6.755.309
(orientador/docente supervisor)

DECLARAÇÃO (Termo de Responsabilidade)

Eu,.....RG.....do
sexo.....natural de.....residente e domiciliado à
Av./Rua.....Bairro.....Estado de.....CEP.....-
.....com o telefone para contato.....declaro estar ciente dos objetivos
do trabalho de pesquisa “As novas diretrizes curriculares e a formação do professor na UNESP/RC – A
Educação Física”, de Esther Vieira Brum de Souza – 43.163.204-2, concordando com a publicação de

minhas respostas em textos na forma de dissertação de mestrado, artigos ou resumos para apresentar em reuniões científicas.

Rio Claro,.....de de

Assinatura: _____

ANEXO 2 - Questionário para os docentes

Pesquisadora: Esther Vieira Brum de Souza

Orientação: Samuel de Souza Neto

Programa de pós-graduação: Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana

Instituição: UNESP campus de Rio Claro

Este questionário tem como objetivo levantar dados a respeito da formação profissional no curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro. Contamos com a sua contribuição para conseguirmos sanar alguns questionamentos e entendermos essa temática, neste sentido nos comprometemos a promover o anonimato dos colaboradores.

Questões:

1) Em sua opinião, a graduação possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades (saber, saber fazer, saber ser) ao longo do processo formativo? Se sim, por favor aponte as competências e ou as habilidades e os conhecimentos envolvidos.

2) Neste sentido, você acredita que os estudantes tenham desenvolvido competências e ou habilidades, independente dos conteúdos da disciplina que ministra, estabelecendo relações (ou mediações) entre os conhecimentos veiculados na graduação e o contexto da prática profissional [estágios, projetos de extensão, trabalho temporário (hotel fazenda, acampamento; etc)]?

Se sim, você poderia apontar as atividades e os saberes envolvidos nesse processo?

3) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, você poderia nos dizer se os estudantes participam de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)? Nestes espaços há a possibilidade de se promover a aprendizagem profissional?

Se sim, por favor, aponte as experiências e os saberes relacionados a esse processo ou que você em um desses projetos (caso tenha) procura promover.

4) Na sua opinião, com a mudança curricular houve uma maior aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas em sua disciplina?

() Sim; () Não; () Em termos.

Se houve uma maior aproximação, quais são as aprendizagens propostas?

Por favor, se possível, enumere as atividades e indique o modo como ocorreram, bem como os saberes envolvidos?

5) Na sua opinião, durante o processo de formação dos estudantes, eles podem desenvolver alguma atividade remunerada que está relacionada com o curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais são os saberes que podem ser utilizados?

6) Considerando a questão anterior pergunta-se: os estudantes podem participar de alguma atividade remunerada que não esteja relacionada ao curso?

Se sim, quais?

7) Você saberia dizer se o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais está previsto na proposta de formação?

Se sim, você tem desenvolvido aprendizagens de aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade?

Por favor, enumere essas atividades e os saberes que você julga imprescindíveis para esse processo.

8) Mudando o foco da questão, nós gostaríamos de lhe perguntar agora se no decorrer da graduação você trabalhou com a Prática como Componente Curricular (PCC) ou Projetos Integradores (PI)?

Se sim, você poderia descrever ou apontar quais foram os objetivos, conteúdos e saberes desenvolvidos no semestre em que trabalhou com esta disciplina ou atividade?

Para você, qual seria o objetivo principal das PCC ou PI?

ANEXO 3 - Questionário para os estudantes

Pesquisadora: Esther Vieira Brum de Souza

Orientação: Samuel de Souza Neto

Programa de pós-graduação: Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana

Instituição: UNESP campus de Rio Claro

Este questionário tem como objetivo levantar dados a respeito da formação profissional no curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro. Contamos com a sua contribuição para conseguirmos sanar alguns questionamentos e entendermos essa temática, neste sentido nos comprometemos a promover o anonimato dos colaboradores.

Questões:

1) Em sua opinião, a graduação desenvolveu competências e habilidades (saber, saber fazer, saber ser) ao longo do processo formativo? Se sim, por favor aponte as competências e ou as habilidades e os conhecimentos envolvidos.

2) Neste sentido, você desenvolveu competências e ou habilidades sem a interferência direta do corpo docente, estabelecendo relações (ou mediações) entre os conhecimentos veiculados na graduação e o contexto da prática profissional [estágios, projetos de extensão, trabalho temporário (hotel fazenda, acampamento; etc)]? Se sim, aponte as atividades e os saberes nelas mobilizados

3) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, você participou de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)?
Nestes espaços houve a possibilidade de se promover a aprendizagem profissional?
Se sim, justifique, apontando as experiências realizadas ou em desenvolvimento que possam auxiliar na identificação desse processo, bem como os saberes mobilizados:

4) Na sua opinião houve a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação?

() Sim; () Não; () Em termos.

Se houve a aproximação, quais foram as aprendizagens construídas nesses espaços interdependentes?

Por favor, se possível, enumere as atividades e indique o modo como ocorreram, bem como os saberes envolvidos?

5) Paralelo a estas atividades ou não, os estágios curriculares supervisionados foram desenvolvidos em quais períodos (semestre) da graduação?

Por favor, se possível, indique também quais foram os saberes utilizados no desenvolvimento e prática de ensino nos estágios.

6) Sobre a questão dos estágios curriculares supervisionados, quais foram os conhecimentos/conteúdos disciplinares e procedimentos de ensino que você utilizou na prática profissional?

7) Durante o processo de formação, você desenvolveu alguma atividade remunerada que possuía relação com o curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais foram os saberes utilizados?

8) Considerando a questão anterior pergunta-se: você participou de alguma atividade remunerada que não estava relacionada ao curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais foram os saberes utilizados?

9) Em sua opinião, o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais estava previsto na proposta de formação?

Se sim, você desenvolveu aprendizagens de aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade?

Por favor, enumere essas atividades.

10) Mudando o foco da questão, nós gostaríamos de lhe perguntar agora se no decorrer da graduação você vivenciou a Prática como Componente Curricular (PCC) ou Projetos Integradores (PI)?

Se sim, você poderia descrever ou apontar quais foram os objetivos, conteúdos e saberes desenvolvidos em cada semestre que houve esta disciplina ou atividade?

Para você, qual foi o objetivo principal das PCC ou PI?

ANEXO 4 - Entrevista para os docentes

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E OS SABERES DOCENTES

- 1) A formação do professor de Educação Física da UNESP/RC coloca a **escola** como um lugar de formação? Ou isso fica vinculado só à universidade? Justifique.
- 2) O currículo atual favorece uma **formação nos saberes e na prática** desses saberes?
- 3) Nesse contexto o que são os **saberes e as competências**?
- 4) Quais são as **competências** que emergem dos saberes?
- 5) Como ocorre a **supervisão dos estágios** na universidade? Quais os saberes privilegiados?
- 6) A **aproximação entre os estudos teóricos e a experiências** práticas ocorreram parcialmente. Por quê? Justifique.
- 7) Na sua opinião, as **atividades profissionais remuneradas** contribuem para a formação docente?
- 8) Os **saberes** docentes contribuem para a formação docente? Por quê?
- 9) Na sua opinião, as **atividades profissionais** estão adequadas à **proposta** de formação do professor?

ANEXO 5 - Entrevista para os estudantes

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E OS SABERES DOCENTES

- 1) A formação do professor de Educação Física da UNESP/RC coloca a **escola** como um lugar de formação? Ou isso fica vinculado só à universidade? Justifique.
- 2) O currículo atual favorece uma **formação nos saberes e na prática** desses saberes?
- 3) Nesse contexto o que são os **saberes e as competências**?
- 4) Quais são as **competências** que emergem dos saberes?
- 5) Como ocorre a **supervisão dos estágios** na universidade? Quais os saberes privilegiados?
- 6) A **aproximação entre os estudos teóricos e a experiências** práticas ocorreram parcialmente. Por quê? Justifique.
- 7) Na sua opinião, as **atividades profissionais remuneradas** contribuem para a formação docente?
- 8) Os **saberes** docentes contribuem para a formação docente? Por quê?
- 9) Com relação aos estágios supervisionados a escola aparece como um **lugar de formação**? Ou esta função está restrita somente à universidade?
- 10) Na sua opinião, as **atividades profissionais** estão adequadas à **proposta** de formação do professor?

ANEXO 6 - Questionário para docentes – DEF3

Pesquisadora: Esther Vieira Brum de Souza

Orientação: Samuel de Souza Neto

Programa de pós-graduação: Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana

Instituição: UNESP campus de Rio Claro

Este questionário tem como objetivo levantar dados a respeito da formação profissional no curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro. Contamos com a sua contribuição para conseguirmos sanar alguns questionamentos e entendermos essa temática, neste sentido nos comprometemos a promover o anonimato dos colaboradores.

Questões:

1) Em sua opinião, a graduação possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades (saber, saber fazer, saber ser) ao longo do processo formativo? Se sim, por favor aponte as competências e ou as habilidades e os conhecimentos envolvidos.

Parcialmente. Para um bom desempenho profissional há que se considerar 3 dimensões: ética e de responsabilidade social (muito pouco trabalhada na graduação); técnica -conhecimentos e habilidades para bem orientar exercício físico e esporte (desenvolve as condições fundamentais a partir das quais a vivência (incluindo estágio) e atuação extra-curricular modulam tais conhecimentos de habilidades); liderança, incluindo técnicas de mudança de comportamento em relação à prática de atividade física (pouco trabalhada).

2) Neste sentido, você acredita que os estudantes tenham desenvolvido competências e ou habilidades, independente dos conteúdos da disciplina que ministra, estabelecendo relações (ou mediações) entre os conhecimentos veiculados na graduação e o contexto da prática profissional [estágios, projetos de extensão, trabalho temporário (hotel fazenda, acampamento; etc)]?

Se sim, você poderia apontar as atividades e os saberes envolvidos nesse processo?

Sim. Inclusive a disciplina Projetos Integradores facilita tais mediações. O contexto citado tem enriquecido a formação no sentido de propiciar a sintonia fina entre a teoria e a intervenção. As duas principais preocupações devem ser com evitar o exercício ilegal da profissão, muitas vezes presente em tal contexto, e a dedicação demasiada de tempo em tais atividades com prejuízo para a formação abrangente de um Curso de Educação Física.

3) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, você poderia nos dizer se os estudantes participam de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)?

Nestes espaços há a possibilidade de se promover a aprendizagem profissional?

Se sim, por favor, aponte as experiências e os saberes relacionados a esse processo ou que você em um desses projetos (caso tenha) procura promover.

Sim. Dentro do Projeto de Atividade Física para a Terceira Idade, os alunos vivenciam o relacionamento com o idoso (aprendem a se comportar de forma adequada com tal público, “manipulação” adequada dos parâmetros de treinamento – intensidade, frequência, volume, etc., motivação).

4) Na sua opinião, com a mudança curricular houve uma maior aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas em sua disciplina?

(x) Sim; () Não; () Em termos.

Se houve uma maior aproximação, quais são as aprendizagens propostas?

Por favor, se possível, enumere as atividades e indique o modo ocorreram, bem como os saberes envolvidos?

A introdução de Projetos Integradores propiciou via organização de evento, a aproximação com a intervenção profissional e a análise das relações das disciplinas, nesta intervenção.

5) Na sua opinião, durante o processo de formação dos estudantes, eles podem desenvolver alguma atividade remunerada que relacionada com o curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais são os saberes que podem ser utilizados?

Sim, a partir da metade do curso, sob forma de estágio remunerado, naquelas atividades exclusivas da intervenção do profissional de Educação Física. Contudo há atividades paralelas, a exemplo, de arbitragem esportiva.

6) Considerando a questão anterior pergunta-se: os estudantes podem participar de alguma atividade remunerada que não esteja relacionada ao curso?

Se sim, quais?

O problema de atividade remunerada, desde que não caracterizada como exercício ilegal da profissão, depende das condições de manutenção do estudante. Caso participe de tais atividades como forma única de sua manutenção, não há como negar-lhe tal possibilidade. Contudo, o ideal seria que o aluno tivesse todo o tempo para se dedicar ao curso, desde que, obviamente, o dedicasse. Há profissionais muito bem formados que trabalharam e estudaram ao mesmo tempo.

7) Você saberia dizer se o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais está previsto na proposta de formação?

Se sim, você tem desenvolvido aprendizagens de aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade?

Por favor, enumere essas atividades e os saberes que você julga imprescindíveis para esse processo.

Como expressei anteriormente, o estágio é a forma adequada na proposta de formação. Sim tenho desenvolvido aproximações entre o contexto de trabalho e as aulas mediante as visitas/entrevistas com profissionais e posterior seminário em disciplina, bem como palestras de profissionais convidados nas disciplinas.

8) Mudando o foco da questão, nós gostaríamos de lhe perguntar agora se no decorrer da graduação você trabalhou com a Prática como Componente Curricular (PCC) ou Projetos Integradores (PI)?

Se sim, você poderia descrever ou apontar quais foram os objetivos, conteúdos e saberes desenvolvidos no semestre em que trabalhou com esta disciplina ou atividade?

Para você, qual seria o objetivo principal das PCC ou PI?

Sim com PI. Além de aulas teóricas sobre Universidade, formação profissional e dimensão afetiva da docência, a organização de eventos em grupos de alunos, permitiu vivência de vários conteúdos. Os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades em relação à vivência de interagirem com um fim comum, conhecimento para analisarem a inter-relações entre as disciplinas do semestre, contatarem profissionais e conhecerem o contexto de diversas especificidades do campo de intervenção, conectando formação e trabalho.

Os objetivos principais: integrar conhecimento das disciplinas do semestre e conectar formação com o campo de trabalho.

ANEXO 7 - Questionário para docentes – DEF4

Pesquisadora: Esther Vieira Brum de Souza

Orientação: Samuel de Souza Neto

Programa de pós-graduação: Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana

Instituição: UNESP campus de Rio Claro

Este questionário tem como objetivo levantar dados a respeito da formação profissional no curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro. Contamos com a sua contribuição para conseguirmos sanar alguns questionamentos e entendermos essa temática, neste sentido nos comprometemos a promover o anonimato dos colaboradores.

Questões:

1) Em sua opinião, a graduação possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades (saber, saber fazer, saber ser) ao longo do processo formativo? Se sim, por favor aponte as competências e ou as habilidades e os conhecimentos envolvidos.

Acredito que sim, mas não sei apontá-las. No caso específico das disciplinas que ministro, elas tem o propósito de situar o discente dentro da sociedade em que vive, em uma abordagem sociológica, ou seja, compreender o sentido do social e a EF nesse contexto, como um elemento desse social, que ao mesmo tempo é definido por ele e também o reconfigura.

O discurso sobre competências e habilidades preocupa por que vem carregado de uma visão instrumental, ou seja, conhecimentos que são úteis para o “mercado de trabalho”.

2) Neste sentido, você acredita que os estudantes tenham desenvolvido competências e ou habilidades, independente dos conteúdos da disciplina que ministra, estabelecendo relações (ou mediações) entre os conhecimentos veiculados na graduação e o contexto da prática profissional [estágios, projetos de extensão, trabalho temporário (hotel fazenda, acampamento; etc)]?

Se sim, você poderia apontar as atividades e os saberes envolvidos nesse processo?

Acredito que sim e como dito na questão anterior não consigo explicitá-las. Mas há essa preocupação de possibilitar a interface entre teoria e prática profissional, principalmente com os alunos da licenciatura.

3) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, você poderia nos dizer se os estudantes participam de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)?

Nestes espaços há a possibilidade de se promover a aprendizagem profissional?

Se sim, por favor, aponte as experiências e os saberes relacionados a esse processo ou que você em um desses projetos (caso tenha) procura promover.

Sim, os alunos participam de extensão, de grupos de pesquisa, de núcleo de ensino, de iniciação científica e nesses espaços se promove a aprendizagem profissional.

Não participo desses tipos de experiências com os alunos de graduação da EF.

4) Na sua opinião, com a mudança curricular houve uma maior aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas em sua disciplina?

() Sim; () Não; () Em termos. (X) Não sei

Se houve uma maior aproximação, quais são as aprendizagens propostas?

Por favor, se possível, enumere as atividades e indique o modo como ocorreram, bem como os saberes envolvidos?

Não acompanhei a mudança.

5) Na sua opinião, durante o processo de formação dos estudantes, eles podem desenvolver alguma atividade remunerada que está relacionada com o curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais são os saberes que podem ser utilizados?

Na minha opinião, sim. Em academias, em escolas, em hotéis, em eventos, em clubes etc.

Vários saberes, desde os fundamentais (sociologia, filosofia, psicologia aos profissionalizantes como jogos, brincadeiras, esportes, etc).

6) Considerando a questão anterior pergunta-se: os estudantes podem participar de alguma atividade remunerada que não esteja relacionada ao curso?

Se sim, quais?

Sim, desde que não atrapalhem sua formação.

7) Você saberia dizer se o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais está previsto na proposta de formação?

Se sim, você tem desenvolvido aprendizagens de aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade?

Por favor, enumere essas atividades e os saberes que você julga imprescindíveis para esse processo.

Dada a natureza das disciplinas que trabalho (teóricas/fundamento) essa aproximação não é mensurada de forma imediata, direta. Procuramos fundamentar teórico-criticamente o olhar para a sociedade e para a macro relação entre EF e sociedade, entre esportes e sociedade, entre corpo e sociedade, etc.

8) Mudando o foco da questão, nós gostaríamos de lhe perguntar agora se no decorrer da graduação você trabalhou com a Prática como Componente Curricular (PCC) ou Projetos Integradores (PI)?

Se sim, você poderia descrever ou apontar quais foram os objetivos, conteúdos e saberes desenvolvidos no semestre em que trabalhou com esta disciplina ou atividade?

Para você, qual seria o objetivo principal das PCC ou PI?

Não trabalhei, mas penso que os PI devem articular conhecimentos, permitindo uma visão não segmentada da realidade nem da solução dos problemas que estão presentes na mesma.

ANEXO 8 - Questionário estudantes – EEF10

Pesquisadora: Esther Vieira Brum de Souza

Orientação: Samuel de Souza Neto

Programa de pós-graduação: Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana

Instituição: UNESP campus de Rio Claro

Este questionário tem como objetivo levantar dados a respeito da formação profissional no curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro. Contamos com a sua contribuição para conseguirmos sanar alguns questionamentos e entendermos essa temática, neste sentido nos comprometemos a promover o anonimato dos colaboradores.

Questões:

1) Em sua opinião, a graduação desenvolveu competências e habilidades (saber, saber fazer, saber ser) ao longo do processo formativo? Se sim, por favor aponte as competências e ou as habilidades e os conhecimentos envolvidos.

Com certeza a graduação corroborou muito com o processo de adquirir conhecimentos necessários para a futura prática pedagógica. Claro que não saio completamente formado e pronto para a docência, mas vejo que a graduação me proporcionou muitos saberes que me colocam como apto a ministrar aulas, a qualquer faixa etária sobre qualquer tema da educação física. O processo formativo da graduação me proporcionou tanto conhecimentos específicos da educação física quanto conhecimentos gerais, necessários para a prática de um bom professor. Importante também foi a ênfase dada ao “saber fazer”, pois de nada adianta saber ensinar mas não saber fazer, diante disso, a grande maioria das disciplinas focavam o saber fazer dos alunos para que os mesmos se sentissem a vontade e com autonomia suficiente no momento da docência. Por fim, vejo que o saber ser está dentro de cada ser humano com seu jeito ímpar de ser, no entanto, com os docentes da Unesp e a grande experiência dos mesmos, me trouxeram uma outra maneira de ver a profissão professor, uma outra visão do que é ser aluno, me proporcionando com certeza, uma postura simples, humilde e ética enquanto professor de educação física.

2) Neste sentido, você desenvolveu competências e ou habilidades sem a interferência direta do corpo docente, estabelecendo relações (ou mediações) entre os conhecimentos veiculados na graduação e o contexto da prática profissional [estágios, projetos de extensão, trabalho temporário (hotel fazenda, acampamento; etc)]? Se sim, aponte as atividades e os saberes nelas mobilizados:

Sem dúvida nenhuma, não há situação ou atividade mais rica do que estar diretamente ligado a prática propriamente dita. Se os professores e as suas disciplinas foram importantíssimas para a minha formação, pode-se colocar no mesmo nível a formação prática que obtive na instituição. Os estágios realizados nas escolas, os projetos de extensão os quais participei e um trabalho temporário realizado numa instituição privada foram extremamente importantes para adequar e compreender o que se

aprende e se vê na graduação, com o que realmente encontramos na realidade, em muitos casos, distinta do que vemos e geradora de desafios que não encontramos e não nos falam na graduação. Com isso, acredito que o saber da experiência, com o graduando estando diretamente ligado a sua futura profissão, é uma atividade única e muito poderosa, capaz de nos fazer compreender e entender teorias que não entendemos estando somente dentro da universidade. Faz-se necessário então essa interligação da prática com a teoria para que o aluno esteja apto a lidar com diferentes realidades e preparado para enfrentar qualquer desafio durante a profissão, que pode-se ver de antemão não ser nada fácil.

3) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, você participou de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)?

Nestes espaços houve a possibilidade de se promover a aprendizagem profissional?

Se sim, justifique, apontando as experiências realizadas ou em desenvolvimento que possam auxiliar na identificação desse processo, bem como os saberes mobilizados:

Participei da extensão universitária nos dois primeiros anos, em atividades voltadas para o bacharel em educação física, atividade estas que não foram muito aproveitadas devido ao desconhecimento das atividades nos primeiros anos de graduação. Já no terceiro e quarto anos de graduação, as experiências foram e estão sendo mais atrativas e muito mais proveitosas, visto que a decisão de fazer licenciatura em educação física me motivou e me proporcionou muitos saberes relacionados a prática profissional. Estágio extracurricular relacionado com o PIBID, no terceiro e quarto ano, respectivamente, me auxiliaram muito na formação, no sentido de estar diretamente lidando com profissionais da área, aprendendo e compreendendo o mercado atual, ao mesmo tempo, estando antenado com o conhecimento científico produzido na universidade. Portanto, essa junção de universidade, trabalho e pesquisa formam o triângulo perfeito para uma boa formação, que prepara o aluno para as mais diversificadas experiências, lhe oferecendo subsídios para atuar em diferentes eixos da profissão.

4) Na sua opinião houve a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação?

(X) Sim; () Não; () Em termos.

Se houve a aproximação, quais foram as aprendizagens construídas nesses espaços interdependentes?

Por favor, se possível, enumere as atividades e indique o modo como ocorreram, bem como os saberes envolvidos?

Vejo que todas as experiências de trabalho realizadas estão estritamente interligadas com os estudos teóricos realizados em sala de aula. A principal atividade é o estágio curricular supervisionado, onde os professores responsáveis estão sempre alertas para os principais temas que envolvem e dificultam o sucesso dos alunos no estágio, proporcionando um estudo e aprofundamento no mesmo, facilitando a compreensão dos discentes. No estágio extracurricular e nos projetos de extensão que participei sempre as disciplinas colaboraram e me influenciaram com seus conteúdos, fazendo com que a minha prática em muitos momentos, tivesse que recorrer ao conhecimento teórico aprendido em sala de aula. Por fim, os grupos de estudos que participo e a bolsa que recebo são parte essencial e integrante do meu processo de formação, visto que neles conseguimos visualizar de fora a prática pedagógica de

professores, e ao mesmo tempo, refletir sobre a nossa prática com a possibilidade de adequá-la a diversas situações.

5) Paralelo a estas atividades ou não, os estágios curriculares supervisionados foram desenvolvidos em quais períodos (semestre) da graduação?

Por favor, se possível, indique também quais foram os saberes utilizados no desenvolvimento e prática de ensino nos estágios.

Os estágios curriculares supervisionados foram desenvolvidos nos 4 últimos semestres da graduação, concomitantemente com os grupos de estudos voltados para a docência em educação física. Acredito que o principal saber utilizado durante a prática de ensino foi o saber da formação profissional que melhor me guiou no decorrer das aulas de estágio, me orientando para alcançar os objetivos propostos. Além da disciplina de estágio curricular que nos apóia em todos os momentos da prática pedagógica e outras disciplinas complementares que funcionam como suporte para a realização do estágio, a participação em grupos de pesquisa que buscam uma orientação dentro de instituições educacionais, me auxiliaram muito na hora de lidar com os alunos, dialogar com a direção da escola, entre outras tarefas que poderiam se tornar complicadas, se não fossem esses auxílios de docentes capacitados e métodos de pesquisa de campo. Outro saber utilizado foi o saber disciplinar, próprio da educação física, também pode ser utilizado desde o primeiro momento para a organização dos planos de aula e descrição da idade motora dos alunos envolvidos no estágio. Durante o estágio, a partir da experiência dos alunos, os conhecimentos específicos de educação física eram explicitados para os mesmos, de maneira mais aprofundada para o ensino médio. Por último e não menos importante, o saber da experiência foi proveniente de diversas e mais variadas experiências desde meu ingresso na universidade. A começar pelos grupos de pesquisa que me oferecem frequentemente trabalhos de campo, facilitando o conhecimento de diferentes realidades escolares e, posteriormente, a atuação nessas diversas instituições. O estágio supervisionado, no entanto, é o que mais corrobora para que o saber da experiência se torne extremamente importante para a prática pedagógica.

6) Sobre a questão dos estágios curriculares supervisionados, quais foram os conhecimentos/conteúdos disciplinares e procedimentos de ensino que você utilizou na prática profissional?

Os principais conhecimentos utilizados nos estágio foram os advindos dos fundamentos da educação física, os esportes mais comuns, que constavam na proposta curricular de São Paulo que está sendo utilizada nas escolas, além também de atividades voltadas para o lazer e recreação dos alunos, como jogos e brincadeiras, permeando ainda temas relevantes da atualidade, como bulimia, anorexia, bullying, doping, entre outros. Os procedimentos de ensino utilizados durante o estágio voltaram-se para o autor Muska Mosston, que propõe diferenciados estilos de ensino, os quais consegui utilizar grande parte e saber qual se adequava a determinada aula.

7) Durante o processo de formação, você desenvolveu alguma atividade remunerada que possuía relação com o curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais foram os saberes utilizados?

Sim, somente uma realizada no SESI enquanto orientador de atividades físicas, com a principal função de auxiliar os professores nas atividades. Os saberes disciplinares, da formação e da experiência me auxiliaram muito durante este estágio remunerado, visto que pude levar muitos conhecimentos da universidade para dentro da empresa, ainda pude contar com o saber da experiência proveniente das atividades realizadas na graduação e durante a minha vida antes de se tornar um graduando.

8) Considerando a questão anterior pergunta-se: você participou de alguma atividade remunerada que não estava relacionada ao curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais foram os saberes utilizados?

Não participei de nenhuma atividade remunerada não relacionada ao curso.

9) Em sua opinião, o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais estava previsto na proposta de formação?

Se sim, você desenvolveu aprendizagens de aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade?

Por favor, enumere essas atividades.

A princípio somente os estágios do currículo estavam na proposta de formação, no entanto, o estágio extracurricular, os projetos de extensão e os grupos de estudos dependem estritamente de cada aluno para sua realização, o que poderia ser bem diferente, a universidade oferecendo estes estágios extracurriculares e obrigando todos os alunos a participarem dos projetos de extensão e grupos de estudos, visto que os mesmos trazem uma riqueza e um conhecimento muito grande em se tratando da relação teoria-prática, e preparação para a profissão.

10) Mudando o foco da questão, nós gostaríamos de lhe perguntar agora se no decorrer da graduação você vivenciou a Prática como Componente Curricular (PCC) ou Projetos Integradores (PI)?

Se sim, você poderia descrever ou apontar quais foram os objetivos, conteúdos e saberes desenvolvidos em cada semestre que houve esta disciplina ou atividade?

Para você, qual foi o objetivo principal das PCC ou PI?

Eu vivenciei os quatro semestres de PI. Eu me lembro que no primeiro semestre a disciplina foi nem interessante por estar ingressando na universidade, não conhecia muito. Ela tinha como objetivo relacionar as disciplinas do próprio semestre e os conteúdos da mesma, fato que deu certo com apresentações interessantes ao final da disciplina. Já no segundo PI, que a princípio tinha os mesmos objetivos, as coisas não aconteceram da mesma maneira, o que dificultou a nossa interação com o professor responsável e com sua real expectativa com os objetivos de PI. O terceiro PI, assim como o primeiro foi bastante interessante, e deu conta de relacionar com as disciplinas do semestre, ajudando e auxiliando a nossa formação com conhecimentos advindos de fora. Por último, e assim como o segundo PI, o quarto PI foi pouco proveitoso, deixando os alunos perdidos novamente no que tange seus reais objetivos, tanto que as atividades finais não obtiveram grande sucesso e participação dos alunos, fazendo com que a disciplina se tornasse esvaziada e não se preocupasse em trazer conhecimentos para os discentes, apenas se preocupou em realizar atividades estipuladas pelos professores responsáveis.

ANEXO 9 - Questionário estudantes – EEF4

Pesquisadora: Esther Vieira Brum de Souza

Orientação: Samuel de Souza Neto

Programa de pós-graduação: Ciências da Motricidade – Pedagogia da Motricidade Humana

Instituição: UNESP campus de Rio Claro

Este questionário tem como objetivo levantar dados a respeito da formação profissional no curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro. Contamos com a sua contribuição para conseguirmos sanar alguns questionamentos e entendermos essa temática, neste sentido nos comprometemos a promover o anonimato dos colaboradores.

Questões:

1) Em sua opinião, a graduação desenvolveu competências e habilidades (saber, saber fazer, saber ser) ao longo do processo formativo? Se sim, por favor aponte as competências e ou as habilidades e os conhecimentos envolvidos.

Com certeza a graduação corroborou muito com o processo de adquirir conhecimentos necessários para a futura prática pedagógica. Claro que não saio completamente formado e pronto para a docência, mas vejo que a graduação me proporcionou muitos saberes que me colocam como apto a ministrar aulas, a qualquer faixa etária sobre qualquer tema da educação física. O processo formativo da graduação me proporcionou tanto conhecimentos específicos da educação física quanto conhecimentos gerais, necessários para a prática de um bom professor. Importante também foi a ênfase dada ao “saber fazer”, pois de nada adianta saber ensinar mas não saber fazer, diante disso, a grande maioria das disciplinas focavam o saber fazer dos alunos para que os mesmos se sentissem a vontade e com autonomia suficiente no momento da docência. Por fim, vejo que o saber ser está dentro de cada ser humano com seu jeito ímpar de ser, no entanto, com os docentes da Unesp e a grande experiência dos mesmos, me trouxeram uma outra maneira de ver a profissão professor, uma outra visão do que é ser aluno, me proporcionando com certeza, uma postura simples, humilde e ética enquanto professor de educação física.

2) Neste sentido, você desenvolveu competências e ou habilidades sem a interferência direta do corpo docente, estabelecendo relações (ou mediações) entre os conhecimentos veiculados na graduação e o contexto da prática profissional [estágios, projetos de extensão, trabalho temporário (hotel fazenda, acampamento; etc)]? Se sim, aponte as atividades e os saberes nelas mobilizados:

Sem dúvida nenhuma, não há situação ou atividade mais rica do que estar diretamente ligado a prática propriamente dita. Se os professores e as suas disciplinas foram importantíssimas para a minha

formação, pode-se colocar no mesmo nível a formação prática que obtive na instituição. Os estágios realizados nas escolas, os projetos de extensão os quais participei e um trabalho temporário realizado numa instituição privada foram extremamente importantes para adequar e compreender o que se aprende e se vê na graduação, com o que realmente encontramos na realidade, em muitos casos, distinta do que vemos e geradora de desafios que não encontramos e não nos falam na graduação. Com isso, acredito que o saber da experiência, com o graduando estando diretamente ligado a sua futura profissão, é uma atividade única e muito poderosa, capaz de nos fazer compreender e entender teorias que não entendemos estando somente dentro da universidade. Faz-se necessário então essa interligação da prática com a teoria para que o aluno esteja apto a lidar com diferentes realidades e preparado para enfrentar qualquer desafio durante a profissão, que pode-se ver de antemão não ser nada fácil.

3) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, você participou de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)?

Nestes espaços houve a possibilidade de se promover a aprendizagem profissional?

Se sim, justifique, apontando as experiências realizadas ou em desenvolvimento que possam auxiliar na identificação desse processo, bem como os saberes mobilizados:

Participei da extensão universitária nos dois primeiros anos, em atividades voltadas para o bacharel em educação física, atividade estas que não foram muito aproveitadas devido ao desconhecimento das atividades nos primeiros anos de graduação. Já no terceiro e quarto anos de graduação, as experiências foram e estão sendo mais atrativas e muito mais proveitosas, visto que a decisão de fazer licenciatura em educação física me motivou e me proporcionou muitos saberes relacionados a prática profissional. Estágio extracurricular relacionado com o PIBID, no terceiro e quarto ano, respectivamente, me auxiliaram muito na formação, no sentido de estar diretamente lidando com profissionais da área, aprendendo e compreendendo o mercado atual, ao mesmo tempo, estando antenado com o conhecimento científico produzido na universidade. Portanto, essa junção de universidade, trabalho e pesquisa formam o triângulo perfeito para uma boa formação, que prepara o aluno para as mais diversificadas experiências, lhe oferecendo subsídios para atuar em diferentes eixos da profissão.

4) Na sua opinião houve a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação?

(X) Sim; () Não; () Em termos.

Se houve a aproximação, quais foram as aprendizagens construídas nesses espaços interdependentes?

Por favor, se possível, enumere as atividades e indique o modo como ocorreram, bem como os saberes envolvidos?

Vejo que todas as experiências de trabalho realizadas estão estritamente interligadas com os estudos teóricos realizados em sala de aula. A principal atividade é o estágio curricular supervisionado, onde os professores responsáveis estão sempre alertas para os principais temas que envolvem e dificultam o sucesso dos alunos no estágio, proporcionando um estudo e aprofundamento no mesmo, facilitando a compreensão dos discentes. No estágio extracurricular e nos projetos de extensão que participei sempre as disciplinas colaboraram e me influenciaram com seus conteúdos, fazendo com que a minha prática em muitos momentos, tivesse que recorrer ao conhecimento teórico aprendido em sala de

aula. Por fim, os grupos de estudos que participo e a bolsa que recebo são parte essencial e integrante do meu processo de formação, visto que neles conseguimos visualizar de fora a prática pedagógica de professores, e ao mesmo tempo, refletir sobre a nossa prática com a possibilidade de adequá-la a diversas situações.

5) Paralelo a estas atividades ou não, os estágios curriculares supervisionados foram desenvolvidos em quais períodos (semestre) da graduação?

Por favor, se possível, indique também quais foram os saberes utilizados no desenvolvimento e prática de ensino nos estágios.

Os estágios curriculares supervisionados foram desenvolvidos nos 4 últimos semestres da graduação, concomitantemente com os grupos de estudos voltados para a docência em educação física. Acredito que o principal saber utilizado durante a prática de ensino foi o saber da formação profissional que melhor me guiou no decorrer das aulas de estágio, me orientando para alcançar os objetivos propostos. Além da disciplina de estágio curricular que nos apóia em todos os momentos da prática pedagógica e outras disciplinas complementares que funcionam como suporte para a realização do estágio, a participação em grupos de pesquisa que buscam uma orientação dentro de instituições educacionais, me auxiliaram muito na hora de lidar com os alunos, dialogar com a direção da escola, entre outras tarefas que poderiam se tornar complicadas, se não fossem esses auxílios de docentes capacitados e métodos de pesquisa de campo. Outro saber utilizado foi o saber disciplinar, próprio da educação física, também pode ser utilizado desde o primeiro momento para a organização dos planos de aula e descrição da idade motora dos alunos envolvidos no estágio. Durante o estágio, a partir da experiência dos alunos, os conhecimentos específicos de educação física eram explicitados para os mesmos, de maneira mais aprofundada para o ensino médio. Por último e não menos importante, o saber da experiência foi proveniente de diversas e mais variadas experiências desde meu ingresso na universidade. A começar pelos grupos de pesquisa que me oferecem frequentemente trabalhos de campo, facilitando o conhecimento de diferentes realidades escolares e, posteriormente, a atuação nessas diversas instituições. O estágio supervisionado, no entanto, é o que mais corrobora para que o saber da experiência se torne extremamente importante para a prática pedagógica.

6) Sobre a questão dos estágios curriculares supervisionados, quais foram os conhecimentos/conteúdos disciplinares e procedimentos de ensino que você utilizou na prática profissional?

Os principais conhecimentos utilizados nos estágio foram os advindos dos fundamentos da educação física, os esportes mais comuns, que constavam na proposta curricular de São Paulo que está sendo utilizada nas escolas, além também de atividades voltadas para o lazer e recreação dos alunos, como jogos e brincadeiras, permeando ainda temas relevantes da atualidade, como bulimia, anorexia, bullying, doping, entre outros. Os procedimentos de ensino utilizados durante o estágio voltaram-se para o autor Muska Mosston, que propõe diferenciados estilos de ensino, os quais consegui utilizar grande parte e saber qual se adequava a determinada aula.

7) Durante o processo de formação, você desenvolveu alguma atividade remunerada que possuía relação com o curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais foram os saberes utilizados?

Sim, somente uma realizada no SESI enquanto orientador de atividades físicas, com a principal função de auxiliar os professores nas atividades. Os saberes disciplinares, da formação e da experiência me auxiliaram muito durante este estágio remunerado, visto que pude levar muitos conhecimentos da

universidade para dentro da empresa, ainda pude contar com o saber da experiência proveniente das atividades realizadas na graduação e durante a minha vida antes de se tornar um graduando.

8) Considerando a questão anterior pergunta-se: você participou de alguma atividade remunerada que não estava relacionada ao curso?

Se sim, quais?

Nessas atividades, quais foram os saberes utilizados?

Não participei de nenhuma atividade remunerada não relacionada ao curso.

9) Em sua opinião, o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais estava previsto na proposta de formação?

Se sim, você desenvolveu aprendizagens de aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade?

Por favor, enumere essas atividades.

A princípio somente os estágios do currículo estavam na proposta de formação, no entanto, o estágio extracurricular, os projetos de extensão e os grupos de estudos dependem estritamente de cada aluno para sua realização, o que poderia ser bem diferente, a universidade oferecendo estes estágios extracurriculares e obrigando todos os alunos a participarem dos projetos de extensão e grupos de estudos, visto que os mesmos trazem uma riqueza e um conhecimento muito grande em se tratando da relação teoria-prática, e preparação para a profissão.

10) Mudando o foco da questão, nós gostaríamos de lhe perguntar agora se no decorrer da graduação você vivenciou a Prática como Componente Curricular (PCC) ou Projetos Integradores (PI)?

Se sim, você poderia descrever ou apontar quais foram os objetivos, conteúdos e saberes desenvolvidos em cada semestre que houve esta disciplina ou atividade?

Para você, qual foi o objetivo principal das PCC ou PI?

Eu vivenciei os quatro semestres de PI. Eu me lembro que no primeiro semestre a disciplina foi nem interessante por estar ingressando na universidade, não conhecia muito. Ela tinha como objetivo relacionar as disciplinas do próprio semestre e os conteúdos da mesma, fato que deu certo com apresentações interessantes ao final da disciplina. Já no segundo PI, que a princípio tinha os mesmos objetivos, as coisas não aconteceram da mesma maneira, o que dificultou a nossa interação com o professor responsável e com sua real expectativa com os objetivos de PI. O terceiro PI, assim como o primeiro foi bastante interessante, e deu conta de relacionar com as disciplinas do semestre, ajudando e auxiliando a nossa formação com conhecimentos advindos de fora. Por último, e assim como o segundo PI, o quarto PI foi pouco proveitoso, deixando os alunos perdidos novamente no que tange seus reais objetivos, tanto que as atividades finais não obtiveram grande sucesso e participação dos alunos, fazendo com que a disciplina se tornasse esvaziada e não se preocupasse em trazer conhecimentos para os

discentes, apenas se preocupou em realizar atividades estipuladas pelos professores responsáveis.

ANEXO 10 - Entrevista com docente – DEF5

1) Eu acho que a proposta curricular que nós temos ela efetivamente coloca a escola como um lugar de formação já que privilegia os processos educativos, privilegia inclusive a questão de oferecer estágios diretamente nas escolas ou vivências que sejam vinculadas durante o período de formação então eu acho que nesse sentido sobrepõe a ideia da universidade como um campo único de formação, então eu acho que a escola privilegia isso também e a nossa grade curricular menciona esse tipo de envolvimento com a escola.

2) Eu não diria que isso é essencialmente feito, mas ele é previsto, tanto que a gente tem não só a prática como algumas disciplinas que promovem elementos práticos pra formalizar ou pra até mesmo complementar os saberes que foram veiculados em forma de conteúdo teórico, então eu acho sim que existe sim essa relação teoria-prática com a formação de saberes e a prática, mas ainda ela se mostra ineficiente ainda precisa reajustes, ainda precisa que outras disciplinas encontrem a qualidade nessa relação entre teoria e prática.

3) Bom eu acho que os saberes são todos os argumentos essencialmente teóricos que dão ênfase ao conhecimento explícito sobre determinado conteúdo e as competências é o desenvolvimento das habilidades pra se apropriar não só dos saberes, mas pra levar as intervenções de modo mais eficazes.

4) É eu acho que quando a gente vê ou quando a gente procede com os conhecimentos, por exemplo, das excursões didáticas ou dos estágios, a gente consegue identificar fatores inclusive pra discussão prévia ou posterior a própria vivência no que tange, por exemplo, aos aspectos pedagógicos as interferências morais, as consequências desses atos imorais realizados ou até mesmo aos fatores limitantes da nossa atuação eu acho que se as competências são previstas de modo a complementar os saberes eu acho que realmente elas deveriam acontecer desse modo.

5) Bem eu só posso falar dos projetos de extensão e alguns que eu tenho contato mais direto de outros eu não tenho como falar nada, mas desses que eu tenho mais contato nos projetos eu acho que existe um grande envolvimento dos docentes que organizam esses programas porque há uma responsabilidade muito intensa quanto aos atores envolvidos nesses projetos e os alunos recebem assim um subsídio não só teórico, mas inclusive de acompanhamento desse, durante esse projeto, o desenvolvimento desse projeto que faz com que seja beneficiados com retornos pedagógicos, com retorno, com alguns toques relacionados a atuação afetiva na prática e até mesmo com relação a adequação dos conteúdos que são transmitidos nas aulas, eu alguns projetos que eu conheço isso efetivamente ocorre, já por ver alguns projetos eles não possuem acompanhamento adequado e possivelmente as pessoas não tem esse retorno direto como deveria acontecer como acontece nos projetos que eu citei anteriormente. Bom normalmente, os saberes são aqueles vinculados mais as estratégias pedagógicas, aos conteúdos mais adequados das atividades pra faixa etária mais que está em envolvimento, então esses saberes são realmente privilegiados quando há o acompanhamento dos projetos.

6) Bom tem vários elementos aí que entram nesse jogo, um deles aí é o elemento burocrático pra nós pedirmos uma excursão didática, nós temos que fazer isso com um ano de antecedência prevendo uma data até mesmo fictícia muitas as atividades não foram preestabelecidas como nós não temos condições de fazer isso com tamanha antecedência pra conseguir uma viatura, uma ônibus pra poder levar os alunos, então a falta de material, no caso o ônibus pra você programar uma experiência prática muitas vezes limita a motivação do próprio docente para propor esse tipo de experiência. Essa é uma das situações a questão burocrática, outra talvez seja a inabilidade do próprio docente de não valorizar esse aspecto prático como sendo um fator bastante interveniente, bastante importante na questão de saberes unindo aí competências e saberes, falta aí essa dinâmica.

7) Essa pergunta tem dois modos de responder, se a gente for ater apenas a formação para atuação futura, eu acho que tem sim, bastante envolvimento e diante desse envolvimento bastante repercussão positiva tendo em vista que inclusive ele é cobrado de diversas maneiras, não só sua forma de vestir, de atuar, de escolher as atividades mais adequadas, mas também a questão da pontualidade, de compromisso que tudo isso são elementos bastante importantes pra sua formação docente durante ou depois do seu envolvimento com a universidade, entretanto, esse envolvimento precoce, isto é, durante a formação pode acarretar também em prejuízo com muitas faltas nas disciplinas que tem a ver ou não com a atividade que foi vinculada então trazendo também consequências negativa, então um ponto a se pensar se não haveria alguma forma da universidade absorver em forma de estágio, em forma, como é que fala? De empresa Júnior alguma atividade pra que eles exerçam durante a graduação, mas que não prejudicasse esse andamento das aulas que eles tem também que estar envolvidos.

8) Os saberes contribuem efetivamente, agora como eles estão sendo passados é que a gente tem que levar em consideração se esses saberes são realmente aqueles que se adéquam ao interesse de envolvimento do futuro docente o que é que o mercado exige, o que que a universidade pode promover de evolução desses saberes pra acompanhar não só o mercado, mas a formação de um profissional que consiga atuar de modo eficiente dentro da sua profissão então os saberes contribuem efetivamente como eles estão sendo vinculados na formação tem que ser levado em consideração e estudar se eles são bem apropriados.

9) Bem eu posso responder em relação a minha disciplina, os envoltimentos que a gente tende a oferecer fora da universidade principalmente com as excursões didáticas elas efetivamente promovem, é uma proposta de ampliar a formação do futuro docente pra que eles consigam atuar em diferentes ramos. Agora de modo geral, as atividades profissionais talvez deveriam receber maior atenção em outras disciplinas pra que efetivamente elas consigam trazer algum benefício na formação. Eu não sei em outras atividades, mas aquelas relacionadas com lazer e recreação elas tendem a fornecer uma formação maior especialmente porque a grade curricular nos impede de entrar adequadamente em todo o conteúdo relacionado com essas temáticas. Eu não tenho essa firmeza, o conhecimento de que esse envolvimento esteja previsto no projeto pedagógico do curso, com exceção da questão dos estágios, outro tipo de envolvimento com empresa Júnior, criação de empresa Júnior ou outras estratégias que eu saiba isso não é vinculado ao projeto base que nós vivenciamos.

ANEXO 11 - Entrevista com docente – DEF7

1) Respondendo a tua pergunta eu penso que nesse projeto pedagógico tanto a escola quanto a universidade acabam sendo *locus* de formação e penso eu que isso seja realmente importante em que ambos estamos formando no processo de formação é lógico que a universidade tem um papel importante no processo de formação inicial de seus futuros professores, mas também não pode perder de vista que espaço de formação que espaço de atuação profissional é essa e é importante essa articulação formação e profissão então quando a universidade se colocar no espaço de formação e pensar na profissão indubitavelmente ela acaba tendo que encarar a perspectiva de olhar a escola e a universidade também como espaço de formação, mas o problema que eu vejo que é muito difícil é realmente articular esses espaços é fazer que esses espaços tenham a possibilidade de diálogo que esses espaços tenham o aspecto de dialogicidade para isso que as escolas tem que estar abertas, as universidades deve estar abertas, os professores universitários precisam estar abertos, os professores universitários precisam conhecer essa realidade, respeitar essa realidade, e tentar fazer de forma mais ética e cristalina possível esse *locus* realmente ser de formação.

2) Então, pelo que eu me recorde olhando bem tentando lembrar a questão do currículo eu acho interessante a diferenciação de currículo e de grade curricular ou matriz curricular na verdade a matriz é um desenho de uma proposta curricular que se tem se de formação se a gente olha o projeto pedagógico realmente existe e muito claro ali, está contido ali qual é o princípio formativo que o curso tem intenção de direcionar eu acho isso extremamente importante quando você tem um princípio formador que é aquilo que eu chamo de proposta formativa de curso quando isto está muito claro, fica muito mais tranquilo inclusive da gente poder enxergar então por meio desse princípio formativo, por meio desse projeto formador como é que a gente vai tentar construir primeiro né essa matriz curricular que tem obrigatoriamente conversar não mais em uma perspectiva de disciplinas individualizadas, mas em disciplinas mais amplas de conhecimentos, não estanques e ao mesmo tempo você tem que ter clareza que pra eu dar conta dessa formação eu preciso de saberes, saberes esses que vão desde saberes, você pega Tardif, por exemplo como você mesmo conceitua os vários saberes profissionais, disciplinares, da experiência, você pega Selma Pimenta que saberes são importantes para a construção dessa identidade profissional, na prática eu penso que existe no curso também uma preocupação grande de fazer essa relação teoria e prática e o que eu gosto bastante é não cairmos no praticismo, porque no momento a prática significa o praticismo a prática entendida como ela deve ser entendida também é local de formação é *locus* de formação que é aquilo que nós havíamos falado anteriormente é justamente essa possibilidade de articulação dessa teoria e dessa prática sendo construída de forma coletiva pensada de forma coletiva.

3) Então, olhando os autores que mais discutem isso e vendo as próprias diretrizes curriculares nacionais dos próprios cursos e até mesmo os regimentos que surgem eu sou muito mais voltada para um olhar pra tentar entender os saberes do que as competências e aí é até mesmo uma questão de referencial teórico que eu me aproprio quando eu discuto os saberes docentes a minha fala tá muito pautada em Tardif e Gauthier e conseqüentemente em alguns autores brasileiros também se a gente fica muito focado nas competências foi muito forte a entrada das competências nas discussões brasileiras pela grande influência que Perrenoud exerceu e exerce nas políticas públicas tanto que você percebe que a ideia de competências e habilidades surge como documentos contidos no ministério da educação nos documentos que lá são elaborados desde as diretrizes curriculares dos cursos de graduação até mesmo as diretrizes curriculares envolvendo a Educação Básica né então quando você que essa linguagem acaba aparecendo na própria organização dos próprios cursos pensando a graduação e a mesma linguagem sendo utilizada na construção dos próprios projetos pedagógicos ou mesmo a diretriz educacional que as escolas públicas ou mesmo privadas veem exercendo você percebe a influência grande que o termo competências assume no contexto brasileiro, entretanto me preocupa bastante a forma como isso é encarado, né porque aí eu parto mesmo de um conceito elaborado por Tardif quando ele tenta definir o saber profissional né ou os saberes docentes, então nesse entendimento os saberes são um rol de conhecimentos

e habilidades e atitudes, então as competências estão contidas nos saberes isso é uma divergência conceitual, para muitos autores é o inverso existe as competências profissionais e dentro das competências profissionais existem os saberes que vão ser abarcados e com isso vai ter a competência profissional, mas o entendimento de competência como eu tenho entendido até o momento pode ser que a gente refaça e reveja isso me preocupa um pouco essa ideia da competência focada muito na habilidade de saber fazer, né e a gente sabe que não é só isso, a competência tem que ser muito mais ampla me preocupa um pouco o fato de que em alguns documentos até mesmo nos projetos pedagógicos haja confusões conceituais de competências e habilidade né por isso que eu penso e acredito e concordo com Tardif quando ele afirma que sendo saberes um rol de conhecimentos, de habilidades e atitudes que um profissional precisa desencadear eu penso que no caso do professor os saberes docentes também são ou se constituem conhecimentos e habilidades e também atitudes que esse profissional precisa aprender a desenvolver, a desencadear ou realmente aprender também a adquirir isso pra que ele tenha condições de efetuar aí sim com competência a sua atividade profissional.

4) Se eu for na lógica do que eu tinha afirmado na questão número três eu penso na ideia de que as competências focadas nos saberes não é isso? Então se a gente parte da ideia dos saberes então eu vou colocar os saberes quando eu penso nos saberes profissionais nos estudos que nós temos feito nessa discussão bastante grande que existe nas pesquisas nacionais e internacionais existe até uma tipologia dos saberes docentes que inclusive esses autores tem trabalhado se a gente vai por essa lógica olhando essa tipologia é claro que a gente acaba tendo alguns saberes que são extremamente importantes pra gente trabalhar quando a gente pensa formação de professores eu estou me referindo aqui a saberes profissionais do professor tá e aí dentro dessa perspectiva me aproximo bastante de Gauthier né porque ele apresenta um leque de saberes profissionais do professor e que são absolutamente fantásticas também estão contidos os saberes específicos da área de conhecimento os saberes curriculares os saberes da prática pedagógica da tradição pedagógica, os saberes experienciais, os saberes da própria organização da escola se nós olharmos bem são todos saberes que eu considero extremamente importante para a dinâmica do professor e aí nessa discussão toda qual foi a grande contribuição do meu ponto de vista entender que nos processos de formação pra docência a capacidade do professor ensinar está também voltada para a capacidade de ter conhecimento da área, mas outros conhecimentos extremamente importante pra saber ensinar nessa área e aí eu não sei se eu consigo responder essa pergunta sobre quais competências emergem eu prefiro colocar quais saberes seriam importantes pra esse processo de formação .

5) Então a minha disciplina aqui na UNESP nos vários cursos de licenciatura que eu atuo eu não faço, eu não trabalho com a disciplina Prática de ensino, nem com o Estágio eu trabalho com a Didática nos diferentes cursos que eu trabalho eu tento articular o máximo possível essa articulação Didática e Prática de ensino porque pela própria história da disciplina elas precisam estar historicamente se constituir uma disciplina única você precisa muito dessa fala de ambas para se constituir e contribuir com a formação, mas eu olhando afora a pergunta o que eu posso ver? Olhando os meus projetos de pesquisa, os meus projetos de extensão né e alguns trabalhos que eu faço diretamente no ensino e como é que a gente articula ensino, pesquisa e extensão eu penso que os saberes que esses projetos que essas intervenções podem contribuir são imensos porque a gente fala da importância dos saberes profissionais absolutamente necessários, mas eu penso que os saberes de se constituir ser humano a questão da própria humanização desse indivíduo universitário e aí eu falo da importância dos projetos de extensão como projetos que podem contribuir para o cidadão brasileiro para o cidadão universitário são extremamente importantes e às vezes parece que a gente não dá muita importância e valorização para isso é e talvez seja até mesmo quem sabe o erro que nós temos do que seriam não ter clareza do que seriam ações assistencialistas e não assistencialistas quando o professor que trabalha com projeto de extensão não tem uma posição assistencialista é interessante a forma como esse aluno que trabalha com esse professor acaba mudando a sua função assistencialista a sua intervenção não é eu vou lá ensinar porque o outro

não sabe eu vou lá aprender com o outro aquilo que ele já vem fazendo e aquilo que eu posso ver contribuir com ele você percebe que é uma mudança muito grande de postura e concepção conseqüentemente esse aluno que está em processo de formação também pode adquirir saberes profissionais que ele vai utilizar não precisa no locu naquele locu específico, mas a própria sociedade a própria extensão podem se tornar com certeza lócus de formação, se eu falo, se eu for olhar para a pesquisa como eu coletar esses dados olhando as escolas eu tenho que ter um cuidado muito grande um saber ético, isso não se discute uma postura ética frente o não saber frente ao saber do outro, frente a problemática que o outro vive a respeitabilidade que a gente tem que ter isso são coisas que a gente precisa contribuir para a formação desse indivíduo quando a gente fala em todos projetos pedagógicos de curso e o próprio PDI da universidade diz isso muito forte que a universidade tem função de formar cidadãos eu fico me perguntando que cidadão é esse? E me preocupa o fato de que a gente tem que formar para o mercado de trabalho eu não acho que tenhamos que formar para o mercado de trabalho temos que formar para o mundo do trabalho se é mundo do trabalho eu tenho que dar condições para os saberes profissionais e não profissionais que esse indivíduo vai poder vai desencadear a partir daqui contribua para que ele se torne um ser no mundo inclusive no mundo do trabalho. Os saberes que eu identifico nesse contexto seriam saberes da prática saberes éticos acho que nem tem nome para isso né, saberes culturais, saberes históricos, saberes que valorizam a experiência do outro, saberes que contribuem para a minha formação quanto indivíduo, enquanto pessoa, enquanto ser humano. Então aí é que eu falo são saberes que exigem conhecimentos dos mais variados espaços, origens, habilidades da gente tentar se relacionar com o outro é uma das habilidades importantes de enxergar aquilo que precisa ser visto de não ter o preconceito de ter uma atitude mais de abertura de uma atitude mais de mente aberta de aprendizagem de humildade, eu acho que são saberes que fazem de alguém mais humano.

6) Eu não sei, teríamos que analisar primeiro que tipo de estudos teóricos são né se existe já na própria organização do fazer docente universitário uma dicotomização do conhecimento na própria prática fica realmente difícil do aluno realmente estabelecer essas correlações teórico práticas quando o professor tem bastante dificuldade na sua área de conhecimento de elaborar uma proposta formativa digo agora de elaborar uma proposta de disciplina onde isso não fique não seja possível fazer esses links realmente fica difícil que o aluno consiga né construir aproximações teórico práticas mais precisas uma coisa que a gente também tem que cuidar é que o aluno acha que pra gente viver a prática tem que estar dentro da sala de aula é claro que isso é extremamente importante tanto até mesmo por uma questão organizacional nós não conseguimos colocar os alunos todos de todos os cursos no primeiro semestre nas escolas inclusive eu sei que isso tá até no documento das diretrizes curriculares nacionais para esse curso de formação a própria organização da escola não permite isso e a gente precisa fazer adequações pela quantidade de alunos e de escolas que se tem a gente as vezes não consegue fazer essas aproximações a gente não pode dar conta apenas do nosso aluno as escolas tem de uma certa forma estar acolhendo esses alunos que vem de outras universidades também, mas também não é só alocar esse aluno dentro da escola e achar que está fazendo o processo de inserção da prática por isso que eu penso que a gente precisa aprender a identificar aspectos da prática você pode por exemplo na sua sala de aula no seu contexto de sala de aula trazer na prática né vivenciar isso de outras formas é claro que por isso a importância das disciplinas de Prática de ensino e mesmo de estágios porque de uma certa forma eles tem isso garantido eu como professora de Didática às vezes eu não tenho o espaço da escola o espaço que eu estou dizendo formalizado muitas vezes eu tenho o espaço informal e eu tento utilizar esse espaço informal e tento fazer algumas relações bastante relações teórico-práticas mais nesses espaços informais, mas não que eles sejam menos importantes, mas também acho que vai muito do professor conseguir né localizar a sua disciplina dentro daquela matriz ter clareza da contribuição da sua disciplina no bojo desse processo todo entender como esses alunos estão chegando e entender como é que ele pode desencadear na sua disciplina processos de aprendizagens significativas para aqueles alunos que precisam sair eu tenho que ter isso essa continuidade tem que ser clara, os alunos passaram, né fizeram a disciplina de Didática o que que efetivamente eles precisam aprender para contribuir para essa formação como é que aquilo como é que eu posso efetivamente contribuir para a formação dele, mas não só olhar para a minha casa é tentar olhar essa articulação mais ampla e tentar sair melhor do que entrou, mas isso é uma questão, não melhor porque eu sou melhor é melhor no sentido dele se

apropriar de mais conhecimento de mais relações teórico-práticas de um pensamento mais autônomo mais firme, mais embasado, para que ele possa criar e se de se formar de uma maneira muito mais significativa quer dizer, é essa a minha contribuição então todos nós professores temos que olhar para isso então quais os saberes que eu deveria estar desencadeando no meu processo do ensino docente, no ensino superior, na formação do professor.

7) Penso eu que sim eu acho a gente não pode ser preconceituoso quanto a isso, muito pelo contrário né eu até posso dizer que eu sou um exemplo disso. Durante a minha graduação inteira eu fiz pedagogia na PUC de São Paulo naquela época eu já era professora porque naquela época existia o magistério eu fiz o magistério e comecei a atuar como professora da educação infantil e anos iniciais e foi por causa do meu trabalho profissional que eu tive condições de pagar minha universidade e me formar e é interessante porque eu entrei um pouco mais velha na no curso porque eu até fiz magistério parei um tempo e depois eu fui fazer a pedagogia era muito interessante como o exercício da minha ação profissional me ajudava muito a teorizar aquilo que eu via na universidade. Nossa a universidade pra mim eu aproveitei muito nossa eu acho que eu tava madura para estudar pra estudar aquilo que eu tava me propondo a fazer aproveitei o máximo que eu pude me ajudou muito quando eu consegui trabalhar na área e ajudou a construir a própria identidade profissional eu tive a sorte nessa minha história de vida assim conhecer uma professora que quando eu estagiei foi pra mim uma modelo de professora de anos iniciais e eu aprendi muito com essa professora a ser professora que isso me possibilitou inclusive quando eu estagiei nessa escola e fui convidada a trabalhar nessa escola depois e aí de estagiária eu acabei sendo colega profissional dessa professora e fomos muito unidas até muitos anos, mas depois a gente, cada uma foi morar em um estado, mas o fato de ter tido essa oportunidade profissional de trabalhar na área no meu processo de formação foi extremamente importante.

8) Então é como eu já havia lhe explicado se eu parto da concepção de que os saberes ele que todo o profissional tem saberes, que todo o profissional precisa desenvolver né esse conhecimento da profissão e esses conhecimentos da profissão acabam sendo uma série de coisas importantes eu preciso desenvolver a habilidade de me fazer profissional e ter a atitude de ser um profissional eu penso que os saberes profissionais são fundamentais para um professor logo os saberes docentes são fundamentais para a construção da minha identidade profissional porque a gente acha isso eu penso que seja errado de que a gente constrói a identidade profissional quando a gente acaba de se formar “estou pronto” quer dizer é aquela ideia na verdade você vai se constituir pertencer a uma profissão me identificar profissionalmente no decorrer da minha profissão no meu fazer profissional e então assim esses saberes eles eu acho que eles nunca terminam e aí eu concordo com o Tardif com os saberes temporais né não é porque eu me formei, porque eu tenho experiência docente que eu estou pronta eu preciso ressignificar esses saberes profissionais consequentemente eu preciso ressignificar os meus saberes docentes.

9 -Eu não posso te dizer com certeza, mas se tivesse se acontecesse seria interessante, não sei se acontece de fato como dizer que acontece isso, mas essa articulação das atividades profissionais olhando, né se são adequadas a proposta de formação penso que seja importante porque eu acho que a gente nunca pode perder de vista quem trabalha com formação de professores realmente a contextualização de como é que vai se constituindo essa profissão porque eu acho que isso é um problema da universidade porque principalmente os professores que trabalham na universidade que não tem acesso e não vivem a escola, então acaba se tendo uma visão errada, errônea, ingênua e às vezes inatingível de uma realidade que não existe e aí realmente os alunos podem ter razão no que eles falam, colocam que há um grande distanciamento os processos de formação ou os processos de legitimação da profissão então quando a gente percebe que há uma diferença grande eles tem razão no que eles colocam porque eles tem que perceber que quem trabalha com formação de professores

precisa conhecer a escola, precisa estar na escola e digo mais precisaria vivenciar o espaço da escola inclusive como professor, como gestor porque isso faz, isso contribui inclusive para a nossa identidade profissional do professor formador porque é muito complicado para a minha cabeça como é que uma pessoa que forma um formador também não trabalha e não teve experiências que contribui que contribuem para a identidade profissional que ele vai contribuir com a identidade profissional dele de alguém que vai ser professor sabendo que essa pessoa chamada professor universitário nunca viveu aquilo às vezes é um discurso né que se perde e eu acho que mesmo se essa pessoa nunca tenha tido experiências profissionais com professor eu penso que ele precisa se mexer e realmente interagir e trabalhar com a escola não precisa voltar e ser professor da escola, mas ele precisa estar na escola com professor pesquisador, como professor que está atuando junto na escola em projetos de extensão em projetos de pesquisa até mesmo projetos de ensino, mas assim mais respeitabilidade a espaço chamado escola.

ANEXO 12 - Entrevista com estudante – EEF1

1) Bom eu acredito que a formação do professor ela está relacionada com a escola também eu não acredito que é uma aplicação de conhecimento, por exemplo, você se forma dentro da universidade e depois vai pra escola e aplica eu acredito que a escola é sim um local de formação e não de aplicação e acho que aqui dentro da universidade na vivência do estágio da licenciatura pode vivenciar isso mesmo e eu como estagiário encaro, encarei a escola não como uma tarefa da universidade e sim um local que eu tava aprendendo na qual eu desenvolvi algumas competências e práticas que eu não vi dentro da universidade, tanto com coisa simples problemas de aluno algumas briguinhas dentro de classe que a gente não sabe como resolver por questões teóricas que a gente aprende aqui como questões mais complexas de experiência de aula, como leva uma aula, mas eu acredito que a escola é um local de formação e não de aplicação de conhecimento.

2) Bom em relação aos saberes disciplinares que a gente vê dentro da universidade a faculdade favorece sim na construção deles na questão específica da Educação Física, mas eu acho que e relação a prática desses saberes não há uma formação pra articulação deles eu acho que ainda as pessoas dão sei lá aplicam conhecimento, desenvolvem conhecimento que não são condizentes com a realidade da escola existe sim algumas matérias que conseguem fazer uma ponte melhor com o que acontece dentro do contexto escolar com atividades e conhecimentos que eles ensinam dentro da universidade, mas aí ainda existem disciplinas que tem um conhecimento específico que vai ser usado na escola os fundamentos esportivos que está muito distante o que a gente vê aqui to a gente vai fazer lá na escola, por exemplo às vezes tem atividade muito complexa que nunca vão dar certo lá dentro da escola as coisas que talvez os professores não consigam adequar mesmo alguns fundamentos dentro da realidade da escola.

3) Bom pra mim saber e competência é relacionado com na formação de professores que eu já ouvi falar relacionado com as questões com os conhecimentos com as atitudes com o conjunto de ações que envolve atitude, valor, conhecimento, habilidade, relação com os alunos necessárias para que o professor consiga exercer a prática pedagógica pra dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, ele tem que ter tais e tais competências e tais e tais saberes na forma de que ele consiga dar uma aula efetiva e consiga atingir os objetivos tanto os seus objetivos pessoais quanto os seus objetivos de formação então pra mim saber e competência tá relacionado com aquisições de conhecimentos que vão vir de diversas fontes tanto da universidade, quanto da escola quanto próprio da vida do professor pra que esse professor consiga realizar sua prática pedagógica e eu acho também esses saberes e competências ele é um processo contínuo ele vai sendo constituído cada vez que ele vai pra aula cada vez que ele vai pra faculdade que ele pensa que ele reflete sobre as suas práticas e que está sempre relacionada a um contexto específico tais saberes pra aquela escola, tais competências são hierarquizadas de alguma forma colocados de uma forma eu uso mais pra essa classe, mais isso pra essa classe então os saberes e as competências são mobilizados através do contexto que esse professor está inserido eu acredito nessa percepção.

4) É porque eu não entendo assim, competência, competência profissional do professor quais competências são do professor, quais competências ele necessita, talvez eu entenda com similaridade, mas eu acho que a partir dos saberes de tudo o que mobiliza os saberes eu acho que emerge a competência profissional, por exemplo da junção de todos os saberes de tudo o que o professor viveu das experiências surge a competência profissional, bom ele é capaz de exercer a profissão de professor, mas em específico é competência em relação ao contexto, eu acho que tá muito ligado ao que os saberes falam, mas eu acho que a aquisição dos saberes, a construção da para professor ser competente ao não pra dar aula.

5) Bom, pensando nisso eu acho que os estágios eles são dentro da formação inicial tanto o estágio supervisionado quanto a extensão dos projetos eles são as primeiras portas que os graduandos tem o primeiro contato com realmente a prática profissional, acho que o legal dos estágios é que por mais que ele não esteja dentro da profissão acho que ele vai conseguir desenvolver o saber da experiência um pouco ele vai conseguir relacionar o que ele tá vendo na faculdade com a prática, então já que ele tá indo lá fazer dando estágio seja no projeto de pessoas adaptadas dando aula, trabalhando com idoso, ou trabalhando na escola eu acho que ele consegue se identificar um pouco como profissional e com isso eu acho que o estágio serve mesmo para o saber da experiência se desenvolver. Bom eu vejo que o que eu já vivenciei aqui tem alguns projetos de extensão que ocorre supervisão efetivamente e tem alguns projetos que o professor simplesmente manda o aluno que tem uma prática anterior na sua vida dar a aula, por exemplo, eu não concordo com projetos que são assim “você é meu bolsista então vai lá e ministra todas aulas” isso não faz parte da formação, isso tá fazendo com que o aluno repita práticas que deram certo com eles no passado e isso não é formação, é reprodução, então essa pessoa tem que ter uma reprodução ali em cima, o professor supervisor tem que acompanhar as práticas, esses bolsistas muitas vezes as pessoas que vivenciam a prática, eles não podem ser toda vez eles que dão a aula, pra ter um exemplo de um professor ministrando ver como esse professor supervisor coordenaria a turma faria com que o projeto acontecesse, então eu já vi dentro da universidade professores que não dão a mínima para os seus projetos e que realmente deixam seus alunos darem aula, fazer o que quiserem, reproduzirem práticas como eu já já professores que acompanham que fazem reuniões frequentes que debatem sobre o acontecido, enfim o que eu já acredito é que a supervisão deve acontecer efetiva eu não posso jogar o meu aluno na selva e ele que se vire e se desenvolva da sua maneira, não. Não é pra isso que servem os projetos de extensão e os estágios curriculares, mas acontece eu só acho que essa questão do estágio curricular é isso.

6) Bom eu vou esses dias eu estava discutindo em aula, mas eu vou tentar ser breve, eu acho que por exemplo, o ensino na escola tá no século XXI, os professores estão por exemplo, no século XX e as práticas pedagógicas estão no século XIX, por exemplo, sabe? Então as práticas pedagógicas e o ensino não evoluíram, tanto quanto a escola e o ensino exige para ser efetivo, então isso tá acontecendo porque? Porque a teoria ainda está batendo nas práticas lá de antigamente os professores não evoluíram pra ver o que realmente tá precisando na escola, então eu acho que é uma questão mesmo do pensamento de evolução do professor e das práticas pedagógicas. Bom talvez eu acredite que os professores pensam que o conhecimento científico dito puro produzido na universidade tem um valor maior do que as pessoas que estão lá na prática e na minha opinião não é isso são saberes e competências diferentes a pessoas que tá ministrando a aula aqui ela tem que saber que o aluno vai sair daqui e vai trabalha e não que ele vai sair daqui pra pesquisar sem pesquisar por pesquisar eu acredito que tá distante por que os professores querem formar pesquisadores e não profissionais para o trabalho, acredito também que, por exemplo, as pessoas que fala “o que a mitocôndria tem, a ação papapa” ou seja, é mais importante que nossa “lá na prática o velhinho não conseguiu levantar peso” o que eu faço pra ele levantar? Então eu acho que esse conhecimento afundo específico é mais importante do que o conhecimento que vai fazer relação direta com a prática e se eu tenho um cara cego na minha academia? Então eles vão falar assim na questão da inclusão e “lalalala” pensam que o conhecimento bonito e bem falado e que não condiz realmente ele é mais importante que o da prática então eu acho que por isso que a concepção de conhecimento daqui é ciência é um conhecimento melhor do que a prática de quem tá lá. Talvez por isso que os professores pequem nessa questão de teoria e prática. Não sei se eu respondi.

7) Sim. Eu acho que sim, porque realmente o profissional que vai se formar ele tem que ter contato com quanto ele vai ganhar por mais que talvez ele goste da profissão essas coisas, acho que a consciência no caso do professor ele vai ser um salário mediano ele não vai ganhar rios de dinheiro e ter muito esforço porque vai trabalhar na formação muitas vezes a gente tem que ver aluno por aluno é um trabalho que vai além das quatro paredes da escola, mas é importante, porque se não “meu” você se acha que esse trabalho não compensa por dinheiro desiste da profissão, não vai tentar levar com a barriga, mas eu acho sim que os estágios remunerados, as atividades profissionais remuneradas elas são importantíssimas na profissão o padrão de vida deles ele vai conseguir se adequar a isso, se ele vai querer mesmo ganhar isso para trabalhar o tanto que ele vai

trabalhar, enfim acho que é uma experiência que infelizmente que tem muito aqui na universidade, tem em relação as bolsas, mas não como hora aula essas coisas e acho importante pra ir conhecendo a realidade. Se eu to ganhando, eu acho assim, eu tenho mais responsabilidade não que se eu faço parte de um projeto eu não ganho eu não tenho responsabilidade, eu tenho, mas quando eu ganho, eu mecho no salário, mecho na qualidade de vida por causa do salário eu tenho mais responsabilidade no que eu to fazendo.

8) Eu simplesmente acho que os saberes são a base de conhecimento que o professor deve ter ele não tem consciência sobre o que de fato ele necessita saber para ministrar a aula, ele não tem base de conhecimento, então ele precisa ter consciência que ele precisa conhecer sobre o contexto, sobre o que a profissão exige, o que as disciplinas já mostraram, pegando a questão eu acho que ele tem que saber que isso existe e tem que saber como ele se encaixa em relação a esses saberes se não sua base de saber pra dar aula não vai ter uma legitimação então ele precisa saber.

9) Então como eu já falei antes eu acredito que mesmo que a escola é um local de formação e não de aplicação, mas assim, eu fiz a licenciatura e to fazendo o bacharel e as concepções de estágio aqui são muito diferentes, entre as pessoas que ministram aula de licenciatura e as que ministram no bacharel não sei se isso tem a ver com o foco, mas um exemplo dentro da licenciatura eu aprendi por exemplo, realmente dentro da escola e acho que no bacharel tá sendo mais um lugar de aplicação, de que a universidade tá formando porque? Eu acho que aprendi sim na academia que é o estágio que eu to fazendo, não tem supervisão, as pessoas te jogam lá se for muito jogado aprende na marra, então não tem um processo pensado de como que o aluno vai aprender com essa prática diferente do que ocorreu na licenciatura que com a prática a gente ia na intenção de pensar como professor de como os alunos se desenvolvem então teve um monte de feedback anterior de como a gente encara nossa prática na escola coisa que não teve no bacharel fomos jogados, “faça”, tamo aprendendo? Estamos, mas não é a minha concepção de melhor aprendizado, então tem essa diferença.

10) Não. Eu acho que não. Primeiro eu vou falar das coisas diferentes desse grupo que eu vivenciei a gente fala bastante que as questões interdisciplinares devem ser tratadas dentro da escola e a gente teve uma matéria que a gente chamou de Projetos integradores ministrada por quatro professores que não tem que não conseguiram trabalhar interdisciplinar. Se dentro da minha formação inicial eu tenho talvez modelos de exemplos pra fazer as coisas se os próprios professores não conseguem trabalhar o interdisciplinar que base eu vou ter pra trabalhar o interdisciplinar então a primeira proposta que era trabalhar o interdisciplinar ela caiu ela não conseguiu ser efetivada, foi uma enganação pra mim essa matéria foi uma perda de tempo, onde os professores não cumpriram ementa, não fizeram o que era condizente com a matéria que era integrar as matérias do semestre dentro de um conhecimento, por exemplo eu pegava a questão da saúde e fazia com o lazer, com a ginástica, com o crescimento, enfim isso não foi feito, os próprios professores não conseguiram trabalhar a questão interdisciplinar dentro da universidade, segundo a relação com a prática tem muita carga teórica aqui e pouca relação com a prática na questão da formação do professor com a escola eu acho que deveria ter muito tempo com a escola, deveria começar desde o primeiro ano da faculdade e não começar só no terceiro, ou ele ficar os segundo ano só observando mesmo, fazer parte da escola, porque tem uma coisa o estudantes uma coisa é ele ir lá fazer o estágio duas vezes, outra coisa é ele ir lá passar a semana saber os problemas da escola, saber como que tais e tais alunos estão se comportando, frequentar efetivamente o HTPC, não ir em uma reunião ou duas e fazer um modelo de gestão, enfim eu sei que com a carga horária não dá tempo disso, a carga horária que é feita na escola deveria ser mais do que é feita hoje pra que a relação de experiências mesmo escolar contribua para que o professor não tenha um choque absurdo com a gente vê tanto na literatura quanto na realidade e as atividades que a gente realiza dentro da escola, não tão legais para que o choque com a realidade seja amenizado. Eu acho que assim, porque quando a gente vai falar de currículo a gente sabe que o currículo é um jogo político, então, por exemplo talvez algumas matérias entrem para completar a carga de professores e acho que a intenção do currículo daqui não tá mesmo talvez em formar profissionais pra trabalhar na área eu acho que

eles pensam que a pesquisa que a graduação aqui é tipo uma peneira para selecionar quem vai entrar no mestrado e no doutorado, eles não estão preocupados, enfim tem um currículo extenso poderia ser trabalhado de forma diferente mais com prática, mas não ocorre não tá condizente realmente deveria ter mais horário de prática futebol o cara não precisa dar todas as aulas da faculdade, deveria pegar meia disciplina e falar vocês vão lá em uma escolhinha de futebol e vão trabalhar um fundamento por exemplo, esse aqui “vai ficar responsável por trabalhar passe, esse num sei o que, papapa” não duas ou três aulinhas dentro de um contexto, pegar um ou três, um mês, ou dois meses dentro da prática, porque eu acredito também que a prática é um lugar de formação, não acredito que é aplicação.

ANEXO 13 - Entrevista com estudante – EEF3

1) Então, a principio sim, no entanto, o aluno quando ele chega ate metade do curso até o segundo, meados do segundo ano, até o final do segundo ano, ele tem a escola como um local de formação ele desconhece sua realidade e a única realidade que ele conhece é da universidade e muitas vezes ele acaba valorizando a estrutura, a organização, até mesmo o status da universidade porque quando ele chega na escola ele só sabe apontar uma série de defeitos, ele não consegue ver as potencialidades e as dificuldades da escola e muitas vezes ele acaba supervalorizando a teoria em detrimento da prática, no entanto num cenário mais final do curso acaba tendo essa modificação da visão do aluno a escola mais como um local de formação, no entanto no início a universidade tem um papel mais primordial até mais valorizado na opinião do aluno.

2) Atualmente ele favorece, no entanto, o saber da experiência pela estrutura nós temos aqui na UNESP de Rio Claro até mesmo a matriz curricular, a estrutura do currículo esse saber da experiência muitas vezes em alguns alunos acaba sendo limitado uma instituição do interior que já é integral então muitas vezes acaba a gente ficando concentrado só nos conteúdos da universidade e muitas vezes as pessoas acabam passando por toda graduação sem ter a experiência de ter trabalhado e tendo essa experiência somente no estágio. Prejudica a prática de alguns saberes, o saber de conteúdo, o saber experiencial da aula, o domínio do conteúdo todos os saberes são os saberes da nossa formação, no entanto, a questões ligadas mais especificamente ao mercado de trabalho por vezes elas acabam sendo pormenorizadas acaba tendo que ser uma iniciativa do próprio aluno em decorrência a dificuldades financeiras ou por necessidade de buscar novos horizontes, enfim e aumentar seu próprio conhecimento.

3) Na minha concepção saber é algo mais amplo, mais complexo porque ele abarca uma série de competências. As competências seriam mais específicas, mais restritas e estariam mais ligadas a saber fazer algo, então é algo mais pontual, por exemplo, você é mais competente em organizar uma aula, no entanto, o saber que eu posso chamar de estrutural de uma aula ele abarca uma série de outras competências, então na minha concepção o saber é algo mais amplo e as competências são um pouco mais específicas.

4) Em relação as competências eu acho que existem várias, mas eu posso citar algumas como a competência organizacional da aula, saber estruturar a aula, planejar a aula, e a organização dentro da própria aula até mesmo dentro da mudança de atividades, adequação do espaço pra mesma, competência preventiva em relação aos acidentes que podem acontecer nas aulas e tentar evitá-los no caso se eles acontecem também o professor deve ser competente também a lidar com esses imprevistos, competência de improvisação de inovação, é como eu posso dizer? Competência para se expressar e até sua retórica, são uns exemplos.

5) Bom, em relação a supervisão dos estágios eu creio que ela é adequada, por vezes ela até é exacerbada, mas eu sinto que mais para o final do estágio ela acaba sendo um pouco diminuída por se julgar que os alunos sejam um pouco mais competentes e mais responsáveis com a sua formação, mas no nosso caso nós sempre fazemos os projetos no início do semestre o professor dava algumas aulas teóricas que abarcava alguns conteúdos que deveriam sustentar os nossos projetos ou dar por exemplo um norte e depois da organização desses projetos nós já partíamos pra escola pra observar as aulas e até mesmo ministrá-las. Não. Na minha concepção isso já é totalmente diferente porque nós temos aqui dentro da universidade diversos casos que os projetos de extensão são meio largados, são deixados as traças porque, por exemplo, uma coisa que muito me incomoda é ver aluno do primeiro ou do segundo ano que muitas vezes não tem a competência para estar a frente desse projeto de extensão ele já é denominado coordenador ou professor responsável e são alguns títulos que me incomodam um pouco, porque por exemplo professor requer uma série de títulos e competências e coisas a se fazer até chegar nesse status de professor ou de coordenador, enfim, muitas vezes o aluno nem teve a

disciplina referente e acaba que ele vai ficando muito no saber da experiência ou coisas que acabam sendo tácitas assim que acabam de um para outro e acabam prejudicando a própria profissão porque se uma pessoas com 17 e 18 anos acaba chegando com vivências motoras, físicas e acaba sendo denominada de professor é complicado. Ao invés da gente passar alguns anos da nossa vida buscando isso com fundamentação teórica no ambiente de ciência pra chegar qualquer um e falar que é professor, então eu vejo que que é complicado.

6) Então, o primeiro ponto é a supervalorização da teoria quando a gente entra na universidade a gente que muito estudar, conhecer as diversas teorias, então a gente acaba tendo uma leitura parcial, fragmentada de algumas delas e já sai levantando a bandeira “ah eu sou marxista” e não vai a fundo saber o que isso realmente significa quais são as implicações, a matriz teórica, o referencial teórico, não tem uma epistemologia correta da teoria e a prática muitas vezes na universidade acaba sendo deixada de lado como algo supérfluo e as vezes falta a gente admitir que nenhuma teoria é completa que consiga abarcar toda a realidade então muitas vezes a gente levanta muitas bandeiras que nós não seríamos capazes de levantá-las, então essa a minha primeira concepção de supervalorização da teoria então muitas vezes são estritamente teorias e não há uma aplicação prática ainda e não é possível realmente propor é o que mais? É das experiências, do ambiente também que acaba muitas vezes exacerbando também os estudos teóricos e as experiências são deixadas de lado e como eu já disse anteriormente a gente tem muito contato com a teoria e pouco contato com a prática e pouca possibilidade de coloca-las em prática, ter uma experiência, uma prática profissionais mais ligada aí ao nosso campo de estudo e também quando muitas vezes também a gente parte para a prática muitas vezes se recorre muitas vezes para os saberes da experiência, então acaba tendo muitas vezes uma dissonância entre teoria e prática defende uma teoria, no entanto na hora de colocá-la em prática você coloca aquilo que você sabe ou aquilo que você teve mais contato, enfim então realmente uma dissonância entre os conceitos de teoria e prática.

7) Sem dúvida elas contribuem, no entanto, eu penso que quanto mais próxima for essa atividade da sua prática profissional futura, da sua formação é melhor porque na minha concepção no mercado de trabalho existem uma série de competências ou características que são comuns as diversas profissões, então, por exemplo, organização, responsabilidade, pontualidade, apresentação são coisas que independente daquilo que você for trabalhar, independente do seu curso, enfim você vai ter que realizar, porém quanto mais próximo for da sua área de atuação a sua atuação profissional melhor porque a atividade remunera muitas vezes é uma obrigação do ser humano do indivíduo social, porque ele tem que se manter, ele tem que se alimentar, enfim, muitas vezes ele tem que fazer muitas vezes alguma coisa fora da sua área da sua área de formação realmente, no entanto se isso for aliado é o ideal.

8) sim, sem duvida, pois estes saberes constituem a identidade de professor e o fazem repensar a sua pratica, bem como, seu próprio papel enquanto cidadão e formador de opinião. os saberes contribuem para a inovação e reformulação, fugindo assim das praticas constituídas e que são repetidas historicamente, de forma igual, sem reflexão

9) Então aí na nossa realidade eu creio que sim. Porque como eu já disse também a questão do estágio o aluno que chega no estágio é diferente daquele que entrou na universidade ele tem outras concepções ele sabe mais coisas então ele passa a ver a escola como um lugar de formação até pelo tempo em que ele se encontra é, mais próximo da sua futura entrada no mercado de trabalho ele passa a entender outras coisas e ele passa a entender os limites e as potencialidades da escola tanto quanto as relações físicas, estruturais, humanas ele tem uma melhor concepção sobre o que é a escola e como um futuro local de trabalho e eu creio que quanto mais tempo o estagiário passa dentro da escola, mais humilde ele fica, mais realista ele fica, porque ele realmente sabe o que acontece e ele já não tem mais uma visão única que seria só a da teoria porque ele consegue ver e vai ter as experiências dele também frustradas ou felizes e ele vai reconhecer a escola como um local de formação onde ele pode tentar, ele pode modificar o espaço, onde ele pode se arriscar ou ele pode ser apenas um conformista e deixar as coisas como estão.

10) Na minha concepção sim, eu vejo que elas são adequadas algumas dissonâncias alguns problemas, como por exemplo, no terceiro ano o aluno se denominar professor e isso em uma parte mais específica relacionada ao bacharelado enquanto muitas vezes os alunos da licenciatura se quer tiveram a experiência de ministrar uma aula, mesmo estando no terceiro ano e também a relação como eu posso dizer? A relação professor aluno muitas vezes ela é problemática também muitas vezes porque até mesmo por causa desse ambiente em que nós estamos porque ela é mais aberta, então muitas vezes a gente acaba pegando algumas caronas com alguns professores e acaba julgando isso como uma atividade profissional, mas de modo geral isso acontece de forma bem tranquila, é adequado, os profissionais que saem daqui saem com um respaldo significativo consegue exercer bem a sua profissão, de uma forma geral é isso, os que saem formados, saem condizentes com aquilo que se espera deles. Em relação a essa questão, quanto a relação de se o curso prevê eu não sei sobre isso, mas eu creio que deveria ter no mínimo porque seria uma oportunidade primeira de a pessoa, de o aluno ter as suas experiências sejam elas negativas ou positivas e que elas ocorram e que aos pouco eles possam ir se formando realmente e deixar aquela dúvida, né de que nunca nós estamos prontos e de que sempre a gente tem que correr atrás de algo melhor e enfim se o aluno não ter essa oportunidade então tá se formando um aluno que no mínimo ele é problemático ele vai estar acostumado a nunca se modificar, a se atualizar enfim.