
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ESTHER VIEIRA BRUM

**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNESP/RC**



Rio Claro
2009

ESTHER VIEIRA BRUM

**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA UNESP/RC**

Orientador: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro,
para obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física.

Rio Claro

2009

370.71 Brum, Esther Vieira
B893n As novas diretrizes curriculares de Educação Física na
Unesp/RC / Esther Vieira Brum. - Rio Claro : [s.n.], 2009
94 f. : il., figs., quadros

Trabalho de conclusão (Licenciatura - Educação Física) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores-formação. 2. Saberes docentes. 3. Modelos
de formação por alternância. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus pais Jacinta e Aubeny que contribuíram fundamentalmente para a minha formação profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e principalmente a Deus que me criou, protegeu, fortaleceu em meio aos desafios, dificuldades e me dá certezas para além dessa vida. Em seguida agradeço muito, muito mesmo aos meus pais: Jacinta e Aubeny por não terem medido esforços para me ajudar a chegar até aqui, com o sustento, incentivo ao estudo e apoio nos momentos difíceis! Agradeço também a minha irmã por ser exemplo para mim de dedicação e competência no estudo e trabalho, pelos conselhos também! A irmã Francisca pelas orações. Marina e Evandro: obrigada pela paciência diante das minhas “piadinhas” nos estágios e pelas dicas e ajuda durante a realização deles! Agradeço a todos os que me deram caronas nestes quase quatro anos de faculdade e também aos motoristas dos ônibus que sempre dirigiram muito bem permitindo boas viagens! Agradeço ao “seu” Rossi por ter me trazido até Rio Claro ou ter trazido algum pertence. Meu obrigada vai também para os cozinheiros do RU, ao “seu” Néelson, aos funcionários da biblioteca e do xerox, à Isabel da administração, ao Pantoja que me alimentou (risos) e a padaria da 11B. Obrigada Luciana e Jaqueline pelas anotações das aulas! Sou grata por ter desfrutado da companhia de pessoas tão legais como as meninas do grupo de estudo em especial a Mariane que também é companheira de viagens e “rolos” de passe de ônibus (risos)! Agradeço também a companhia de todos (são muitos nomes) os que fizeram os almoços no RU serem extremamente divertidos. Agradeço aos amigos da ABU (Aliança Bíblica Universitária) pelas risadas e momentos de aprendizagem, de crescimento espiritual em especial: Bidu, Neto (meu cunhado), Renata e Silas. Meus agradecimentos vão também para as meninas que tornaram a República Éramos Seis um verdadeiro lar, em especial Paulinha, Jú e Dalila: foi muito bom e divertido dividir a vida com vocês! Não posso deixar de agradecer também ao professor Samuel por toda dedicação, paciência, confiança, encorajamento, conselhos e exemplo também de dedicação e competência: muito obrigada por tudo, por ter me mostrado caminhos possíveis! Obrigada LEF 2006 pelos momentos agradáveis juntos, por cada sorriso! Agradeço as meninas da REP 3 por 1 pelas noites de estudo: sem vocês eu dormiria em cima dos textos! Obrigada professores colaboradores dos estágios, vocês colaboraram para a minha formação profissional! Obrigada Larissa pela disposição em me

ajudar quando eu precisei! Obrigada Núcleo de ensino e CNPQ pelo financiamento! Muito obrigada aos que fizeram parte da minha jornada aqui em Rio Claro, mesmo que superficialmente (risos)! Agora por último e não menos importante agradeço ao Peterson pela compreensão, incentivo, apoio nos momentos difíceis! Obrigada, pois sei que posso contar com você e compartilhar a vida: as fraquezas, os desafios e as conquistas! Obrigada porque você tornou os finais de semana em Santa Bárbara d'Oeste muito agradáveis! Obrigada pelo carinho expressado também em paciência! Obrigada por me ajudar amadurecer e amadurecer comigo: amo você!

LISTA DE QUADROS

nº	página
Quadro 1 – A formação do professor: realidades e perspectivas.....	16
Quadro 2 – Constituição dos saberes.....	26
Quadro 3 – Síntese sobre os conhecimentos / Saberes da formação docente.....	27
Quadro 4 – As teorias do currículo.....	34
Quadro 5 – Alternância Implícita.....	53
Quadro 6 – Alternância Implícita.....	55
Quadro 7 - Alternância Estágios de Inserção.....	57
Quadro 8 - Alternância Estágios de Inserção.....	59
Quadro 9 - Alternância de Estágios de Aplicação prática de conhecimentos.....	60
Quadro 10 - Alternância de Estágios de Aplicação prática de conhecimentos.....	62
Quadro 11 – Alternância Justaposta.....	64
Quadro 12 – Alternância Justaposta.....	65
Quadro 13 – Alternância Justaposta.....	66
Quadro 14 – Alternância Justaposta.....	67
Quadro 15 A – Alternância Interativa.....	70
Quadro 16B – Alternância Interativa.....	72
Quadro 17A – Alternância Interativa.....	73
Quadro 18B – Alternância Interativa.....	78

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1O problema de estudo.....	8
1.2 O problema e a sua importância	12
1.3 Objetivo	22
1.4 Procedimentos metodológicos	23
2. AS FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES.....	26
3. O CURRÍCULO COMO UMA DAS MATRIZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	33
3.1 Teorias Tradicionais	36
3.2 Teorias Críticas.....	37
3.3 Teorias Pós-críticas.....	39
3.4 - Da perspectiva processual às reformas curriculares, pesquisas sobre o campo curricular e à presença dos modelos de alternância no currículo	40
4. MODELOS DE ALTERNÂNCIA: HISTÓRICO.....	46
4.1 Modelos de alternância: definição	49
4.2 Alternância Implícita	51
4.3 Estágios de Inserção	51
4.4 Estágios de Aplicação Prática de conhecimentos.....	52
4.7 Alternância Justaposta	52
4.8 Alternância por Associação/Articulação de componentes	53
4.9 Alternância Interativa	53
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	54
5.1. A formação do professor na UNESP/RC: a proposta curricular e os modelos de alternância.....	54
5.2 Os modelos de alternância e sua inserção no curso de Educação Física.....	54
5.3 Alternância Implícita	54
5.4 Alternância de Estágios de Inserção	58
5.5 Alternância Estágios de Aplicação prática de conhecimentos	61
5.6 Alternância Justaposta	65
5.8 Alternância por Associação/articulação de componentes	69
5.9 Alternância Interativa	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	85
7. ANEXOS.....	92
7.1 Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)	92

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema de estudo

Na UNESP - Universidade Estadual Paulista, desde a década de 90, a questão da formação de professores tomou rumo próprio com o início dos Congressos de Formação de Educadores, particularmente no GT-Licenciatura, em que se buscou alguma resposta para os limites encontrados no processo de formação docente.

Passados mais de 12 anos, o próprio GT-Licenciatura, ainda, não encontrou uma resposta que auxiliasse concretamente nesse encaminhamento. Porém, em 2002, a Pró-Reitoria de Graduação, nomeou-se a Comissão de Estudos de Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista - UNESP, composta por seis docentes provenientes de diferentes unidades, para se pensar a licenciatura, tendo como referência os novos normativos (Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002) apresentados pelo Conselho Nacional de Educação sobre a Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena.

O documento “Pensando a Licenciatura na UNESP” (UNESP, 2003) foi apresentado à comunidade unespiana, no dia 30 de outubro de 2002, destinado a:

- I - propor sugestões para um perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura da UNESP;
- II - assessorar os coordenadores de cursos na elaboração dos projetos pedagógicos e das propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura. (p. 212)

Entretanto, o documento vai insistir na necessidade de:

- valorizar a trajetória da UNESP na área de formação, de professores, construindo projetos político-pedagógicos diferenciados;
- preservar a qualidade dos cursos, mantendo sua duração e base teórica sólida;
- institucionalizar as relações universidade – escola pública, fomentando real parceria na formação de educadores;
- construir uma real integração teoria-prática, articulando as práticas e estágios com todas as disciplinas do curso – quer as de natureza pedagógica, quer as voltadas para conteúdos específicos de modo que as atividades práticas sejam baseadas em reflexões teóricas e intencionalizadas para a formação docente;
- rever normas vigentes na UNESP que impedem a construção de projetos inovadores.(p.211)

Embora tenha havido este esforço, no campus de Rio Claro, alguns cursos de licenciatura já tinham efetuado rapidamente as suas mudanças curriculares sem considerar as premissas básicas desse documento, enquanto que outros estavam tentando uma articulação maior com as orientações desse documento.

Com relação ao curso de Licenciatura em Educação Física (UNESP, 2004b) buscou-se uma configuração nos moldes do que pedia a nova legislação, visando atender às necessidades de reformulação da Educação no Brasil e dos programas de formação profissional. Portanto, reconhece-se a tentativa, no plano do discurso, de uma proposta de currículo mais articulada. No entanto cabe pontuar que as novas diretrizes, em sua essência, propõem um novo modelo curricular centrado, de um lado, na ação-reflexão-ação, ou seja, busca-se um modelo pautado mais na dimensão da racionalidade prática e, de outro, apoiado mais no conjunto de competências.

Desse modo, levando em conta as orientações dos/das Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002, no que tange ao perfil profissional, este Professor da Educação Básica, licenciatura plena, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular no processo de escolarização básico, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação.

Neste novo contexto de formação se deverá atentar para as novas condições do mercado de trabalho, sem ignorar o comprometimento da universidade, especialmente pública, com o ensino de qualidade e com a emancipação. No entanto, Coelho (2003, p.32) chama a atenção para o cuidado que se deverá ter, com as novas diretrizes, em função das mesmas revelarem “grande preocupação com a formação profissional, com sua

instrumentalização, com a dimensão pragmática e utilitária do processo formativo”, enfim, “da negação da autonomia escolar e do professor”, constituindo-se parte do foco desse estudo.

Cabe ressaltar que durante todo o século XX, no Brasil, se lutou por políticas educacionais que viessem a solidificar a construção da identidade docente, mas as conquistas acabaram ficando restritas à questão das reformas do ensino e conquista de um rol de disciplinas, denominado também de “verniz pedagógico”. Por exemplo:

- **1890** - Renovação do Ensino Primário; motivo: falhas apontadas no preparo técnico-pedagógico dos professores, propondo-se como alternativa a orientação didática prática dos alunos-mestres em Escolas Modelo, anexas aos Cursos Normais;
- **1939** - Curso de Didática (Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) também estabeleceu as seções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, de pedagogia e uma especial de didática): era dado em um curso ordinário de um ano, depois de três anos de bacharelado, com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.
- **1946** - Renovação do Ensino Secundário; motivo: falhas apontadas no preparo técnico-pedagógico dos professores, propondo-se como alternativa, a orientação didática prática dos alunos-mestres em Escolas Modelo, anexa aos Colégios de Aplicação.
- **1961** – LDB nº 4024: artigo 70, passa a exigir o currículo mínimo - um núcleo necessário de matérias para não comprometer uma adequada formação cultural e profissional. A LDB nº 4024/61 questionou o modelo de currículo adotado (Artigo 70), passando-se a exigir um currículo mínimo: um núcleo necessário de matérias para não comprometer uma adequada formação cultural e profissional. Passa a ser exigido um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a parte pedagógica, visando fortalecer a formação do professor.
- **1962** - Parecer CFE 292 - estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, sublinhando que "o que ensinar" (conhecimentos adquiridos na área específica) preexiste ao "como ensinar" [o método (Didática)], bem como de um conhecimento prévio do aluno (Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem), da instituição escola (Elementos de Administração Escolar) em seus objetivos, estrutura, funcionamento e de uma Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado -

nas escolas da comunidade, nos moldes dos "internatos" dos cursos de Medicina) para atender a exigência de treinamento profissional. Esta formação teria como objetivo fazer do professor, um educador, capaz de tornar o seu ensino uma atividade particularizada e “um instrumento para a formação integral do aluno”. (Chagas, 1962: 96). Com a introdução da Prática de Ensino, os Ginásios de Aplicação passaram a ter o papel de Centros de Experimentação e Demonstração.

- **1969** - Resolução CFE 9 - fixou os mínimos de conteúdo e duração à formação pedagógica. As matérias pedagógicas são fixadas: Psicologia da Educação [Adolescência e Aprendizagem - “Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes da administração escolar e da didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino dessas últimas estiver pelo menos a meio-caminho” (CHAGAS, 1962: 99)], Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino [sob a forma de estágio supervisionado (de preferência em escolas da comunidade), pois para Valmir Chagas a inclusão da Prática de Ensino nos currículos de Licenciatura deveria trazer “o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente”]. Estas matérias deverão ser desenvolvidas no mínimo em 1/8 da carga horária do curso, enquanto que a da disciplina Prática de Ensino deveria corresponder a 5% da carga horária total do curso de Licenciatura.

Dessa forma, aquilo que foi denominado de “verniz pedagógico” acabou se tornando a matriz curricular de um curso de formação de professores que ficou conhecido, na maioria dos cursos, pelo esquema 3 + 1. É dentro desse contexto que surgem as novas diretrizes curriculares de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, propondo um curso com identidade docente própria, pautado em saberes o que significa um avanço, mas que não pode incorrer, agora, de se fazer o esquema 3 + 1 invertido ou de se ficar refém de uma formação instrumental.

Neste sentido, considerando que o currículo que nos remete a um documento de identidade, especificamente, no que se refere à formação profissional, abarcando disciplinas, metodologias, experiências, modelos de formação o foco desse estudo está na tentativa de identificar quais saberes abarcam essa formação que passou por mudanças, além de identificar se os modelos de alternância que visão promover interação entre prática e teoria perpassam ou não essa formação o que também se justifica pela escassez de estudos sobre esta última questão na UNESP/RC.

1.2 O problema e a sua importância

Para Nóvoa (1992) a profissão docente, desde meados dos anos 80, passa por situações difíceis aos olhos da sociedade e do seu reconhecimento em virtude de dois processos: um ligado a profissionalização e, o outro, a proletarização - característica de uma ocupação. O primeiro aspecto sublinhado trás subjacente a ele considerações a respeito de que:

O saber dos professores – como qualquer outro tipo de saber de intervenção social – não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicação e de comunicação, e é por isso que ele reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora, na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. (NÓVOA, 1997, p. 36)

Como explicação para o segundo aspecto, Pimenta (1997) assinala que a situação dos docentes está neste processo de desvalorização devido a situação caótica do ensino escolar, bem como devido à uma dinâmica profissional no qual os seus referenciais são constantemente modificados pela realidade social. Todavia para Fernandes (1998) o que existe, na verdade, é:

- um problema com a identidade profissional, pois este apontamento aparece ligado ao processo de construção do indivíduo historicamente situado;
- uma tendência para se pensar numa definição mais ampla da profissionalidade global;
- uma perspectiva para a especialização do professor no interior da própria função docente e;
- a tendência do desaparecimento de uma das funções tradicionais do professor que o configuravam como um agente espiritual enquanto docente e como orientador.

Na busca de respostas para a questão da identidade profissional docente alguns autores procuraram delimitar, enquanto ponto de partida, o que se entendia por professor e/ou educador.

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. Porém, Cunha (1989) vai dizer que o professor é a principal fonte de conhecimento sistematizado, assinalando para a imagem do

“homem de cultura”; enquanto que Lovisolo (1995) o compreendeu como a verdadeira bricolagem de tudo, devendo ter um pouquinho de todas essas características. Araújo (1993, apud POLASTRI, 1997) concentrou a sua compreensão na diferença que poderia haver entre ser um professor e ser um educador, pois o professor é todo aquele que ensina uma determinada matéria e o educador aquele que, além de ensinar a matéria, a reveste de um sentimento especial. Em muitos casos é difícil ter responsabilidade suficiente para ser professor e ser educador, ou seja, totalmente ativo para com a profissão.

No geral, Pimenta (1997) também nos lembrará que a construção de uma identidade profissional deve levar em conta os saberes constitutivos dessa profissão, como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada. Dentro desta perspectiva Caldeira, Inforsato e Pirola (2003, p.42) observaram que surgiram “novos objetos de discussão em que se refletiu sobre a profissão de professor e como esta pode ser analisada a partir de imagens (representações da identidade docente) e Projetos”.

No meio social, o processo de construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições. Neste contexto, a identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual - atribuição de identidades pelos agentes e instituições que interagem diretamente com o indivíduo.

A produção de identidades resulta então da convergência de dois processos, o biográfico e o relacional. O primeiro, o da identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade para os outros, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de acção em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação.(TEODORO, 1999: 60)

Neste constructo, a identidade social/profissional nos auxilia a compreender uma “ocupação”, pois tem como objeto de estudo as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, o associativismo docente, considerando a sua articulação entre o biográfico e o relacional. Entretanto, não se pode desconsiderar que a construção de uma identidade social

não é transmitida de uma geração a outra, mas é construída por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas).

Por exemplo:

Falar para professores é falar para mim mesmo, sendo eu professor. Quero então começar esta fala dizendo como me entendo um profissional diverso dos demais, ou seja, o que me caracteriza enquanto professor. Nós lidamos com o conhecimento, seja ele idéias, conceitos, fatos, informações, etc. Nós não produzimos este conhecimento, mas o transmitimos aos nossos alunos. Nossa relação com este conhecimento transmitido é, na maioria das vezes, superficial. (...) Normalmente entendemos estes conhecimentos como instrumentos a serem utilizados em nossas vidas cotidianas. É com este referencial que buscamos interessar nossos alunos pelo aprendizado dos conteúdos sejam eles de Geografia, Matemática, Química ou outra disciplina qualquer. Penso que jamais deveríamos lidar com o conhecimento de maneira tão utilitária. No meu entender, o conhecimento tem como principal objetivo dar continuidade a este mesmo conhecimento rumo ao objetivo último dos homens que é responder questões primordiais, tais como: o que eu sou? (OLIVEIRA JR, 1999, p.163)

Neste inventário, as bases da cultura dos professores localiza-se na origem social dos professores (quem são), na história da profissão (trajetória ocupacional), no mercado de trabalho (características ou qualidades desejadas), enfim, numa construção que se dá no tempo e no espaço.

Sobre quem são os professores pode-se delinear o seu perfil nesta construção contínua que se deu no tempo e no espaço como o do mestre que comporta em si três imagens: a do sofista, mestre profissional na arte de ensinar que rompeu com todos os cânones sociais da sua época e deu legitimidade à profissão, mantendo com o seu aluno uma relação de mestre-aprendiz e/ou de mestre-discípulo (para aquele que desejasse se tornar sofista); a do mestre da vida que mantém vínculos estreitos com questões relacionadas ao espírito, ou espiritual, cujo status está na condução das pessoas ao encontro si, da “verdade” e/ou de Deus, porém, mantendo também uma relação de mestre-discípulo (ou aprendiz) e, a do mestre do conhecimento, magister, que consagrou o domínio da cultura escrita (conteúdos), tendo como veículo a transmissão cultural, mas que prescinde da relação mestre-aprendiz.

(...), o modelo do magister é indiscutivelmente o mais antigo. O seu valor central ‘é o saber que vale em si próprio e por si próprio’(...). O papel do professor consistiria portanto em desbloquear o acesso ao saber, mediante a observância de uma exigência rigorosa para consigo e para com os alunos. (...) “a sua competência profissional reside em primeiro lugar na capacidade para dominar o que ensina e na qualidade da sua actividade intelectual’. (FERNANDES, 1998, p.13)

Um segundo perfil emerge a realidade do pedagogo, daquele que se sente responsável em colocar o aluno no centro do processo de ensino, acompanhando-o e orientando-o. A relação mestre-discípulo (ou aprendiz) é substituída por uma relação de “iguais” em que a ênfase maior vai estar sempre no aluno – sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Essa dimensão é consecutiva ao reconhecimento de que o aluno é o sujeito do conhecimento, de que o processo de transmissão do saber é, ao mesmo tempo, o da sua aquisição. Nesta perspectiva, a aprendizagem confere ao aluno um protagonismo central. O alvo da educação já não é o saber mas o próprio aluno. Dando a palavra à especialista (...), neste novo paradigma a instrução está subordinada à educação. O domínio do saber já não é, portanto, uma exigência predominante ou pelo menos já não é nela que se põe o acento. O que se torna essencial é a capacidade do professor para levar em conta as necessidades do aluno, capacidade que pode ser favorecida por uma formação psicológica, psicossociológica ou pedagógica. Muda-se, portanto, a definição da competência profissional'. (FERNANDES, 1998, p.14)

O terceiro perfil coloca o “*professor*” como técnico ou instrutor do processo de ensino. O eixo mestre-discípulo (ou aprendiz) desloca-se para relação professor-aluno, perdendo-se o compromisso anterior e assumindo-se uma relação mais comercial, de cliente.

Neste enfoque, os conteúdos [...] centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. (VEIGA, 1988, p.36)

No quarto perfil vem em questão o “professor” como mediador da relação que se estabelece entre homem e sociedade na proposta de que a educação é o que se pode fazer do homem amanhã. O foco da educação não está centrado no professor ou no aluno, “mas na questão central da formação do homem” (VEIGA, 1988, p.38), podendo-se elucidar os seguintes aspectos específicos:

1. uma conjugação ‘dialética’ entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômica-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam;
2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária;
3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas;
4. O valor de uma formação

integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do homem ‘multilateral’, libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de ‘conformação’ que é próprio de toda educação eficaz. (GAMBI, 1999, p.555-556)

Em função disto caberia ao professor trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa.

Subjacente a estes perfis emergiu uma proposta figura do educador como uma tentativa de retomada do ser professor, na sua essência, colocando a sua ênfase no processo de formação humana. Neste novo delineamento, o educador é aquele que educa (desenvolve as faculdades físicas, intelectuais e morais – instrui) ou ajuda no processo global de desenvolvimento da criança, cabendo lembrar que o professor não é necessariamente educador; este, por seu turno, não é necessariamente professor, ou pessoa culta ou letrada.

Em 1888, Georges Dumesnil considera que ‘os professores que refletiram sobre a teoria e sobre a filosofia da sua profissão estão mais aptos para resolver as dificuldades práticas com que se deparam no campo da educação’. Na mesma linha de raciocínio, D. L. Kiehle escreve, em 1901: ‘É possível ser um bom professor sem ter qualquer conhecimento da história da educação, do mesmo modo que um cidadão leal pode não conhecer a história do seu país. Este pode ser um especialista político, mas não será um estadista. Aquele pode ser um professor, mas não será um educador’. (NÓVOA, 1999: 12)

Dessa forma, o professor é um educador profissional que tem como meta formar pessoas através da mediação de sua prática docente - relacionada a um determinado conteúdo do conhecimento que traz subjacente a este saber uma ética, estética, metodologia, epistemologia, política – que contempla o conteúdo e o aluno, mas que não perde o compromisso com o seu comprometimento.

Na década de 90, os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas passaram a ser valorizada, problematizadas ou investigadas, tanto pela pesquisa educacional quanto pelos programas de formação de professores.

André (1997) em estudo sobre o assunto, tomando como referência a literatura pedagógica, assinalou que a temática da docência apareceu relacionada: à necessidade de articulação teoria-prática; valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação; valorização dos saberes/práticas docentes; reconhecimento da instituição

escolar como espaço da formação docente; valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; e introdução de temáticas emergentes na formação docente (memória e gênero, ciclo de vida, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, minorias).

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

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

Quadro 1 – A formação do professor: realidades e perspectivas

Em sua análise a grande crítica foi em direção ao termo “professor reflexivo” por considerar a sua banalização, bem como de ter sido utilizado mais para legalizar, cientificamente, o controle exercido sobre os professores.

Neste direcionamento criou-se o conceito de que tudo é “reflexão”, significando que pode ser tudo que é nada ou nada que é tudo. Como alternativa foi sugerido que se poderia introduzir na formação inicial e continuada dos professores práticas de pesquisa específicas sobre a atividade docente, devendo as mesmas ser publicadas para a difusão dos conhecimentos.

Tendo como perspectiva estes aspectos Tardif (2002) apresentou suas considerações sobre o assunto na forma de um mapeamento em que faz uma triangulação com os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição desses saberes e os modos de integração no trabalho docente.

Na leitura de Tardif (2000, p. 64) “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”, configurando-se como um sincretismo (sem uma unidade teórica) em virtude de que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada, segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, pois nela os saberes antecedem a prática, criando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios.

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho". (TARDIF, 2002, p.65)

O agir do professor se baseia em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais, bem como das tradições escolares, pedagógicas e profissionais) que servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a sua “experiência vivida“, constitutivos dos saberes-na-ação. Daí a importância de estarmos revendo a nossa trajetória escolar e as nossas experiências profissionais no sentido de entendermos porque fazemos determinadas coisas e outras não.

Na trajetória escolar se observa que quando chegamos ao curso de formação inicial já possuímos determinados saberes sobre o que é ser professor, mas vinculados aos saberes de nossa experiência como alunos de diferentes professores, possibilitando-nos dizer “quais que foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (PIMENTA, 1997, p.7). Da mesma forma, em outro nível, os saberes de nossa experiência no cotidiano docente ganham importância, enquanto processo de reflexão sobre a própria prática.

Lelis (2001) observou que os saberes docentes foram pouco valorizados na década de 80 em virtude de se ter privilegiado o estudo dos aspectos políticos, concluindo que não temos tradição de pesquisa sobre os saberes docentes e suas experiências quotidianas. Porém, houve uma mudança de eixo, buscando conhecer a complexidade da prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (FIORENTINI, SOUZA JR e MELO, 2000).

Para Habermas, na leitura de Fiorentini, Souza JR e Melo (2000, p. 314, 315), o saber é o resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses, levando o autor a sustentar que o saber humano se constitui em virtude de três interesses constitutivos de saberes:

- o técnico - o interesse técnico-instrumental adotou como forma as explicações objetivas e causais do modelo da racionalidade técnica que se filia às ciências empírico-analíticas. Nesta perspectiva o objetivo é produzir instrumentos racionais de intervenção no mundo.
- o prático - o interesse prático segue os procedimentos interpretativos do modelo antropológico ou hermenêutico, buscando identificar/interpretar os significados produzidos pelos praticantes no mundo-vida com o intuito de informar e subsidiar o juízo prático e;
- o emancipatório. – o interesse emancipador exige que se ultrapasse quaisquer interpretações estreitas e acríicas para com os significados subjetivos a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permita avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social.

Em se tratando da realidade brasileira as pesquisas educacionais que investigam a prática escolar tendem a priorizar os dois primeiros interesses Fiorentini, Souza JR e Melo (2000), configurando o momento atual.

Na área da formação de professores se tem colocado os saberes docentes como um dos pontos centrais para se compreender a profissão docente, bem como o processo de formação que deveria orientar os cursos de formação de professores. Neste contexto, o eixo principal das pesquisas estão sedimentados em perguntas, tais como:

Quais os saberes necessários para a atividade profissional?

Como adquirir estes saberes?

Como localizá-los dentro dos currículos?

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).

Tardif (2002, 1991), por sua vez, estruturou a sua investigação em quatro categorias:

- **os saberes da formação profissional** - das ciências da educação e da ideologia pedagógica;
- **os saberes das disciplinas** - conteúdos das disciplinas específicas;
- **os saberes curriculares** - objetivos, conteúdos e métodos e;
- **os saberes experienciais** - da prática profissional, considerando, particularmente, os primeiros cinco anos do exercício profissional.

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 a de Pimenta (2002, 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.

No geral, as inferências que se pode fazer desses diferentes estudos, tomando como referência as categorias de Tardif, é que o saber da experiência pode compreender um continuum que vai desde o período de educação básica, tempo passado na escola até o exercício profissional; os saberes das disciplinas podem ser entendidos como o conteúdo das disciplinas específicas, conhecimento específico, saberes específicos ou os saberes integradores; os saberes curriculares podem englobar objetivos, conteúdos e métodos, a didática e o saber ensinar e/ou psicologia da aprendizagem (saber pedagógico), saberes conceituais e metodológicos, saberes didáticos curriculares; os saberes da formação profissional podem incluir ou ser concomitante aos saberes provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes pedagógicos (ciências da educação e suas diversas teorias).

A partir dessas reflexões surgiu a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre este contexto, de forma a esclarecer os seus aspectos constituintes, e que norteou o presente estudo com a delimitação do problema de pesquisa que foi formulado da seguinte maneira:

Quais os saberes docentes que mais estão presentes no currículo e na identificação do perfil profissional de professor que foi apresentado nas novas propostas curriculares de formação do Professor de Educação Física para a Educação Básica, licenciatura plena na UNESP – Campus de Rio Claro? Os modelos de formação em alternância que visam promover interação entre teoria e prática estão presentes no processo de formação dos estudantes? Ou perdura um modelo a cartesiano de currículo?

Acredita-se que com os resultados obtidos nessa pesquisa se poderão fornecer subsídios aos Conselhos de Curso, visando uma formação inicial voltada para a construção dos saberes docentes no processo de formação.

1.3 Objetivo

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)

Portanto, no interior deste contexto se propõe a necessidade de se aprofundar os estudos sobre a formação acadêmica proposto nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica da UNESP – Campus de Rio Claro. Considerando esta questão este trabalho terá como **objetivo** analisar (identificar) na proposta do curso de Formação de Professores em Educação Física de Educação Básica da UNESP/RC – Instituto de Biociências os saberes docentes que emergem dos relatos dos estudantes e professores do departamento da Educação Física, bem como a identificação da ocorrência ou não dos modelos de formação em alternância neste percurso de formação, utilizando para isso a entrevista e a fonte documental.

No âmbito desse processo entre as questões que gostaríamos de ver respondidas consta:

As orientações emanadas das diretrizes curriculares, no processo de implantação dos novos currículos, ficaram subordinadas a simples adequações ou promoveram reestruturações nas propostas de formação profissional? Há a perspectiva de um conhecimento nuclear que estaria fundamentado o processo de formação? A aproximação direta entre a teoria e prática nas novas diretrizes conseguirá superar o modelo cartesiano de currículo que tem fundamentado os currículos vigentes?

Dentro desse contexto, qual é o corpo de conhecimento (saberes) que está fundamentando a identidade do professor? Os currículos estão conseguindo superar o rol das matérias pedagógicas?

1.4 Procedimentos metodológicos

Na busca de caminhos para solucionar os questionamentos levantados escolheu-se a abordagem qualitativa, do tipo construtivismo social, como 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-Mezzotti & Gewandszndjder (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-Mezzotti & Gewandszndjder (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-MEZZOTTI & GEWANDSZNDJDER, 1998, p.133-134)

Observa-se que tanto a visão de Camargo quanto o delineamento de Alves-Mezzotti & Gewandszndjder (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 a entrevista e consulta a fonte documental.

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. No entanto, 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-Mezzotti & Gewandszndjder (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.

A entrevista proposta nesse estudo foi a não-estruturada, tendo por objetivo ser complemento da fonte documental e, ao mesmo tempo, história oral quando se tratar do processo de reconstrução dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena. A técnica escolhida para o tratamento desses dados será o do método da análise de conteúdo.

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 quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por objetivo a interpretação desses dados. Porém, Campo (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.

Como participantes desse estudo teremos cinco estudantes universitários que serão identificados como EF e cinco docentes do curso de Educação física da UNESP/RC que por sua vez serão denominados de PEF. Deste modo, para esta etapa do trabalho se estará apresentando, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a análise do projeto pedagógico e as entrevistas aos estudantes e professores do curso de Educação Física.

2. AS FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES

No âmbito dessa esfera, Tardif (2002, p. 31) afirmará que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, contudo pondera que o corpo de conhecimento do professor é plural, transcendendo os “conteúdos a ensinar” na sala de aula, envolvendo, além de sua matéria, disciplina e programa, conhecimentos relativos às Ciências de Educação e da Pedagogia. Neste novo patamar, a definição de saberes para 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.

Além da diversidade, Tardif e Raymond (2000) consideram esses saberes como “temporais”, pois se constroem com o tempo. 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. Segundo os autores, os saberes profissionais são provenientes de diversas fontes: história de vida, sociedade, instituição escolar, outros atores educativos e lugares de formação. A vivência profissional também 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). O quadro a seguir relaciona os saberes temporais do professor:

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 2 – Constituição dos saberes docentes

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 (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, 2002, 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 didática (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 3 – Síntese sobre s 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.

Como foi discutido até o presente momento, graças a contribuições de Contreras (2002); Tardif e Raymond (2000) e Nóvoa (1995), a construção da profissionalidade tem um caráter temporal. Desta forma, antes de aprofundá-la relacionando à formação inicial, cabe considerar que muito antes desta etapa já existem processos que começam a definir a postura profissional, como por exemplo, durante a socialização primária, ou um pouco mais tarde, diante da decisão profissional. Tardif e Raymond (2000, p.216) dizem que “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento pré-profissional e o profissional”.

Assim, estudar aspectos desta “pré-profissionalização” implica, também, em entender os fatores que desencadearam a escolha pela profissão, pois é a partir deles que irão se revelando as concepções relativas à profissão e os valores nela embutidos.

Dentro desta fase de escolha pela carreira, que ocorre comumente na juventude, a decisão pode ser orientada, por exemplo, por aspectos culturais ou ideológicos. No caso do magistério, a decisão relaciona-se freqüentemente com a questão do gênero, fator que torna a profissão tipicamente caracterizada por um contingente feminino. Historicamente, a feminização do magistério se favoreceu pelo movimento de introdução das mulheres no mercado de trabalho.

Sobre este assunto, Bruschini (1981, p. 71) faz suas considerações com base em um depoimento feito por uma profissional do magistério:

Sempre me disseram que lecionar era a carreira ideal para mim, por ser mulher. Começando por meus pais, que achavam que eu devia fazer o curso normal, porque pelo menos sairia com um diploma e poderia ir logo ser professora primária, antes de me casar. Sempre sobrava a alternativa de prosseguir os estudos e entrar na Faculdade de Educação ou em outros cursos superiores muito bons para a mulher, porque dão cultura geral, preparam também para a vida familiar, se eu mais tarde não quisesse exercer a profissão... Nesse caso eu poderia chegar a professora de nível secundário. Em qualquer dos níveis, porém, estaria exercendo uma função digna e nobre, posto que ensinar, orientar, fazem parte do papel da mulher, que é ou vai ser mãe. E quando eu dizia: ‘professora ganha tão mal...’, logo alguém retrucava: ‘e o que tem?’ O salário vai ser só para ajudar! Enquanto você for solteira e morar com seus pais, não precisa ganhar muito, porque não sustenta a família; quando se casar só vai precisar de dinheiro para os seus alfinetes...’ [...] Pouco a pouco, na família, na própria escola, nas rodas de amigos, fui me convencendo. Hoje sinto-me feliz com minha profissão. Mas acho que isso acontece porque tenho vocação para ela.

O relato, extraído de uma pesquisa elaborada por Bruschini (1981), retrata bem a inculcação da idéia de vocação pelo magistério. Fatores culturais, segundo a autora, podem

favorecer esta tendência em considerar a profissão docente como vocação. Assim como a profissão de polícia está para os homens, por exemplo, da mesma forma, a docência culturalmente é tida como uma profissão para as mulheres, pois em suas atividades requerem uma dose de sentimento, dedicação, minúcia e paciência, valores culturalmente transpostos à mulher. São também fatores ideológicos, segundo a autora, uma vez que existem para firmar a posição da mulher na sociedade, quando são levadas a acreditar que a escolha foi originada por uma vocação.

Lüdke (1996) também aponta que, na história, foi visto pouco envolvimento entre o profissional e a profissão do magistério, pois a mulher por vezes ocupou a profissão transitoriamente, seja aguardando a sua verdadeira profissão e até mesmo a maternidade ou eventual deslocamento do marido; o magistério assim era entendido como uma ocupação de “acesso e locomoção fáceis”.

Portanto, é possível compreender que a forma como uma pessoa é levada a exercer uma profissão irá definir até mesmo a sua conduta perante o exercício, pois entendendo que sua escolha se deu por uma vocação, ela ignora a complexidade sócio-cultural e não reconhece a sua identidade. É reconhecido que nesta fase de escolha, ocorre o surgimento das dimensões da obrigação moral e do compromisso com a comunidade, conforme as considerações de Contreras (2002), qualidades que são mais bem desenvolvidas posteriormente, nos cursos de formação.

Desse modo, a escolha por esta profissão envolve valores que são trazidos culturalmente, originados muitas vezes da infância e que possivelmente desencadeiam a profissionalização docente. Tardif (2002) aponta que a socialização primária inculca valores e conhecimentos ligados desde a escolarização e que influenciam o sujeito em sua dimensão pessoal e profissional.

Porém, ainda que não seja um processo automático, a decisão por uma carreira na juventude envolve sempre um difícil momento de escolha e incertezas causadas pela pressão familiar, social e pessoal. Devido a este momento conturbado, a decisão pode ser influenciada por “falsos cognatos”, ou seja, fatores que impulsionam uma escolha desacertada. Eles podem influenciar a escolha profissional de forma isolada ou em concomitância com outros. Para exemplificar serão apresentados alguns falsos cognatos aplicados à carreira do magistério, baseando-se em Lassange:

- Habilidades específicas – ocorre quando a pessoa tem habilidade para se relacionar com crianças ou gosta de estudar e tem boa caligrafia e por isto opta pelo magistério, ignorando outros fatores para escolha;

- Contato Direto com a atividade relacionada: tendo pouco contato com diferentes áreas ocupacionais é comum que o adolescente se decida por uma das quais esteve diretamente relacionado. É o caso do professor que opta pela Pedagogia simplesmente por ter tido contato durante mais de dez anos com a escola e seus professores.

- Status social da profissão: decidem pela profissão docente pelo fato dela ser valorizada, mesmo que seja no círculo da família e amigos, sem levar em conta sua identificação com o exercício desta. A identificação é feita inteiramente com base no estereótipo do profissional bem-sucedido, podendo ser o pai, mãe, professor ou outra pessoa na qual o jovem se espelha. Atualmente, no caso do magistério, tem ocorrido também o efeito contrário, ou seja, o profissional mal-sucedido pode trazer uma influência negativa na hora escolha.

- Mercado de trabalho: escolhem profissões que consideram estar bem situadas em termos de mercado de trabalho, por exemplo, escolhe Pedagogia por ser uma área abrangente e para qual sempre haverá emprego, demonstrando, como nos outros casos, alto grau de desconhecimento a respeito da profissão escolhida.

- Desenvolvimento pessoal: busca auto-conhecimento e desenvolvimento de formas de expressão, sem preocupação com o exercício profissional. Decide por Pedagogia, por exemplo, por acreditar que se relacionará melhor com o público ou que as disciplinas lhe proporcionarão o desenvolvimento pessoal.

- Preocupação com o social e com a política: típico de adolescente em fases iniciais, revoltados e preocupados em resolver problemas sociais ou em transformar o ambiente. Assim, por exemplo, decidem pela Pedagogia para “mudarem o mundo” ou algum ideal deste tipo (LASSANGE, 1997).

Entretanto, para que se evite a orientação por esses “falsos cognatos”, a escolha profissional consciente implica num certo nível de maturidade, e, portanto, exigem determinados conhecimentos e atitudes que favorecem tal decisão. Para Neiva (1998) há duas dimensões necessárias para a maturidade em se decidir pela profissão: Atitudes e Conhecimentos.

A primeira dimensão, Atitudes é composta de três subdimensões: a) Determinação, que se refere à decisão e segurança quanto à escolha profissional; b) Responsabilidade, que se refere à preocupação com a escolha em si que o leva ao desejo de decidir; e c) Independência, a qual impede influências de idéias de outras pessoas (familiares, professores, amigos e mídia).

A segunda dimensão, Conhecimentos compreende duas outras subdimensões: a) Autoconhecimento, que se refere ao conhecimento pessoal que é importante para a escolha, tais como: interesses, valores, habilidades, características pessoais etc; e b) Conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, que se refere ao conhecimento sobre as profissões, exigências do mercado de trabalho, os cursos disponíveis, etc.

Percebe-se com esta análise que os caminhos da profissionalidade não encontram fronteiras, pois se delineiam no decorrer da socialização dos indivíduos, perpassando também o currículo de formação.

3. O CURRÍCULO COMO UMA DAS MATRIZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O termo currículo como afirma Sacristán e Gómez (1998) vem da palavra latina *currere* que se refere à carreira, percurso que deve ser realizado. Deste modo entende-se que a trajetória escolar é um percurso para os alunos e o currículo é um recheio, conteúdo, o guia desse percurso. Além disso, o currículo implica a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento, expressar os conteúdos do ensino (quanto ao que é ou não objeto de ensino, a ordem e sua distribuição) e regular a prática de maneira flexível.

Sobre esse recheio do currículo Stephanou (1998) afirma que:

É importante acrescentar que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo. Enfim, "aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar" o mundo em geral e seu "eu" no mundo (STEPHANOU, 1998, p.16)

Historicamente seu surgimento como seqüência estruturada ou "disciplina" é apontado por Goodson (1995) como proveniente da ascendência política do Calvinismo, uma vez que dentro deste regime havia a separação de dois grupos. O grupo considerado os "eleitos" recebiam um prospecto de ensino avançado e o restante, que se constituíam num segundo grupo, recebiam uma perspectiva mais conservadora. Este quadro evidenciou um conceito de currículo relacionado a noção de disciplinas para o ensino e estas concebidas como "fundamentais" e da "mente". Dentro deste cenário, os "eleitos" deveriam dar continuidade aos estudos da "disciplina" nas universidades, onde elas eram definidas e institucionalizadas.

Dentro do apresentando, com o cenário histórico, percebe-se, conforme Sacristán (2000) pontua que o currículo se constitui num elemento importante, inclusive para produzir mudanças no contexto social na medida em que organiza e distribui o conhecimento no sistema educativo, sendo que este é concebido como elemento essencial a qualquer setor produtivo e profissional, influenciando na cultura na ordenação social e econômica da sociedade, principalmente do ponto de vista do Estado.

O currículo, deste modo pode ser entendido como âmbito de interação em que processos, as influências sociais, econômicas, culturais, as regulações políticas e administrativas, os meios didáticos, a família, os âmbitos de elaboração do conhecimento, a estrutura do sistema educativo, a organização e ambientes da escola, o ambiente da sala de aula e as atividades de ensino-aprendizagem se entrecruzam num complexo processo social que dão significado real e prático ao currículo. Conseqüentemente, os professores e os alunos não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento e sucesso do currículo presente no sistema educativo.

Na perspectiva adotada por Silva (1999), que analisa as teorias do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo podem revelar aspectos de sua identidade. Conseqüentemente a abordagem é mais histórica do que ontológica (revelando o “ser” do currículo). Goodson (1995) afirma que a teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente ligados, pois entende que os estudos curriculares se alimentam de teoria assim como e principalmente, os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre o currículo.

Contudo, existe a presença de alguns problemas básicos que podem ser agregados ao currículo e resumidos através das seguintes questões abaixo, demonstrando que o estudo do currículo aborda os temas relacionados com a justificativa, articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem, ainda, a respeito das questões é evidente que não há respostas simples de valor universal

Que objetivo, no nível de que se trate, o ensino deseja perseguir?
 O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?
 Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?
 Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas?
 Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos ou somente para alguns deles?
 Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?
 Esses conhecimentos servem a quais interesse?
 Que processos incidem e transformam as decisões e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?
 Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer?
 Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos?
 Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?
 Que organização de grupos, professores, tempos e espaços convém adotar?
 Quem deve definir e controlar o que é êxito e fracasso no ensino?
 Como saber se houve sucesso ou não no ensino e que conseqüências tem sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?
 Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com estes temas?
 (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 124-125)

Outras questões além da definição de currículo podem ser feitas e perpassam as teorias do currículo. Para responder essas questões, as diversas teorias discutem sobre a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou do conhecimento, e a natureza da cultura e da sociedade. A ênfase em algum desses elementos é o diferencial das teorias, deste modo, evidencia-se que o currículo é o resultado de uma seleção.

Nas teorias do currículo também se evidencia uma questão de identidade ou subjetividade, pois o currículo, do latim “curriculum” significa “pista de corrida” isso faz com que no curso dessa “corrida” nos tornemos quem somos. O conhecimento presente no currículo está envolvido no que somos, na nossa identidade.

De acordo com a perspectiva pós-estruturalista o currículo também é uma questão de poder, isso porque selecionar é uma questão de poder. Desta maneira, as teorias do currículo estão em disputa pela hegemonia. Sendo que essa questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas.

Teorias tradicionais	Críticas	Pós-críticas
ensino	ideologia	Identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	Reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	Significação e discurso
metodologia	Classe social	Saber-poder
didática	capitalismo	Representação
organização	Relações sociais de produção	cultural
planejamento	conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade,
eficiência	Emancipação e libertação	multiculturalismo
objetivos	Currículo oculto	
	resistência	

Quadro 4 – As teorias do currículo

Neste sentido, nota-se o 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)

Neste contexto, as teorias tradicionais buscam ser apenas “teorias” neutras, desinteressadas e priorizam as discussões sobre as questões técnicas, mantendo o status quo. As críticas e as pós-críticas, por sua vez argumentam que não há teoria neutra, desinteressada, mas que toda teoria está envolvida em relações de poder, conseqüentemente estas teorias preocupam-se com as relações entre saber, identidade e poder.

3.1 Teorias Tradicionais

Docentes de todas as épocas estiveram envolvidos com o que um dia seria definido como currículo, porém a existência de teorias sobre o mesmo ocorre com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo.

O surgimento do currículo como campo de pesquisa está ligado a formação de um corpo de especialistas sobre o tema, de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e a produção de revistas acadêmicas especializadas também sobre o tema. As teorias pedagógicas e educacionais podem ser entendidas como teorias sobre o currículo, em partes, pois antes da institucionalização do estudo do currículo, elas realizaram especulações sobre o tema.

Bobbitt em 1918, momento em que as diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes visões, escreve um livro intitulado *The curriculum*, que se tornaria o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos.

Apesar de buscar transformar o sistema educacional, Bobbitt realizou propostas conservadoras, pois propunha que a escola funcionasse da mesma maneira que uma empresa comercial ou industrial, estabelecendo de forma precisa seus objetivos, baseados numa análise das habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta e a elaboração de instrumento de medição que permitissem verificar se os objetivos foram alcançados.

Deste modo, o modelo de Bobbitt estava evidentemente voltado para a economia, sendo que a questão do currículo se transforma para ele em uma questão de organização, padrões são estabelecidos no ensino e o currículo se torna uma mecânica em que a atividade supostamente científica se limita a uma atividade burocrática.

Esta perspectiva de currículo tornou-se dominante no século XX, pois parecia permitir à educação tornar-se científica, consolidou-se com o livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, em que a organização e o desenvolvimento são elementos centrais nos estudos sobre o currículo, apesar deste autor afirmar que a filosofia e a sociedade são fontes de objetivos para o currículo.

Tyler busca responder questões básicas sobre os objetivos que devem 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. O autor sugere que o embasamento deva acontecer sob a ótica da filosofia social e educacional e da psicologia da aprendizagem.

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. Trata-se de um currículo herdeiro do currículo das “artes liberais” oriundo da Antiguidade Clássica e estabelecido na Idade Média e Renascimento. Este currículo possuía, contudo, uma teoria implícita, sendo que o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio de cada língua, e como era de acesso restrito à classe dominante, com a democratização da escolarização secundária este modelo humanista foi extinto.

O currículo clássico humanista foi criticado pelo modelo tecnocrático de currículo e progressista. O primeiro criticava o modelo humanista, pois para os tecnocráticos os conhecimentos, as línguas ensinadas através do currículo clássico não preparavam para o trabalho da vida profissional contemporânea. Já o modelo progressista, realizava sua crítica ao currículo clássico porque este desconsiderava a psicologia infantil, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

3.2 Teorias Críticas

A década de 60 foi marcada por grandes agitações e transformações, vários movimentos de contestação surgiram como os estudantis na França e outros países, contra a guerra no Vietnã, os feministas, contra as ditaduras e movimentos contracultura, são alguns

exemplos. É diante desse contexto que livros, ensaios e teorizações são realizados contestando a estrutura e o pensamento educacional tradicionais.

Em diversos países surgem autores buscando renovar a teoria educacional. Deste modo, as teorias críticas sobre o currículo, colocam em questão a configuração social e educacional, responsabilizam o status quo pelas desigualdades e injustiças sociais e priorizam 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.

É importante destacar cronologicamente os autores e suas obras fundamentais sobre a teoria educacional crítica:

- 1970- Paulo Freire, A pedagogia do oprimido
- 1970- Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado
- 1970- Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A reprodução
- 1971- Baudelot e Establet, L'école capitaliste em France
- 1971- Basil Bernstein, Class, codes and control, v. I
- 1971- Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education
- 1976- Samuel Bowles e Hebert Gintis, Schooling in capitalist America
- 1976- William Pinar e Madeleine Grumet, Toward a poor curriculum
- 1979- Michael Apple, Ideologia e currículo. (SILVA, 1999, p. 30)

Estes autores, de uma maneira geral compreendem 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.

Autores como Henry Giroux, Michael Apple, Michael Young realizaram uma crítica a idéia de controle social implícita na concepção técnico-linear de currículo em duas dimensões: a) seu caráter instrumental, apolítico e atóxico; b) a pretensão de considerar o campo do currículo como ciência Silva (1995, apud MOREIRA, 2003).

A teoria crítica de currículo também é responsável por elaborar a noção de currículo oculto, que pode ser 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.

O currículo oculto “é o conteúdo de toda a experiência que o aluno tem nos ambientes escolares” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 132) possuindo uma dimensão sócio-política que se relaciona com as funções de socialização, os ideais de cidadão produzidos pela sociedade, sendo que as mensagens que transmite não são alheios aos conflitos sociais. Conseqüentemente, a diferenciação entre o currículo oficial e o oculto do currículo real indica a razão de muitos objetivos propostos não se concretizarem, de transformações da prática não ocorrerem, diante disso é necessário se atentar para o que realmente ocorre na prática, para que o currículo e as mudanças sejam entendidas e atendidas.

3.3 Teorias Pós-críticas

Em oposição aos elementos centrais das teorias críticas constitui-se o movimento pós-crítico, influenciado pelo pós-estruturalismo, pós-modernismo e virada lingüística Pirollo et al (2005, apud SILVA, 1999). Através desta perspectiva de currículo os processos de dominação (análise da dinâmica de poder) são 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 que nada exista a não ser a cultura, contudo significa, admitir que toda prática social tem uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada. Na ênfase pós-estruturalista, os processos de significação

depende da relação do poder com o conhecimento, além de compreender a subjetividade como elemento social, trazendo questionamentos aos conceitos de alienação, emancipação e libertação.

Todo o enredo apresentado sobre as teorias do currículo nos permitem entender a sua dimensão de saber, identidade e poder. Aponta-se, assim, para o fato do currículo poder tomar qualquer forma, pois fica refém do uso que fez e da compreensão que se tem, não se limitando à conceitos técnicos de ensino, eficiência ou categorias psicológicas de aprendizagem, desenvolvimento ou imagens estatísticas como as de grade curricular e lista de conteúdos.

3.4 - Da perspectiva processual às reformas curriculares, pesquisas sobre o campo curricular e à presença dos modelos de alternância no currículo

Sacristán e Gómez (1998) 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 cortes desta realidade processual do currículo e pontos de apoio na investigação curricular. As mais concretas citadas por Sacristán e Gómez (1998) são:

- 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.

Outro ponto abordado diz respeito às reformas educacionais que 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.

Com a compreensão destes pontos Stephanou (1998), assinala 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 a modelos curriculares que, a exemplo de livros, mudam as embalagens, sem que tenha ocorrido de fato alguma modificação.

Geralmente diante de alguma reforma curricular as práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de modo a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas (LOPES, 2002) consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido.

Neste sentido, o currículo torna-se o foco central das reformas educacionais, no entanto, no contexto escolar este muitas vezes assume um enfoque prescritivo, limitando e centralizando a ação da escola em função de seus objetivos.

Esta centralidade também sofre influência de determinantes situados na esfera internacional, estando atrelado tanto ao discurso da dependência dos países periféricos aos países centrais, quanto ao discurso que visa justificar que países de partidos tão distintos podem se mostrar iguais.

De acordo com a mesma perspectiva Sampaio e Marin (2004) afirmam que o atual currículo prescrito explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional.

O conjunto das políticas curriculares podem ser entendidas como propostas e práticas curriculares que se interrelacionam e não podem 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 para além das instâncias governamentais.

Nesta perspectiva Lundgren (1996, apud PACHECO 2000), identifica quatro estratégias ou modelos principais diante das políticas curriculares:

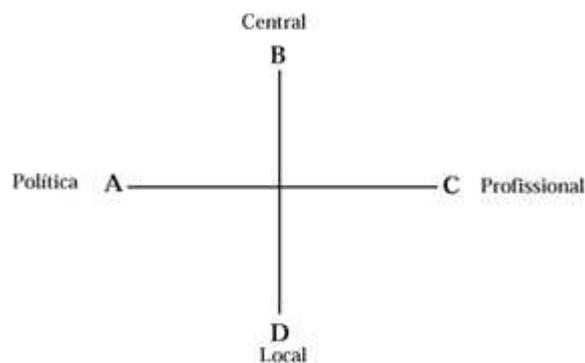


Figura 1. Políticas curriculares

- a) Modelo A-B (política centralista). A operacionalização da política curricular cabe a administração central. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais, pois a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos urbi et orbe na base de um complexo quadro normativo.
- b) Modelo D-C (política descentralista). Papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular através da concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.
- c) Modelo A-D (política centralista e descentralista). Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.
- d) Modelo C-B (política descentralista e centralista). Predominância das componentes profissional dos atores e institucional dos territórios locais. A descentralização se verifica tanto nos discursos como nas práticas curriculares. A administração central define os referenciais da política curricular, mas entrega aos territórios locais a recontextualização, que se realiza pela articulação do que pode ser face ao que deve ser.

É possível afirmar de acordo com Pacheco (2000) que a indefinição dos limites entre as dimensões de localização do poder (nível central ou nível local) e de assunção do poder (responsabilidade política ou responsabilidade profissional) é uma das questões em permanente debate na concepção da política curricular e que dificilmente possui um consenso.

O vetor principal da descentralização educativa é o da territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência, neste sentido os discursos dos diversos atores que pertencem a

esse contexto devem ser ouvidos. Também a lógica de mercado é um dos pressupostos da descentralização curricular, desse modo as instituições de ensino funcionam como um mercado pautado pela concorrência, reestruturando o seu funcionamento de modo a ser convertida numa organização eficiente, idêntica nos seus processos ao funcionamento de uma fábrica. Conseqüentemente, desta lógica de mercado nascem os desígnios da eficácia, da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, desígnios estes introduzidos politicamente no sistema educativo em nome dos resultados e não dos processos.

O autor, ainda, propõem a idéia de Estado-regulador e este enquadra-se numa arquitetura política edificada pelos pressupostos do neoliberalismo que, no caso concreto da educação, ao defender as regras de mercado e os valores tradicionais, conquista espaço através de uma estratégia explícita: a agitação da bandeira da descida dos níveis escolares; responsabilização dos professores e escolas pelo estado da educação.

Trata-se, assim, de uma estratégia que coloca no terreno das instituições de ensino a solução para os problemas mais complexos, que o poder centralizado ainda não foi capaz de resolver, ao mesmo tempo que é reafirmado o argumento de que estas instituições atuais não respondem nem aos interesses do Estado nem às expectativas da sociedade. Esta realidade pode ser explicada pelo fato do neoliberalismo entrar no contexto do ensino tornando a escola irresponsável para os pais e para o Estado. A descentralização responde, simultaneamente, às necessidades de um Estado forte na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar e de um Estado fraco na gestão do seu processo de implementação, conciliando na construção das políticas curriculares a lógica de Estado com a lógica de mercado, mantendo um controle técnico sobre a escola e os professores.

Os pressupostos da territorialização curricular diferentemente apontam, assim, para uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na instituição de ensino que seja sinônimo de uma autonomia que contribui para o reforço das competências curriculares dos atores locais, além das tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos, longe de assemelhar-se ao currículo nacional, que faz parte do ideário neoliberal.

Sobre o desenvolvimento de um currículo e/ou a reestruturação Alegre (2006) apresenta diferentes abordagens utilizadas:

O melhor das práticas atuais: utilizam-se as experiências vivenciadas pelos professores e as idéias e elementos contidos nos currículos de diversas instituições que demonstraram ser eficientes;

Filosofia – princípios – programas: estuda-se a filosofia da instituição, da filosofia educacional atual, e identificam-se as finalidades, metas e objetivos, além disso, os princípios que orientam a seleção de cursos devem estar de acordo com a missão da escola em que o currículo será desenvolvido;

Job analysis – funções – competências – experiências: ocorre à análise criteriosa das funções (papéis) indivíduos em formação deverão desempenhar e também a identificação das competências necessárias para o desempenho dessas funções;

Abordagem conceitual: os conceitos considerados como essenciais são organizados em uma progressão lógica e os fatos e princípios que sustentam estes conceitos são integrados em unidades de ensino.

Dentro da premissa apresentada, encontra-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 no Grupo de Trabalho de 1996 a 2000, apresentado por Moreira (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.

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, 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, principalmente com 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), porém para o autor o avanço, de fato será alcançado com a conferência de uma maior autonomia ao campo do currículo. 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.

O que se pode considerar diante do exposto é que o currículo é resultado de lutas travadas fora da sala de aula, pois como pudemos observar ele é resultado de diversas interações políticas e administrativas de toda uma influência social, econômica e cultural e faz emergir. Portanto, concepções de professor e ensino o que nos remete a um documento de identidade, especificamente, no que se refere à formação profissional, mas também abarcando disciplinas, metodologias, experiências.

Neste sentido, o enfoque abordado no próximo ponto diz respeito aos modelos de alternância.

4. MODELOS DE ALTERNÂNCIA: HISTÓRICO

Marcon (2005) assinala que diversos países têm alcançado melhoria dos níveis socioeconômicos, implementando propostas que aproximem a formação educacional da formação profissional. Sobre isso, isto é, a articulação desses dois contextos, muito difundida em alguns países europeus, tem sido a adoção de modelos de formação educacional em alternância, cada um com e adaptados às suas realidades específicas. Trata-se de modelos que viabilizam a maior aproximação possível, um casamento entre a teoria e a prática, visando a preparar os trabalhadores em dois aspectos fundamentais para seu desenvolvimento autônomo: a educação e o trabalho. Dessa forma, objetiva a preparação do jovem estudante para o ingresso no mercado de trabalho, oferecendo-lhe a possibilidade de no mesmo momento em que conclui seus estudos, adquirir conhecimentos que lhe permitirão exercer uma profissão.

Segundo Marcon (2005) 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. Diante desse 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 de acordo com Pedroso (1996, apud MARCON 2005). No entanto, fundamentalmente no final dos anos 70 que a necessidade de aproximação entre a formação e o trabalho fez-se urgente, como se pode notar pelas proposições feitas pelos países europeus. Neste período, o ensino encontrava-se em crise, havendo a necessidade de mudar a concepção de escola com urgência, já que a vigente tornara-se incapaz de corresponder ao dinamismo do mundo econômico e ao desenvolvimento tecnológico eminente. Deste modo, o modelo de formação em alternância configurou-se como uma possibilidade interessante, pois

atendia, às necessidades momentâneas e às futuras. Já Fonseca, Carbonesi e Pimentel (2006) afirmam que a pedagogia da alternância teve origem na década de 1930 em Serignac – Péboudou na 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 de 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.

Marcon (2005) afirma que na medida em que foram divulgadas experiências positivas dos países que adotaram a formação em alternância, outros países também iniciaram a implantação de adaptações dos modelos originais de formação profissional em alternância. Pedroso (1996, apud 2005) afirma que se chegou, por exemplo, ao modelo chamado alternância-transição profissional, que originalmente surgiu como uma opção para o crescente desemprego juvenil e acabou se transformando no Sistema de Aprendizagem, implantado em Portugal pelo Decreto-Lei 102/84.

No Brasil as primeiras experiências com a formação em a alternância sofreram influência direta dos modelos adotados na Europa, foram desenvolvidas a partir do final dos anos 60, na cidade de Anchieta, Espírito Santo, que vieram a se transformar posteriormente nas Escolas Agrícolas como aponta Monteiro (2000, apud MARCON 2005). É correto afirmar que até o ano de 2000, existiam cerca de 150 escolas que adotavam a alternância para a formação de jovens de mais de 2 mil comunidades rurais em 20 estados do País, sejam elas Casas Familiares Rurais, Escolas-Família Agrícola ou projetos como o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM). Além disso, nesse mesmo ano, essas instituições somavam mais de 15 mil alunos matriculados e cerca de 50 mil jovens já formados. No entanto, experiências brasileiras com a aplicação de modelos de formação em alternância no ensino superior são raras, não fazem referência direta a essa metodologia e variam conforme sua especificidade e seus objetivos. Porém, segundo Marcon (2005) cada uma delas contribuiu, à sua maneira, para a adoção da formação em alternância no âmbito educacional nacional e é possível encontrar em algumas interpretações da legislação brasileira, que abordam o ensino superior, um paralelismo às proposições originalmente traçadas para a formação em alternância.

Sobre a aplicabilidade dos modelos de formação em alternância e o alcance dos objetivos estabelecidos para a formação dos estudantes depende fundamentalmente das

características específicas da realidade em que se insere determinado contexto educacional, da forma como é planejada e implementada e da qualidade de todos os envolvidos no processo, os diretores, trabalhadores, estudantes ou professores. Constata-se também que a alternância não pode ser interpretada como um distanciamento ou uma ruptura, mas a tentativa de aproximação e inter-relação entre dois contextos aparentemente distintos ou distantes, que são a formação acadêmica e o mundo do trabalho.

Esta perspectiva pode ser vista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação profissional tem como objetivos “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas”, e “proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e pós-graduação” (LDB, decreto n. 2.208, parágrafo I, artigo 1º, 1997, p. 1). Deste modo, podemos entender que a educação em nível de ensino superior, além de proporcionar a formação acadêmica, configura-se como um momento da formação voltado para a construção de conhecimentos e competências profissionais, com o objetivo de preparar o aluno, tanto na sua formação escolar quanto para o mundo do trabalho. Também o artigo 39 da LDB garante o acesso à educação profissional formal, vinculada ao próprio ensino regular, ao aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, do Médio ou Superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. Garante que essas atividades poderão ser realizadas em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. Com isso, observa-se novamente uma menção clara na LDB que indica a formação escolar em consonância com a formação profissional na escola, e que o ensino escolar se dê na “empresa” (LDB, lei n. 9.394, cap. III, artigo 39, parágrafo único, 1997, p. 12). Além disso, a educação superior tem por finalidade “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (LDB, lei n. 9.394, cap. IV, artigo 43, inciso II, 1997, p. 13). A partir dessa perspectiva, a educação não é vista como um momento voltado especificamente para a formação intelectual de seus estudantes, isentando-se da sua formação profissional, sendo constituída da responsabilidade de orientar também a formação dirigida para o mundo do trabalho, preparando o estudante para sua atuação profissional futura.

Conseqüentemente se é indicado que os estudantes deixem a universidade “aptos para a inserção em setores profissionais”, nesse sentido Marcon (2005) assinala que se torna imprescindível que a sua formação no ensino superior vislumbre o alcance desse objetivo,

elaborando estratégias que os levem a conhecer, refletir, debater e efetivamente se inserir no mundo do trabalho. Para isso, faz-se necessário que os projetos políticos-pedagógicos dos cursos e as ementas e os programas das suas disciplinas tenham como referencial orientador a construção de competências profissionais através da aproximação dos estudantes com sua atuação profissional. Assim como, é indispensável que a tônica das disciplinas e o enfoque dado pelos professores aos temas referentes ao contexto profissional englobem todos os fatores intervenientes que afetam e determinam a sua existência.

Sobre o alcance desses objetivos Marcon (2005) afirma que:

depende, evidentemente, do convívio regular do estudante com o ambiente de trabalho, conhecendo sua rotina diária, descobrindo por sua própria experiência a suas particularidades e desvendando os fatores que intervêm na sua profissão. Enfim, é fundamental que o estudante esteja realmente inserido no seu futuro ambiente de trabalho enquanto ainda tem possibilidade de estudá-lo, questioná-lo e analisá-lo sob o prisma de alguém que se prepara para a atuação profissional. (p. 36)

Marcon (2005) afirma ainda que os cursos de formação inicial de professores de Educação Física aplicam os modelos de formação em alternância, mesmo que não os considerem diretamente no planejamento de suas estruturas curriculares ou em seus projetos político-pedagógicos, diante disso objetivamos identificar a existência ou não de uma formação pautada na alternância, identificando os modelos de alternância.

4.1 Modelos de alternância: definição

Para Lima (2005) a Pedagogia da Alternância consiste na organização de espaços e tempos diferenciados ao possuir 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, pois tal modelo de formação é marcado pela ação-reflexão-ação, norteado por pesquisa e aplicação dos conhecimentos adquiridos e com isso a valorização da experiência como matéria prima para uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

Semelhantemente 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 composta por diferentes experiências formativas 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 sobre a pedagogia da alternância as quais denominaram de: 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; 4ª) Relações entre CEFFAs e famílias e outras linhas temáticas (não puderam ser agrupadas entre si) e ressaltam que 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 e que apesar da 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.

Evidencia-se que autores como Pedroso (1996, apud MARCON 2005) e Nascimento (2002) já realizaram pesquisas sobre a questão da formação em alternância, buscando descrever suas características através da classificação dos diferentes modelos. Neste caso a diferença entre os autores está apenas na nomenclatura usada para os modelos e a quantidade destes.

Para Pedroso (1996, apud MARCON 2005), 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, Pedagogia e Ciências Biológicas.

4.2 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. Deste modo, o estudante-professor é o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos construídos 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.

4.3 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.

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).

4.4 Estágios de Aplicação Prática de conhecimentos

Trata-se 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.

4.7 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. Em ambos os casos, 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.

4.8 Alternância por Associação/Articulação de componentes

No modelo de formação em alternância por associação/articulação de componentes, 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 o objetivo principal é 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).

4.9 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. Conseqüentemente, 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.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. A formação do professor na UNESP/RC: a proposta curricular e os modelos de alternância

O trabalho de campo colheu dados em fonte documental e em entrevistas que foram organizados nos tópicos que se seguem procurando contemplar os objetivos do estudo.

5.2 Os modelos de alternância e sua inserção no curso de Educação Física

5.3 Alternância Implícita

A categoria alternância Implícita, tal como foi apresentada anteriormente, que 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. Deste modo, na proposta curricular do curso ela não pode ser encontrada, pois não pode ser promovida pela formação. No entanto, como podemos notar nos depoimentos a seguir ela ocorre durante o processo de formação, pois é estabelecida pela ação do estudante-professor.

Questão	(1) Em sua opinião, a partir de suas experiências pessoais de aprendizagem no processo de formação (graduação), você desenvolveu competências (saber, saber fazer, saber ser) nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no seu ambiente de trabalho?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
EF1	Sim, exato.	Não houve.
EF2	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	Saberes pessoais

	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.	Saber da experiência
EF3	Sim.	Não houve.
EF4	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. Mas você acha que você desenvolveu competências sem a intervenção direta dos professores da Universidade? Sim eu acho que as duas coisas funcionam	Saber da experiência
EF5	Sim, no estágio com as crianças onde a gente aprende muito com a crianças e com os alunos.	Saber experiência

Quadro 5 – Alternância Implícita

Como é possível observar nos relatos acima transcritos a alternância Implícita ocorre, pois todos os estudantes disseram que desenvolveram competências sem uma intervenção direta dos professores do curso. Além disso, das falas dos sujeitos EF1 e EF3 não emergiram saberes diferentemente das falas de EF2 em que se identifica o saber pessoal concernente ao saber atitudinal elencado por Saviani (1996) 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 e o saber da experiência perspectivados no decorrer da socialização primária e socialização secundária como afirma Tardif (2002, 1991), neste contexto também identificamos o saber da experiência através dos registros dos sujeitos EF4 e EF5.

Questão	(1) Em sua opinião, a partir das experiências pessoais dos estudantes é possível que estes desenvolvam competências (saber, saber fazer, saber ser) nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no ambiente de trabalho?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
PEF1	Sim, sim.	Não houve
PEF2	[...] no primeiro aspecto de você conseguir desenvolver competências sem uma intervenção direta, eu acredito	Saber disciplinar

	<p>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.</p>	
PEF3	<p>Olha eu creio que o risco, o risco quando o aluno trabalha isoladamente se expõe isoladamente às experiências é grande de desenvolver habilidades ou mesmo conhecimentos que não sejam os mais adequados à prática profissional em Educação Física quanto ao próprio estudo do movimento humano, o ideal realmente é que ele seja supervisionado nas atividades relativas a sua formação profissional quer dizer, realmente seja supervisionado e esse grau e a medida que ele vai avançando não é nessas habilidades, nesses conhecimentos ele vai recebendo por parte do professor, do supervisor, maior liberdade de ação culminando ao final do curso com essas habilidades e competências as mais adequadas possíveis dentro do contexto profissional, dentro do contexto de responsabilidade social e ética então conquanto neste momento as pessoas possam aprender de per si, autodidatadamente, mas para isso que existe a universidade para tornar isso de forma eficiente, de forma eficaz nessa formação.</p>	Saber da experiência
PEF4	<p>Bom [...] eu acho que há uma coisa que é importante a ser dita aí. Primeiro que é uma das profissões que requer um nível de aptidão dos mais rigorosos dentro do campo da cultura e da transmissão de algum tipo de conhecimento ou saber, então pra se formar professor seja de qual área que for é necessário ter aptidão mais [...] Então eu penso assim, assim como ele pode ser autodidata, isto é desenvolver potencialidades independentes, essas habilidades se tornarão mais preciosas e voltadas para aquilo que ele quer ensinar se houver intervenção com certeza, mas não é, na minha opinião temos historicamente falando e tenho</p>	Genérico

	<p>informação categórica que há muitas é... pessoas que se tornam potencialmente falando, professores sem formação, ou seja existe um teor das suas habilidades afetivas, intelectuais, que sejam em qualquer direção, que desenvolvem por si mesmo capacidade para ensinar, [...] Mas eu acredito que a intervenção é importante, mas não é decisiva, como eu já disse nós temos experiências de talentos inatos de pessoas que desenvolveram potencialidade e se tornaram professores sem qualquer formação, mas a universidade sem dúvida ela interfere sim, inclusive pode até modificar.</p>	
PEF5	<p>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.</p>	Saber curricular

Quadro 6 – Alternância Implícita

Considerando a questão dos saberes docentes que abarcam a formação a partir da análise das entrevistas com os professores do curso de Educação Física da UNESP/RC emergiram saberes somente através dos relatos de PEF2 em que identificamos o saber disciplinar que corresponde aos conteúdos das disciplinas específicas; do relato do sujeito PEF3 em que identificamos o saber da experiência que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente e por fim do sujeito PEF5 o saber curricular que correspondem a organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias como propõem Tardif (2002, 1991). Podemos com as respostas obtidas também afirmar que semelhante ao que os estudantes afirmam, os professores também acreditam que os alunos podem desenvolver competências individualmente, porém com exceção do sujeito PF1 destacam a

importância da intervenção do professor que pode produzir uma aprendizagem de qualidade nesse processo de formação.

5.4 Alternância de Estágios de Inserção

Na categoria Alternância de Estágios de Inserção que diz respeito ao oferecimento pelos cursos de formação de professores de experiências de trabalho anteriores, à sua aplicação profissional como através dos projetos extensão, foi possível notar através das análises do projeto pedagógico do curso em questão e das respostas obtidas pelos estudantes e professores do curso que:

No curso de Educação Física o modelo de formação em alternância Estágios de Inserção ocorre no decorrer do processo de formação na medida em que pelo menos teoricamente no projeto pedagógico se afirma que existe 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*” (p.28). Assim como 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*” (p. 30).

A seguir através da segunda questão da entrevista podemos analisar se na prática este modelo se efetiva.

Questão	(2) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, você participou de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)? Se sim, quais?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
EF1	Eu participei de extensão de Capoeira, PROFIT, Futsal, e reunião do laboratório LETPEF.	Saber da experiência
EF2	Sim eu participei, participei de vários projetos de extensão com crianças excepcionais, com idosos, vários, de atletismo, dança, anatomia, vários projetos de extensão e também eu fui bolsista do núcleo de ensino por dois anos. No qual era desenvolvido um projeto em uma escola em Limeira, e tava relacionado com o corpo na escola.	Saber da experiência Saber disciplinar
EF3	Sim. Da extensão de futsal pra comunidade e de grupo de estudo de Educação Física Escolar.	Saber da experiência

EF4	Eu trabalhei no PROEFA que é uma extensão com crianças com algum tipo de deficiência eles faziam atividade física, eu também trabalhei no PROFIT que são com idosos e também através da atividade física.	Saber da experiência
EF5	Extensão universitária: PROFIT, PROPARQUE que é de Parkinson e Contratempo que é de dança.	Saber da experiência

Quadro 7 - Alternância Estágios de Inserção

Com as respostas obtidas vimos que o modelo de formação em Alternância Estágios de Inserção também ocorre na prática, assim como é previsto no projeto pedagógico, pois todos os sujeitos entrevistados se participaram de projetos de extensão. Das respostas também é possível identificar o predomínio do saber da experiência neste contexto que está relacionado ao saber da prática profissional como aponta Tardif (2002, 1991). Cabe notar o que os professores pensam sobre essa questão.

Questão	(2) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, os estudantes têm possibilidade de participar de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)? Se sim, quais?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
PEF1	Sim. Aqui tem um número grande de projetos de extensão, projetos de pesquisa, mesmo em termos de locais e de áreas diferentes para prática eles têm bastante oportunidade.	Saber da experiência
PEF2	Entendi Esther. Os alunos da UNESP são privilegiados, mas eu sinto muita pena dos alunos da UNESP, porque eles fazem um vestibular difícilíssimo, eles passam por um vestibular dos mais difíceis do país, eles chegam aqui e se transformam em grandes vagabundos, é uma lastima que isso aconteça, a gente deveria ter oportunidade para alunos de outros cursos, porque os nossos alunos deixam de aproveitar os professores e os projetos que tem aqui dentro [...] nós imploramos para que os alunos participem, então quando eu digo que isso é uma lastima, é uma lastima, porque tudo isso é pago com o dinheiro dos alunos e meu também, certo? 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	Saber da experiência

	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.	
PEF3	É importante eu acho que essas atividades que eu chamaria de atividades complementares, é eu creio que o nosso curso aqui em Rio Claro seja privilegiado. Em que sentido? No trabalho com extensão o número de projetos é grande, não é? 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.	Saber da experiência
PEF4	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.	Saber da experiência
PEF5	É, é. [...] Eu posso falar um pouco a partir da minha experiência, desde que eu entrei aqui na UNESP, numa base de três anos, eu venho oferecendo cursos de extensão procurando estabelecer uma ponte com a comunidade, com o saber profissional [...] eu sei que nós temos hoje um leque grande de cursos de extensão, por exemplo, que é o que eu mais acompanho, de atividades bastante ricas e nesse sentido ao menos em parte eu acho que essa está sendo colocada. Tem os estágios [...] mas de qualquer maneira eu entendo que eles andam a contento, há de se pressupor que eles andam a contento. Mas oportunidade eles tem.	Saber da experiência

Quadro 8 - Alternância Estágios de Inserção

No que se refere ao modelo de alternância Estágios de Inserção as respostas dos professores também caminham para a mesma direção do que notamos anteriormente: o a formação em Educação Física é norteadada por este modelo de formação, pois os projetos de

extensão são promovidos e contam com a participação dos alunos, no entanto o sujeito PEF2 chamou a atenção para a falta de envolvimento dos estudantes nos projetos de extensão, principalmente os ligados às modalidades esportivas o que não corresponde a realidade dos estudantes entrevistados, também PEF3 e PEF4 apontam para a necessidade dos docentes darem o suporte necessário aos estudantes que participam desses projetos. Semelhante ao encontrado nas respostas dos estudantes, através da fala dos professores emergiu o saber da experiência que provem da prática do trabalho e da socialização profissional como afirma (TARDIF e RAYMOND 2000).

5.5 Alternância Estágios de Aplicação prática de conhecimentos

Sobre a categoria alternância de 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 sua ocorrência durante o processo inicial de formação em Educação física é prevista, pois no **Eixo Horizontal** da Proposta Curricular (Projeto Pedagógico) se propõe o início do Estágio Curricular Supervisionado (Prática de Ensino) e o Estágio Profissional a partir da segunda metade do curso.

No que se refere também ao tópico **Estágio Curricular Supervisionado e/ou Estágio Profissional Curricular**, o Estágio Obrigatório será visto como “*a atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes [...]*” (p.33), ou seja, uma formação em alternância. Resta-nos observar os relatos dos estudantes e dos professores do curso sobre esta questão.

Questão	(4) Paralelo a estas atividades ou em outra direção, os estágios curriculares supervisionados foram desenvolvidos em quais períodos? Sobre esta questão, pergunta-se quais foram os conhecimentos/conteúdos disciplinares e procedimentos de ensino utilizados nesta prática profissional.	
	Descrição	Sub Categoria Saberes
EF1	A partir do primeiro semestre do terceiro ano, até o final do curso segundo semestre do quarto ano. Aprendi a fazer plano de aula, projeto e um pouco do ambiente escolar, mas eu não sei ligar o conteúdo, sei lá.	Saber curricular
EF2	O Estágio Supervisionado que eu fiz, comecei a Prática de Ensino I no ano passado 2008 quando eu tava no terceiro ano [...] Eu acho que a maior parte do que eu tô usando no estágio eu aprendi na Prática de Ensino I que a gente teve	Saber disciplinar Saber curricular

	na sala e aprendeu a como fazer um projeto a gente recebeu texto de autores que mostram como, como não como fazer uma avaliação, mas como não fazer uma avaliação que seja incoerente, é, mesmo a forma de dar aula, os tipos de sala que tem, recebemos textos sobre a direção da classe, aí a gente percebe que tipo de sala a gente tem, como proceder em relação á isso. É eu acho que assim muito do que eu utilizei na minha prática profissional eu aprendi na faculdade e muito também da minha experiência. Tem coisa que eu aprendi na faculdade e vejo que não pela minha experiência é melhor assim, a minha prática vai nessa, nesse equilíbrio entre o que eu tenho de experiência e o que eu aprendi na faculdade, vários textos sim que eu tive na faculdade me ajudaram a melhorar a minha prática.	Saber da experiência
EF3	Os períodos foram o segundo semestre do terceiro ano e eu acho que a maioria das disciplinas que a gente teve acho que ajudaram bastante durante a prática desde formas de como ensinar com as disciplinas de educação e a práticas com os fundamentos e atividades lúdicas pra conseguir dar aula e o que dar na aula.	Saber disciplinar Saber curricular
EF4	Foi desenvolvido a Prática de ensino e o Estágio Supervisionado Curricular no meu terceiro ano do segundo semestre e durante o quarto ano está sendo desenvolvido, foram vários conteúdos abordados e acho que até mesmo de uma forma indireta a gente acaba apesar de não perceber que está usando acaba utilizando o que foi aprendido em aula.	Saber curricular
EF5	Comecei no quarto ano e um conhecimento que eu já tinha anterior de dança me ajudou bastante, é as mesmas disciplinas que eu já disse antes, porque é tudo de licenciatura e lógico colaboraram.	Saber disciplinar Saber da experiência

Quadro 9 - Alternância de Estágios de Aplicação prática de conhecimentos

Os depoimentos dos estudantes anteriormente transcritos confirmam o que fora proposto no projeto pedagógico do curso na medida em que todos os sujeitos participaram dos estágios curriculares supervisionados, deste modo podemos afirmar que o modelo de alternância focado é promovido na formação em Educação Física. No tocante à questão dos saberes emergiu o saber curricular que se refere a objetivos, conteúdos e métodos e do relato dos sujeitos EF1, EF2 e EF3. Bem como o saber disciplinar concernente aos conteúdos das disciplinas com o relato de EF2, EF3 e EF5. Também da fala do sujeito EF2 e EF5 identificamos o saber da experiência que está relacionado ao saber da prática profissional conforme assinala Tardif (2002, 1991). O período de início dos estágios corresponde ao indicado por Marcon (2005).

Questão Sujeitos	(4) Paralelo a estas atividades ou em outra direção, os estágios curriculares supervisionados são desenvolvidos em quais períodos? Sobre esta questão pergunta-se, ainda, quais são os conhecimentos/conteúdos disciplinares e procedimentos de ensino que tem sido propostos ou utilizados nesta prática profissional?	
	Descrição	Sub Categoria Saberes
PEF1	Terceiro e quarto ano no currículo novo agora, que está em vigor. Os conteúdos das, das disciplinas que eles tiveram. Na verdade eles vão escolher as áreas de maior interesse né, e dentro dessas áreas eles acabam aplicando os conteúdos das disciplinas mais afins.	Saber disciplinar Saber curricular
PEF2	Olha Esther, especificamente com esta última mudança curricular eu não tenho certeza absoluta do que eu estou falando, mas eu sei que nos dois primeiros semestres eles não tem o Estágio Curricular Supervisionado [...] está me parecendo então é que os Estágios Curriculares Supervisionados [...] a partir do quinto semestre nas versões licenciatura e bacharelado. É nesta pergunta você trás uma outra informação. Usam os conteúdos disciplinares para os licenciados abranger toda a escolaridade começando do menor para o maior e no bacharelado eles estarão locados naquelas informações que o próprio curso se prevê formador que seria as academias, os locais de esporte, de lazer e de recreação, ou seja, os vários ambientes em que esteja sendo trabalhado as várias atividades físicas. Então daí a divisão escalonada na criação vai depender do professor de Prática de Ensino que estará passando este tipo de informação.	Saber curricular
PEF3	Na realidade por determinação das diretrizes curriculares este Estágio Supervisionado só pode ocorrer a partir da segunda metade do curso, não é? Então ele só pode ocorrer no caso da UNESP a partir do quinto semestre porque aqui nós temos um curso de quatro anos, nos cursos que tem três anos é a partir do quarto semestre e aqui a partir do quinto. [...] olha na realidade vai depender muito de onde ele for fazer essa, esse Estágio Supervisionado. Se ele for fazer em um clube esportivo ligado ao esporte mesmo de rendimento disciplinas como Fisiologia, Biomecânica, Condicionamento físico é essas disciplinas em razão do máximo de performance do atleta ou desse contexto esportivo essas disciplinas são mais relacionadas esse tipo de estágio. Agora por outro lado quando você vai vamos chamar de atividades físicas relacionadas à saúde lógico que Fisiologia, Biomecânica são importantes, mas eu acho que outros aspectos tomam um lugar mais importante aí, que é o caso da Sociologia, da Psicologia é mais global não há um predomínio tão acentuado quanto no esporte de rendimento. [...] cabe aos	Saber disciplinar Saber da formação profissional

	docentes das disciplinas alertar os alunos no que o conteúdo da sua disciplina vai colaborar, não só no estágio, mas também na futura intervenção profissional. É até mais fácil o processo de ensino aprendizagem quando o aluno sabe com mais clareza onde que ele vai utilizar na sua prática profissional [...].	
PEF4	Bom eu penso assim, que a partir do momento que o aluno entra na universidade essa, essa porta já está aberta ou se não está aberta ela deveria estar aberta [...] reflete a experiência prática de cada um e reflete a aproximação com o professor ou com o grupo de professores, então eu penso que isso não tem um período, eu penso que isso pode ocorrer a qualquer momento desde que haja essas aproximações. Como isso não acontece vai depender muito do aluno para investir nessa categoria de aprendizagem, vai depender muito dele, dele insistir e provocar essa necessidade. Isso também não requer muito esforço do ponto de vista regimental porque o fato dele observar uma determinada experiência fora da universidade, fora da sala de aula ou em alguma outra, em alguma outra situação da vida prática dele, isso também é conhecimento, isso também faz parte da aquisição do conhecimento, ele precisa estar aberto para isso e evidentemente ele precisa ter alguém para orientá-lo, porque ele não vai saber o que observar sem ter uma, uma orientação para aquilo [...]	Saber pessoal
PEF5	Olha, sobretudo os conhecimentos, você está me perguntando mais em relação a licenciatura, né, eu estou imaginando. São os conhecimentos mais ligados ao campo didático-pedagógico, eu acredito que sejam esses aqueles que de forma mais imediata se prestam ao uso nos Estágios Supervisionados de qualquer maneira toda, todo o conhecimento vinculado ao curso pode e deve ser utilizado. Nesse sentido eu acho que vai das situações e dos campos os quais o Estágio Supervisionado tá, tá sendo feito. E o período que o Estágio ocorre? É nós estamos passando por uma transição aí. Vinha ocorrendo mais no final do curso agora atualmente no currículo novo se não me engano ela tá mais, continua mais ocorrendo da metade para a frente se não me engano.	Saber da formação profissional Saber curricular

Quadro 10 - Alternância de Estágios de Aplicação prática de conhecimentos

Evidencia-se através da análise das entrevistas dos professores que este modelo de formação alternância de Estágios de Aplicação prática de conhecimentos ocorre no curso em destaque, pois como é possível observar os estágios supervisionados que estão relacionados a este modelo de formação ocorrem. Das respostas obtidas também verificamos a ocorrência do saber disciplinar que corresponde aos diversos campos de conhecimento e são integrados nas

universidades e divididos na forma de disciplinas através dos depoimentos de PEF1 e PEF3, o saber curricular que segundo Tardif (2002, 1991) está relacionado a objetivos, conteúdos e métodos e do relato de PEF1, PEF2 e PEF5, assim como o saber da formação profissional que vem das ciências da educação e da ideologia pedagógica da fala de PEF3 e PEF5 e apenas com o depoimento de PEF4 emerge o saber pessoal concernente ao saber atitudinal elencado por Saviani (1996) 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.

5.6 Alternância Justaposta

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, este modelo de alternância não pode ser previsto no projeto pedagógico do curso de Educação Física e só nos resta verificar se ele ocorre através dos relatos dos estudantes e docentes entrevistados.

Questão	(5) Durante o processo de formação, você exerceu alguma atividade remunerada que não estava relacionada ao curso? Se sim, quais?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria
EF1	Não.	Não houve.
EF2	Não, não. A única atividade remunerada que eu exerci foi um estágio no Sesi, mas era de recreação com crianças.	Não houve.
EF3	Sim. Eu trabalhei durante três meses em uma papelaria, e outros três meses em uma empresa de celulares no Japão.	Não houve.
EF4	Não, não realizei nenhuma atividade remunerada fora do curso.	Não houve.
EF5	Eu dou aula de dança para a Educação infantil. Isso no caso tem relação com o curso.	Não houve.

Quadro 11 – Alternância Justaposta

Em relação às respostas obtidas dos sujeitos do curso em questão foi possível notar que apenas o sujeito EF3 teve envolvimento em atividades remuneradas sem relação com o curso, porém, isso nos permite inferir que não emergiram saberes o que impossibilita a

realização desse modelo de formação de forma efetiva. No entanto, quando se pergunta aos docentes sobre a possibilidade de envolvimento em atividades remuneradas sem relação com o curso é possível notar que:

Questão	(5) Em sua opinião, durante o processo de formação, os graduandos participam de alguma atividade remunerada que não esteja relacionada ao curso? Se sim, quais?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
PEF1	Não, não tenho conhecimento.	Não houve.
PEF2	Eu não tenho conhecimento específico sobre isso. Mas eu poderia dizer de coisas que acontecem no corredor, de encontros no corredor. Existem alunos que vendem, por exemplo, e não tem nada a ver com o curso, o aluno vem e vende gravador. “A professor eu tenho um gravador pra vender! Eu fui buscar lá no Paraguai ou na 25 de Março”. Ou o aluno vende relógio. “Eu preciso suplementar minha renda mensal”. Então, obviamente é um recurso que ele usa que não está obviamente previsto. Uma outra questão que eu tenho ouvido falar, por exemplo, e que isto está se transformando em moda em especial em Rio claro, mas isso já acontece em Campinas e nas grandes cidades que são os nossos alunos trabalhando como bar man, no Madalena e nos demais bares da cidade, não tem nada a ver com o curso. Então eu acho que sim isso acontece, agora dentro da atividade é sua próxima pergunta?	Não houve.
PEF3	Eu creio que até um número expressivo de alunos estão envolvidos com atividades relacionadas com o curso eu acho que são exceções aqueles que fazem atividades remuneradas não relacionadas com o curso. O problema que eu acho que deve ser alertado é quando na realização dessas atividades eu a faço de maneira, elas sejam feita de maneira ilegal, ou seja, eu atuo numa atividade que é privativa do profissional de Educação Física e eu faço daí exercício ilegal da profissão esse é um grande problema, né? Eu me torno mão de obra barata isso pra mim enquanto aluno de graduação ter uma receita isso é bom, conquanto quando eu sair do curso, quando eu for aprovado, diplomado pelo curso a minha possibilidade de emprego é menor porque vai estar ocupado por um outro aluno que depois, quer dizer isso é necessário bastante cuidado porque configura, configura contravenção penal, exercício ilegal da profissão como denúncia ao ministério público, é preciso ter muito cuidado. Mas respondendo a sua pergunta eu acho que são exceções aqueles alunos que trabalham né? Fora em atividades não ligadas a Educação Física.	Saber da experiência
PEF4	Fora da universidade? Eles precisam trabalhar fora até	Saber curricular

	mesmo por uma questão de sobrevivência. O problema é que isso acarreta um afastamento da universidade e até mesmo um afastamento de disciplinas que poderiam favorecer, estimular em maior escala a experiência profissional.	
PEF5	Olha que os estudantes participam de atividades remuneradas a gente sabe, né, a maioria deles relacionada com o curso, né, um ou outro, mas aí são exceções. Tô tentando puxar pela memória aqui agora, um ou outro, mas com exceções sim, mas como eu disse são exceções.	Não houve.

Quadro 12 – Alternância Justaposta

Constata-se que apenas PEF1 desconhece totalmente a realidade do foco da questão, porém os demais docentes acreditam que o envolvimento dos alunos com este tipo de trabalho ocorre o que não é confirmado com as respostas dos estudantes. Nesta perspectiva, surgiram com a fala de PEF3 o saber da experiência entendido por Tardif (2002, 1991) como sendo relacionado à prática profissional e com docente PEF4 o saber curricular que nos remete aos conteúdos que poderiam auxiliar na prática profissional.

Quando se pergunta sobre as atividades que possuem relação com o curso notamos que:

Questão	(6) Considerando a questão anterior, você desenvolveu alguma atividade remunerada que possuía relação com o curso? Se sim, quais?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
EF1	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.	Socialização profissional (Saber da experiência)
EF2	Sim. Nas férias de julho de 2006, janeiro de 2007, 2008, trabalhei em 2008, trabalhei no Sesi como estagiária em Piracicaba na área de recreação pra crianças.	Socialização profissional (Saber da experiência)
EF3	Sim. Eu trabalhei com, no Sesi com recreação no intervalo de férias e dei dois meses de aula de natação.	Socialização profissional (Saber da experiência)
EF4	Trabalhei como recreacionista em um clube onde acontece colônia de férias, mas recreação mesmo atividades lúdicas com crianças de várias idades.	Socialização profissional (Saber da experiência)
EF5	Eu trabalhei em recreação: monitoria e professora estagiária de dança.	Socialização profissional (Saber da experiência)

Quadro 13 – Alternância Justaposta

Com relação às respostas obtidas nessa questão podemos afirmar que nesse caso o modelo de formação em alternância Justaposta ocorre nesse percurso de formação, pois todos os sujeitos entrevistados realizaram atividades remuneradas que possuem relação com o curso o que nos remete à socialização profissional em específico emerge o saber da experiência nasce da experiência profissional e são incorporados no cotidiano (TARDIF 2002, 1991).

A respeito do que se perguntou sobre esta questão aos docentes podemos observar seguinte:

Questão	(6) Considerando a questão anterior, os graduandos desenvolvem alguma atividade remunerada que possuía relação com o curso? Se sim, quais?	
Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
PEF1	Eu também não tenho conhecimento, mas eu acho que não, até mesmo porque eles possuem uma carga muito elevada de aulas, não sobra muito espaço pra eles.	Não houve.
PEF2	Dentro da atividade a gente ouve e muito, os alunos que vão para os acantonamentos, para os hotéis, para as fazendas e coisas tais e alguns alunos que são contratados pelas escolas particulares ainda sabendo que eles não estão aptos nos primeiros e segundo anos ou do primeiros ao quarto semestres, quando eles ainda não estão habilitados. A gente conhece, a gente ouve escolas que os contratam e percebe que existe um trabalho remunerado na área, especificamente na área. Obviamente sem falar nas academias não é, que vão pegar os alunos do primeiro e segundo ano e vão ganhar menos que os do terceiro e quarto, que no final do ano serão dispensados, porque novos alunos do primeiro e segundo ano estarão entrando, que pese a não formação ainda existe uma questão ética-moral que é do controle dos Conselhos regionais que deveriam ficar mais atentos.	Saber da experiência.
PEF3	Tem, tem esses alunos eu volto a insistir precisam ter cuidado com isso, uma coisa é fazer o estágio remunerado sob a supervisão de um profissional, eu ganho para ser o estagiário, mas eu tenho no ambiente em que eu estou exercendo, ou que eu estou exercendo aquele estágio ou desenvolvendo as atividades daquele estágio eu tenho um profissional até pra me socorrer, isso é em aspectos legais em aspectos de responsabilidade civil [...]. É importante que as pessoas desenvolvam seus estágios dentro desses aspectos a partir da metade do curso, mas sob a supervisão de um profissional. O professor consegue perceber em quais atividades eles se envolvem mais? Eu creio que seja em atividade física recreacional, é como	Saber da experiência

	é que eu vou chamar? É em acampamentos de recreação acho que é uma tendência aqui na, na. [...]. E vejo também em relação as academias os alunos estão envolvidos com academias também, então eu acho que esses dois aspectos são procurados com mais frequência pelos nossos alunos.	
PEF4	Existe interesse sim, é claro. Isso acontece demais, isso acontece sim e a gente experiências disso aqui e na medida que eles trabalham fora eles já adquirem determinadas experiências..	Saber da experiência
PEF5	Na maioria das vezes quando participam dessas atividades, olha, a mais comum são as chamadas colônia de férias é enfim, hoje em dia, é o trabalho, o mercado de trabalho tá bem ampliado e variado. Eu também não tenho uma informação mais precisa, mais balizada sobre essa questão, mas eu tenho a impressão é isso que eu posso dizer que eu tenho a impressão que sim.	Saber da experiência

Quadro 14 – Alternância Justaposta

Podemos afirmar do que fora apresentado que novamente o sujeito PEF1 desconhece essas questões relacionadas ao trabalho, no entanto acredita que os estudantes não participam de atividades remuneradas, os demais sujeitos, contudo, afirmam que isso ocorre sendo que PEF3 chama a atenção novamente de participar desse contexto sem uma supervisão e suporte adequados. Conseqüentemente podemos afirmar que o modelo de formação discutido é promovido, assim como o saber que emana dessa questão é o saber da experiência relacionado à prática profissional, particularmente, os primeiros cinco anos do exercício profissional (TARDIF 2002, 1991).

5.8 Alternância por Associação/articulação de componentes

No modelo de formação em alternância por Associação/articulação de componentes discutido por Marcon (2005), existem também 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. Diante disso, tal modelo de formação em alternância não ocorre, pois o projeto pedagógico do curso de Educação Física não prevê o envolvimento dos estudantes em atividade de trabalho como a docência e que esta ocorra de forma articulada ao curso.

5.9 Alternância Interativa

Neste modelo 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.

O diferencial entre este o modelo anterior está na tentativa de elaboração da estratégia pedagógica que ligará o ensino ao trabalho, e vice-versa, deste modo, 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.

As dificuldades encontradas no ambiente de trabalho e com a teoria, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas e com a aplicação da teoria na prática. Diante de tal descrição podemos notar que este modelo em alternância é previsto, 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*” (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*” (p.28) assim como do “*estudo dos fundamentos teóricos, da relação teoria/prática e exercício da análise*” (p.28).

Este modelo também pode ser encontrado nos **Princípios Norteadores** da Proposta Curricular, 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*” (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 [...]*” (p.31). Assim como no tópico **Projetos Integradores (PI)** da Proposta Curricular, 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*” (p. 32).

No tópico da **Iniciação às práticas investigativas** da proposta curricular, 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*” (p.34). Corrobora 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”* (p.35).

Cabe identificar nas duas questões a seguir se de acordo com a opinião dos sujeitos entrevistados este modelo de formação ocorre na prática ou se apenas ele é previsto no projeto pedagógico como já foi observado.

Questão	3) Considerando o exposto na pergunta anterior, mas mudando o foco, pergunta-se:	
Sujeitos	A - Houve aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de modo que as aprendizagens construídas em ambas se somassem e/ou se complementassem? Se sim, quais? B – No decorrer desse processo houve também a utilização da estratégia de solução de problemas com relação ao que foi implementado?	
	Descrição	Sub Categoria Saberes
EF1	Todo conteúdo dado nas matérias foram somando, acho que a Aprendizagem do desenvolvimento, não, é Psicologia do desenvolvimento que fala do desenvolvimento motor, psicomotor e cognitivo das crianças, e nessa época eu estava dando aula de natação aí eu consegui entender melhor cada fase das crianças. B- Depende se você trazer a questão até eles, eu acho que não vai partir dos professores.	Saber curricular Saber disciplinar
EF2	Eu acho assim que tudo que a gente aprende na faculdade, na verdade nem tudo né, a maior parte a gente consegue ver na prática, às vezes é mais difícil de ver em alguns casos, em outros não, tem uma ligação direta, até mesmo com o amadurecimento da gente no decorrer da nossa prática a gente vai vendo. Ah! Aquela disciplina falou disso, aí vai surgindo e a gente vai fazendo esse elo [...] é um processo gradual, conforme isso vai surgindo, surgindo as coisas na prática, a gente vai lembrando: ah! aprendi isso com tal professor, dá pra se aplicar aqui, aí a gente vai fazendo esse elo. [...] Por exemplo, quando eu tive Psicologia do desenvolvimento eu usei bastante na Prática, eu ainda estou fazendo ainda a Prática de Ensino, na Psicologia da aprendizagem, por exemplo, é eu aprendi com os diferentes autores é lógico, que em tal idade a tal criança gosta de tal coisa, faz tal coisa, pra tal idade	Saber disciplinar Saber curricular

	não é recomendado, por exemplo, a criança fazer exercícios extenuantes de força, na psicologia da aprendizagem da Aprendizagem eu aprendi isso então quando eu fiz estágio eu tentei adequar as melhores atividades de acordo com os interesses, com as idades das crianças que eu aprendi na Psicologia da aprendizagem, por exemplo. b- Eu acho que sim dependendo da disciplina.	
EF3	Sim. 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. b- Algumas vezes.	Saber disciplinar Saber curricular
EF4	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. b- Eu acho que não, no meu ver não .	Saber disciplinar
EF5	Por enquanto, como a gente tá fazendo estágio acho que a disciplina que mais ajudou foi a Educação Física Escolar, Educação Infantil e Estudos avançados em Educação Física Escolar que a gente aprendeu um monte de coisa acho que dava para aplicar também um monte de coisa, da Mauerberg ajudou bastante de Educação Física Adaptada, porque se a gente tiver um aluno deficiente na sala você sabe como lidar e do, do Gobbato que é de Primeiros Socorros ajuda bastante, mas só quando acontece um imprevisto é agora, por exemplo, no estágio, por enquanto na aconteceu nada comigo. Mas em algumas disciplinas não. b- Ah! Não.	Saber disciplinar Saber curricular Saber da experiência

Quadro 15 A – Alternância Interativa

Questão	(7) Mudando o foco da questão, no decorrer da graduação quais são as práticas como componente curricular (PCC) ou projetos integradores (PI) que a graduação desenvolveu no processo de formação? Neste sentido pergunta-se, ainda, qual é o objetivo principal das PCC ou PI?	
Sujeitos		
	Descrição	Sub Categoria Saberes
EF1	Eu não participei porque eu entrei em 2006 e a grade curricular é diferente, mudou o ano passado essas	Mudança curricular.

	matérias, então eu não sei, eu não tive.	
EF2	Ouçó das meninas da biologia que eu moro falar, mas eu não sei o que é o PCC [...] os Projetos Integradores eu não, não sei eu só ouço falar, pelo nome eu penso que são projetos que ajudam o aluno a não ver a disciplina de forma dividida aquele método cartesiano lá, eu falo dividida no sentido essa disciplina tal, anatomia, não sei o que. Eu acho que os Projetos Integradores ajudam o aluno a enxergar as disciplinas relacionadas umas com as outras. Meu currículo é do antigo, eu não tive.	Mudança curricular.
EF3	Eu já ouvi falar dos Projetos Integradores do pessoal dos outros anos, mas eu não sei o que é.	Não sabe.
EF4	No meu ano não teve Projeto Integrador eu não <u>tive</u> essa matéria, então não consigo fazer uma relação agora.	Não sabe.
EF5	Eu não sei como é, sei mais ou menos, sei que eles conhecem, levam uma pessoa de fora para falar sobre dança, dar uma palestra. Mas não participei.	Não sabe.

Quadro 16B – Alternância Interativa

Com a análise dos depoimentos nas duas questões é possível afirmar que o modelo de formação em questão ocorre parcialmente no curso de Educação Física, pois apesar dos estudantes entrevistados afirmarem que a ocorre uma interação entre teoria e prática, afirmaram também que as estratégias relacionadas a esse modelo de formação a investigação, por exemplo, ou não ocorre (EF4 e EF5) ou ocorre em minimamente, assim como a Prática como Componente Curricular (PCC) é desconhecida, não é vivenciada por esses estudantes. Das respostas obtidas também identificamos o saber disciplinar concernente aos conteúdos das disciplinas específicas através de todos os relatos; o saber curricular (com exceção de EF4) relacionado a objetivos, conteúdos e métodos e o saber experiencial (EF5) que surge da prática do ofício na escola e na sala de aula, da experiência dos pares como nos indica Tardif (2002, 1991). Na sétima questão as respostas nos remetiam a questão da mudança curricular, pois se trata de um período de transição de um currículo antigo para um currículo reestruturado.

Em seguida analisaremos o que os docentes afirmam sobre essas questões.

Questão	(3) A - Há aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de modo que as aprendizagens construídas em ambas se somassem e/ou se complementassem? Se sim, quais?	
Sujeitos	B – No decorrer desse processo há também a utilização da estratégia de solução de problemas com relação ao que tem sido implementado?	
	Descrição	Sub Categoria Saberes

PEF1	<p>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.</p> <p>b- Sim.</p>	<p>Saber disciplinar</p> <p>Saber curricular</p>
PEF2	<p>Esther, eu acredito que sim que exista um contexto em que a teoria e prática estejam impulsionando uma a outra elas acontecem como mola: A estimula B e B estimula A. Eu acredito nisso, eu acredito que aquilo que a gente tem enquanto disciplinas teóricas ela favoreçam pelo menos um despertar de uma curiosidade para uma ativação prática creio nisso [...]. E eu digo pra você também que é possível também que uma coisa muito nova esteja acontecendo agora na sociedade, um fato cultural qualquer que de certa forma leve então a ter uma visão diferente daquilo que me foi apresentado como teoria [...]. Em que pese que a gente deveria estar proporcionando este avanço teórico - prático, isso nem sempre é uma verdade. Verifica-se que estão sendo premiados esse ano no prêmio Nobel da Física aqueles que fora grandes físicos em 2002, 2003 e 2004. Então nós estamos premiando em 2009, 2010 defasadamente aquilo que foi descoberto em 2005. E se você pensar em velocidade quando você pensa em formação profissional é muito veloz porque há cinco anos atrás, por exemplo, eu não teria um aparelho telefônico que tivesse internet e hoje eu tenho. [...]. Então essa velocidade sociocultural ela interfere na velocidade teórica, na produção teórica daqueles que estão presos a esta velocidade a este ensino. Por outro lado, o que acontece é o seguinte existe algumas questões que são tradicionais, então o que eu não posso deixar de enxergar que é necessário que eu tenha o conhecimento tradicional, o clássico e o clássico vai me dar estopos para chegar no conhecimento moderno, da modernidade e da pós-modernidade, certo? Então quando você pergunta da relação, a relação existe, é viável é possível só que ela não se desenvolve na mesma velocidade a teoria não tem a mesma velocidade da prática e obviamente a prática não tem a mesma velocidade da teoria. Verifica se cada um dos professores tem o seu laboratório ou pelo menos um grupo de estudo [...] vão surgindo novas teorias, novos olhares, novos posicionamentos, então estas teorias, elas estarão estimulando novas práticas [...] não é concebível que nós tenhamos um ensino universitário que não tenha a inquietação da teoria e da prática e da prática e da teoria. Então todas as situações deveriam ser estimulantes para</p>	<p>Saber disciplinar</p>

	<p>sairmos da teoria para a prática, todas. Não existe nenhuma das situações do nosso curso analisando o curso como um elemento global, licenciatura e bacharelado, na existe a possibilidade de uma disciplina não estar estimulando ao questionamento prático, não! Elas deverão estar voltadas para a prática deve existir uma inquietação para isso, eu acredito.</p> <p>b- Eu gostaria de acreditar que todos os professores do departamento estejam perfeitamente aptos para nas suas aulas teóricas estimular os seus alunos para questionamentos práticos, se não este curso não é diferente dos outros e a gente acredita que ele seja diferente dos outros. Certo? Então para que este curso normalmente venha cumprir o papel que para o qual ele criado há vinte e cinco anos atrás é necessário que os professores estejam em sala de aula apresentando a sua teoria, pelo menos as nas quais eles acreditam, no entanto essas teorias deverão estar estimulando indagações práticas no formato de projetos de pesquisa, de simples observação [...].Conseqüentemente a função nossa é está a partir do momento que nós entramos para dentro do magistério da UNESP essa é a intenção que pelo menos a reitoria quer de nós.</p>	
<p>PEF3</p>	<p>Olha na realidade quando nós desenvolvemos o nosso método de trabalho. Esse nosso método de trabalho ele é formado por uma parte de conhecimento científico uma parte dele da nossa intervenção da nossa habilidade intervir com o movimento ele é um misto de um conhecimento teórico científico um misto com as nossas experiências teórico-práticas e também de crença de que aquilo é o melhor e que vai dar certo. Essa união dessas três dimensões teórico, teórico-prática e de crença é que faz nós agirmos de um jeito ou de outro jeito. [...] Bom o nosso curso ele propicia uma articulação teórico-prática boa? Eu jugo 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. [...]</p> <p>b- É eu creio que nós também somos privilegiados nisso. Eu vou dizer pra você que o curso, o programa de pós-graduação ajudou muito nesse processo. Porque o programa de pó-graduação lógico tem o objetivo de formar o professor do ensino superior, o docente e o pesquisador. [...] É formar o docente como um todo e isso</p>	<p>Saber curricular</p> <p>Saber da experiência</p>

	<p>na realidade a atuação do docente na pós-graduação é igual a um maior número de laboratórios, um maior desenvolvimento, uma maior atuação de laboratórios e os alunos de graduação tiveram então a oportunidade de se engajarem nesses laboratórios, então veja bem, nós fomos privilegiados primeiro porque o nós exigíamos um trabalho, o curso exigia e exige um trabalho de conclusão de curso que é um trabalho de iniciação científica, além disso, o crescimento da pós-graduação e seu desenvolvimento levou, criou o desenvolvimento de mais laboratórios e mais efetivo, então os alunos tiveram mais espaço para o desenvolvimento de pesquisa [...]. Sala de aula em geral sim, eu não conheço a atuação de todos os professores, mas pelo que eu percebo não é? Por parte dos alunos e do número de pessoas que se engajam no nosso laboratório de pesquisa eu vejo que há um incentivo muito bom em relação a busca de respostas da prática via desenvolvimento de pesquisa, isso eu não tenho dúvida não.</p>	
<p>PEF4</p>	<p>[...] são poucos os alunos que despertam o interesse nos professores pra vincular essa questão da teoria e prática durante o curso, ou seja, há uma tendência dos professores de escolher os alunos mais talentosos dentro daquela disciplina específica porque isso vai surtir um ganho no sentido figurado de produtividade dentro do, dentro da estrutura, conforme eu disse na pergunta anterior. [...] o conceito de teoria e prática fica um pouco deprimida nesse sentido. Há uma confusão do que, que é teoria e do que é prática. E a prática na nossa área, por exemplo é essa questão de aula prática como sendo aquelas atividades que são desenvolvidas fora da sala de aula no campo, na piscina, nas quadras enfim e isso também derforma um pouquinho o conceito de teoria e prática e o aluno realmente vai chegar em um ponto que ele se vê em dificuldade de pegar o conhecimento adquirido em sala de aula e transformar isso na prática quando ele tem em mãos o seu grupo de alunos para que ele possa transmitir o conhecimento adquirido. [...] Então um pouquinho que pode ser feito nesse sentido é o aluno ter um pouco mais de liberdade e até mesmo motivação para ele descobrir de maneira precoce exatamente qual é o direcionamento que ele vai que ele vai desencadear na experiência da prática e procurar dentro da, das estruturas fora da, fora da universidade um lugar em que ele possa ter essas experiências, porque a gente vê a dificuldade por causa de questões regimentares, ou ele entra no mercado trabalhando já, aí de repente ele se distancia da própria universidade, porque ele precisa trabalhar, mas esse trabalho não é tão, tão criterioso para ele conseguir fazer a ponte entre aquilo que ele está aprendendo e aquilo que</p>	<p>Saber disciplinar</p>

	<p>ele está fazendo [...]. Mas há uma necessidade inclusive de uma aproximação entre aluno e professor nesse sentido, de o aluno de verdade procurar o professor e professor abrir o espaço para ele possa vir a aprender como exercer o seu papel didático, pedagógico e assim sucessivamente. Mas há uma dificuldade nisso sim.</p> <p>b- Bom é eu penso assim, dependendo do grau de motivação que tem o aluno, por essa ou aquela disciplina e se despertar no aluno o interesse em aprender mais em conhecer mais aquele determinado assunto certamente isso tem a ver com a vida dele, ainda não tem a ver com a futura profissão que ele irá abraçar [...] o aluno ele já vem na universidade hoje com aquela dificuldade de, de ter iniciativa, de estabelecer relação de crítica com o discurso do professor, o aluno se sente intimidado por pensar que o professor é o sacerdote, o abençoado, o dono da verdade, e esse, esse olhar precisa ser quebrado. [...] Os professores se acomodam no discurso elementar que eles conhecem e perdem um pouco a visibilidade, a capacidade de enxergar que o aluno mesmo calado, mesmo silencioso precisa de um gesto de aconchego, de um gesto de engajamento e o professor precisa enxergar o aluno nesse sentido, mas não consegue porque o ego do professor é muito maior que a sala de aula, eu diria.</p>	
<p>PEF5</p>	<p>[...] nós estamos né em um momento de transição de currículo, estamos com um currículo novo que deve passar por novas avaliações, e deve passar por avaliações [...] eu acredito que deve existir algumas oportunidades ou pelo menos deveria existir é claro que essa relação entre teoria e prática deve ser sempre buscada e ela é um processo complexo eu não tenho dúvidas. [...]. De qualquer maneira a gente não pode pensar o currículo somente em termos da grade curricular. [...] Mais especificamente a relação da teoria prática é algo é uma questão e como questão ela deve ser sempre tratada. E as, as inovações, a pesquisas, enfim a própria realidade muda numa velocidade muito grande. Então se houver um currículo flexível suficiente se o nosso currículo assim for, né, no sentido de possibilitar abertura pra essas mudanças que não são poucas, eu acredito que essa correlação teoria e prática, ela possa ser ministrada de uma maneira mais fecunda possível, né, volto a dizer, volto a frisar que ela não seja uma questão fechada pelo menos numa concepção de currículo mais dinâmica mais aberta. A gente tem inclusive disciplinas que prevêm isso né, como por exemplo, no currículo novo a disciplina de Projetos Integradores, prevêm possibilidade como essas.</p> <p>E quais aprendizagens podem surgir desse contexto?</p> <p>Os saberes disciplinares eles são uma modalidade de saber [...] mas existem outras modalidades de saber que podem</p>	<p>Saber disciplinar</p> <p>Saber curricular</p>

	<p>ser consideradas menores em um certo sentido né, em um sentido que não seja o mais justo, mas esses saberes que não sejam os consagrados, os disciplinares, e que não são os mais disciplinados também eles também tem a sua importância [...]. Então eu acho importante que várias modalidades de saber sejam colocados, mesmo essa relação teoria e prática deve ser muito problematizada porque aí também ou por de trás dessa relação impera uma espécie de hierarquia onde a teoria teria uma espécie de privilégio sobre a prática eu entendo que não deve ser assim pelo menos de uma forma mais generalizada há campos onde a dimensão mais teórica mais abstrata prevalecem sim, também tenho que reconhecer isso, né, mas em um campo como é o caso da Educação Física que é uma modalidade ou uma atividade profissional de intervenção como alguns autores afirmam, a própria Educação Física já denominaram essa correlação teoria e prática ela deve ser dinâmica como eu disse agora pouco, né, deve ser intensificada e ao mesmo tempo aberta, né, ao partindo de uma concepção de saber previamente estabelecido, [...] então notadamente a concepção de uma modalidade de saber, de aprendizagem que fosse ligada a práxis, que é uma modalidade que a relação teoria e prática está colocada de forma dinâmica o tempo todo tempo todo, essa interação está colocada de forma dinâmica o tempo todo. [...].</p> <p>b- Olha Esther eu acredito que sim [...]. Você foi minha aluna e percebeu como eu tento levar a disciplina, uma disciplina que a primeira vista pode parecer uma disciplina prática e pouco teórica exatamente para esse campo da reflexão, né, do questionamento, de uma problematização mais ampla possível, mais contextualizada possível, ao uma mera reprodução técnica de determinados movimentos, determinados procedimentos ou determinados procedimentos pedagógicos que seja. [...] essa técnica está sempre contextualizada, não está fora de um determinado mundo, de um determinado tempo, de um determinado espaço, portanto são objetos de processos humanos variados que comportam conflitos e, portanto merecem visões críticas, visões bem embasadas nesse aspecto histórico, filosófico, enfim eu acredito que foi um pouco do que eu tentei desenvolver com vocês na disciplina junto ao qual a gente trabalhou.</p>	
--	---	--

Quadro 17A – Alternância Interativa

Questão	(7) Dentro desse contexto, no decorrer da graduação, os estudantes têm possibilidade de participar de experiências de trabalho (extensão universitária, núcleo de ensino, entre outros)? Se sim, quais?
----------------	---

Sujeitos	Descrição	Sub Categoria Saberes
PEF1	Elas têm o objetivo justamente de promover já uma experiência prática com algumas atividades é... práticas né, na forma dos projetos para que os alunos desenvolvam várias atividades nas várias disciplinas e no caso dos Projetos Integradores aquelas disciplinas do semestre, pelo que auxilia bastante nessa vinculação da teoria com a prática.	Saber da experiência Saber disciplinar
PEF2	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? Então como não houve uma normatização a gente tá vendo um conjunto de informações de certa forma convergindo par um certo ponto, mas são informações dispersas que ao invés delas ajudarem no meu ponto de vista elas estão dificultando. Porque os alunos estão ficando sobrecarregados ao final do semestre com os tais dos Projetos Integradores, mas os próprios alunos não estão percebendo que tipo de integração houve. [...]. Com relação às Práticas eu diria que nós temos duas leituras, nós temos, não, o PEF2 tem duas leituras, a primeira leitura é a seguinte: os fundamentos, se eles existem, eles já se chamam fundamentos, se é fundamento ele vai dar o básico para que aquilo funcione fundamentar deveria haver uma continuidade. Essa continuidade deveria ocorrer com os Estudos Avançados, temas básicos em, obviamente seria uma disciplina dessa categoria, obviamente seria um aprofundamento. Sugere-se que aí estejamos estágios como aconteceu no currículo antigo, mas com as mudanças curriculares isso acontece de uma outra maneira. [...].	Mudança curricular Saber disciplinar
PEF3	Bom, a Prática como Componente Curricular ela deve ser uma preocupação de todas as disciplinas, acho que todas as disciplinas têm o aspecto de prática de intervenção, algumas mais direta outras menos direta, se pegar o esporte, por exemplo, é uma relação teoria-prática direta, educação física escolar em algumas outras disciplinas mais difícil estabelecer essa prática, mas é possível. Então Prática como Componente Curricular faz parte daquele tempo de formação carga horária de algumas disciplinas, enquanto Projetos Integradores na realidade tem uma outra função. Se na Prática como Componente Curricular eu tô	Saber disciplinar

	<p>querendo ver as questões teóricas de uma determinada disciplina lá na prática que é o caso do Atletismo, do Condicionamento físico nos Projetos Integradores, na realidade eu to querendo ver a integração daquela disciplina com a intervenção profissional e mais ainda, que eu acho mais importante a integração do conhecimento horizontal com as disciplinas do mesmo semestre, então se eu pegar, por exemplo, um exemplo se nós pegarmos Projetos Integradores no primeiro ano, no primeiro semestre do primeiro ano ele deve com a integração do conhecimento visando uma prática profissional naquelas disciplinas do primeiro semestre quais sejam: Atletismo, Atividades aquáticas, Atividades rítmicas, Introdução me parece ao movimento, é Anatomia, Anatomia, é acho que são essas. Então o que, que é que deve se então desenvolver? Desenvolver realmente projetos que eu consiga unir este conhecimento que é ministrado estanque anatomia, atletismo. E o que que une esse conhecimento na minha, na minha prática profissional? Então os Projetos Integradores tem que dar conta disso. Como foi feito aqui na UNESP é uma experiência enquanto disciplina, poderia não ser. Poderia não ser uma disciplina. Aqui optou-se por ser uma disciplina, algo que nós estamos experimentando, [...] eu percebo que atinge os seus objetivos, mas não seria a única forma de desenvolver isso não. É que na impossibilidade de fazer a indisciplinaridade criando uma disciplina, uma atividade que tentam, então são, são, Prática como Componente Curricular e Projetos Integradores se complementam, mas não são de acordo com o que eu falei, espero que eu tenha ficado claro.</p>	
PEF4	<p>Isso daí são coisas que pela estrutura do projeto eu creio que isso é decisivo é uma mudança importante, [...] mas como o conceito de Projeto Integrador é muito recente ainda, nem os alunos, nem os professores entenderam o que seria e qual o objetivo principal desse, dessa questão da integração. [...]. E ainda tá muito tímida essa idéia de que os Projetos Integradores, ainda tá muito distante essa idéia de que o professor possa estabelecer uma interação mais efetiva mais direta com os seus colegas na elaboração de temas, né, ou então na condição de oferecer aos seus alunos temas relativos a interdisciplinaridade, [...] isso está muito nebuloso, eu acho que os alunos tem muita dificuldade de entender isso e os professores também.</p>	Mudança curricular
PEF5	<p>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</p>	Mudança curricular Saber disciplinar

	currículo novo é a que se fazer eu volto a repetir avaliações para ver como é que isso está se dando, né.	
--	---	--

Quadro 18B – Alternância Interativa

Com relação as respostas dos docentes diferentemente do relato dos estudantes, se afirma que existe majoritariamente incentivo à investigação e promoção da interação entre a teoria e a prática. No entanto, PEF2 aponta para um descompasso entre o desenvolvimento e alcance da teoria e da prática, assim como PEF4 assinala o desenvolvimento dessa interação ocorre muito em função do estudante. Sobre a sétima questão diferente dos alunos entrevistados, os docentes possuem uma compreensão sobre a PCC ou PI, no entanto, apenas PEF2, PEF4 e PEF5 apontam para a necessidade de se avaliar o andamento destes elementos. Deste contexto surgiu na terceira questão o saber disciplinar (PEF1, PEF2 e PEF5) relacionado aos conteúdos das disciplinas específicas; o saber curricular (PEF1, PEF3 e PEF5) que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos e o saber da experiência (PEF3) da prática profissional, considerando, particularmente, os primeiros cinco anos do exercício profissional conforme destaca Tardif (2002, 1991). Da sétima questão emergiram o saber da experiência (PEF1), saber disciplinar (exceto na fala de PEF4) já discutidos, por fim dos relatos de PEF2 PEF4 e PF5 nos remetem à mudança curricular, pois apontam para a necessidade de se rever os objetivos e avaliar o andamento da PCC ou PI.

Comparando o proposto no projeto pedagógico e as respostas dos estudantes e docentes notamos que o modelo de formação em alternância Interativa não ocorre efetivamente no processo de formação em questão, pois falta incentivo à investigação por parte dos professores do curso, bem a PCC ou PI não estão caminhando bem, sendo que no processo de formação dos estudantes entrevistados nem foram desenvolvidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos outrora, na área da formação de professores os saberes docentes tem se destacado como um dos pontos centrais para se compreender a profissão docente, bem como o processo de formação devendo orientar os cursos de formação de professores. Neste sentido, emergiram dos relatos dos estudantes e professores do curso de Educação Física – UNESP/RC entrevistados de uma maior para uma menor escala os seguintes saberes elencados por Tardif (2002, 1991): saber da experiência que pode compreender um continuum que vai desde o período de educação básica, tempo passado na escola até o exercício profissional; o saber disciplinar que nos remete ao conteúdo das disciplinas específicas, conhecimento específico, saberes específicos ou os saberes integradores; bem como o saber curricular que engloba objetivos, conteúdos e métodos, a didática e o saber ensinar e/ou psicologia da aprendizagem (saber pedagógico), saberes conceituais e metodológicos, saberes didáticos curriculares; o saber da formação profissional que está relacionado as ciências da educação e da ideologia pedagógica e igualmente o saber pessoal entendido por Saviani (1996) relacionado aos 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.

Através dos registros apresentados assim como os relatos dos estudantes entrevistados podemos afirmar que de maneira geral os modelos de formação em alternância perpassam o processo de formação dos estudantes entrevistados. Desse contexto de formação, no entanto, se pode excluir apenas a alternância Justaposta que não permite ser proposta pelos projetos pedagógicos, pois se trata da desarticulação entre teoria e prática Marcon (2005), assim como não faz parte da realidade da maioria estudantes entrevistados na medida em que se trata de uma atividade remunerada que não possui relação com o curso, porém caso a atividade tenha relação com o curso de Educação Física podemos perceber que o envolvimento com tais atividades acontece.

Neste sentido, a alternância Implícita caminha na mesma direção, pois se caracteriza pela ausência de intervenção dos professores na tentativa de vincular a teoria e a prática, portanto também não pode ser prevista pelo projeto pedagógico dos cursos. Podemos evidenciar também que o modelo de formação em alternância Associação/articulação de componentes não é previsto pelo projeto pedagógico, no entanto, poderia ser, pois se trata apenas de prever que os estudantes já iniciam a docência durante o período de graduação e tentar articular o contexto do trabalho com o contexto de formação.

Há um descompasso, no entanto, em relação à alternância Interativa, pois os professores alegam que há incentivo à investigação, promoção de interação entre teoria e prática durante as aulas e a Prática como Componente Curricular segundo a maioria deles andam a contento, no entanto não foi o que identificamos com os depoimentos dos estudantes, deste modo, sabendo que o curso em questão passou por uma reestruturação curricular e diante do fato que os estudantes curso de Educação Física não terem vivenciado a PCC, por exemplo, que é proposta no projeto pedagógico, podemos afirmar também que o modelo em alternância Interativa não se desenvolve efetivamente, isso nos remete a Borges (2008) que declara que as transformações implementadas nos programas constituem grandes desafios para a formação docente, pois apenas as propor e não vivenciá-las não instaura e efetiva uma transformação.

É interessante destacar ainda o que a autora assinala sobre os modelos de alternância e o lugar que dá para o estágio neste contexto de formação em alternância. Segundo Borges (2008) o estágio deve ir da familiarização e assistência à regência de classe e implicação das responsabilidades assumidas pelo professor titular da classe, além de ser o eixo articulador entre a teoria e a prática e por essa via promover a reflexão necessária sobre a ação vivenciada na prática e sobre as teorias postas em ação. Deste modo, a formação em alternância visa fornecer momentos de imersão na prática com o objetivo explícito de formação pela prática, porém vinculada a espaços partilhados de significação das experiências vivenciadas na prática capaz de produzir vínculos entre as teorias e colocando-as a serviço da prática e vice-versa.

À medida que o saber da experiência se destaca na análise dos resultados a existência dos modelos de formação em alternância também é confirmada, pois a emergência desse saber exige a ocorrência de dois contextos (exercício profissional e faculdade). Assim como o fato do saber disciplinar também ter se destacado indica que há um equilíbrio entre teoria e prática no percurso da formação em Educação Física.

Em face dos objetivos propostos e da tentativa de alcançá-los através da análise do projeto pedagógico e das entrevistas realizadas surge a compreensão de que diante das novas

diretrizes curriculares e reestruturação efetivada o curso avançou, pois propõem uma formação pautada nos saberes como pode ser visto através da análise dos relatos dos estudantes o que faz com que o esquema 3 + 1 perda espaço nesse contexto. Entendemos também que ao promover uma formação através dos modelos de formação em alternância, o que de fato ocorre como afirmamos anteriormente, se rompe com o modelo cartesiano de currículo. Além disso, acreditamos que com os resultados obtidos nessa pesquisa se poderão fornecer subsídios ao Conselho de Curso, visando uma formação inicial voltada para a construção dos saberes docentes no processo de formação e de uma maior interação entre teoria e prática nesse contexto de formação de professores. Resta desenvolver um olhar atento para que as propostas que caminham no sentido de produzir maior interação entre a teoria e a prática como a Prática como Componente Curricular sejam colocadas e prática efetivamente, alcançando os objetivos para o qual foram propostas. Sobre a revisão bibliográfica levantada podemos perceber que os saberes docentes podem contribuir com uma maior autonomia dos professores, nos remetem também a sua identidade, assim como, foi possível entender que do currículo emergem concepções, pode ser considerando um instrumento de comunicação entre teoria e prática como afirma Sacristán (2000), é resultado de um processo histórico de lutas entre diferentes grupos sociais, resultando num projeto, planos e objetivos que atendem a determinados interesses.

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 perspectivas 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)

ALVES, A. J. O planejamento da pesquisa qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo v. 77, p.53-61, 1991.

ANDRÉ, M. E. A. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: Denice Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa, Maria Cecília C. C. Souza. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 65-74.

BARDIN, L, *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.

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.

BORGES, C. **Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo de Educação Física**. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre – RS.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). (1997). **Decreto** no 2.208. 17 de abril de 1997. Acesso em 12/08/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec2208.rtf>.

_____. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

_____. **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.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27**, 2 de outubro de 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **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. Brasília, 2001a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 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.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **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.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 9**, de 6 de outubro de 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292**, de 14 de novembro de 1962.

BRUSCHINI, C. Vocação ou Profissão? **Revista ANDE**. São Paulo, v. 1, n.2, 1981 p.71-74.

CALDEIRA, A M. **A Formação de Professores: Imagens e Projetos**. Anais do VII .: Teorias e Práticas, Imagens e Projetos, 2003, Águas de Lindóia. **Anais...**, 2003, p. 41-43.

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.

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.

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.

CANDAU, Vera Maria. 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>. Acesso 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.

COELHO, Ildeu Moreira. **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.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, C. Bacharelado ou Bacharelato? **Documenta**, nº 10, p. 7-9, dezembro, 1962.

FERNANDES, R. **Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas**. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Práticas Educativas, Culturas Escolares e Profissão Docente, 2. São Paulo: Escrituras, 1998. P.1-20.

FIORENTINI, D. et all. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). Cartografia do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 307-335.

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.

GAMBI, F. **História da Educação**. São Paulo: Unesp, 1999.

GEWANDZNADJDER, F. E MAZZOTTI, A. J. **O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 1ª ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 43, 47, 55.

LASSANGE, M. C. P. **Orientação Profissional e a Globalização da Economia**. Revista ABOP, Porto Alegre, 1997.

LELIS, Isabel A. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** In: Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, p.43-55, abril/2001.

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. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jan. 2009.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da meditação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

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.

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.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. 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, Antonio Flavio Barbosa. 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.

NASCIMENTO, J. V. do. **Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

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. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992.

NÓVOA, A. A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Ivani Fazenda (org.). 2ª ed.. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997, p. 29-41.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. p. 11-20

PATTON, M. Q. **Qualitative evolution**. Beverly Hills: Sague, 1986.

PEDROSO, P. (1996). Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. **Revista Inovação**, XX, (9).

Pensando a Licenciatura na Unesp. Nuances: estudos sobre educação. Ano IX, v.09, n.9/10, jan/jun e jul/dez, 2003.

PERRENOUD, P.; PAQUAY L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

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.

_____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 2002

POLASTRI, P. F. **O perfil do bom professor de Educação Física, na opinião dos alunos do 4º ano do curso de Licenciatura Em Educação Física – UNESP – IB – Campus Rio Claro**. 1997. Monografia (Trabalho e Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SACRISTAN, J. G; GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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>. Acesso em 15 jan. 2009.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Tatu/Cortez, 1991.

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.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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., 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. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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.

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.

VEIGA, I. P. A. **A prática do professor de didática.** 1988. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1988.

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

7. ANEXOS

7.1 Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado professor/estudante

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título “**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNESP/RC – A EDUCAÇÃO FÍSICA**” e preciso da sua colaboração respondendo algumas questões em uma entrevista, visando obter algumas informações sobre o Perfil Profissional do licenciado e sobre os modelos de alternância presentes no processo de formação. Por considerar que a sua participação se restringe a entrevista não há riscos no protocolo de investigação, considerando que este processo dar-se-á na própria universidade em dia e local de sua escolha. Cabe também colocar que você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa ou até mesmo se recusar a participar da mesma, sem risco de nenhum constrangimento. O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número. Entretanto, para que possa, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicos solicito a sua autorização. 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 participação e contribuição.

Atenciosamente,

Esther Vieira Brum-
pesquisadora responsável-

Samuel de Souza Neto
-orientador-

DECLARAÇÃO (Termo de Responsabilidade)

Eu,.....R.G.....,residente e domiciliado à
Av./Rua.....Bairro.....na cidade de
..... Estado de.....,CEP.....-..... declaro estar ciente dos
objetivos do trabalho de pesquisa “AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNESP/RC – A EDUCAÇÃO FÍSICA”, de Esther
Vieira Brum, concordando com a publicação de minhas respostas na forma de artigos e/ou
em reuniões científicos.

Rio Claro,.....de de

Assinatura: _____

**“AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNESP/RC
– A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pesquisador Responsável: Esther Vieira Brum

Cargo/função: Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física.

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP-Rio Claro – Departamento de Educação

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 92685736

e-mail: esthervieira@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP-Rio Claro – Departamento de Educação Física

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 3526 4276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Esther Vieira Brum
Orientanda

Dr. Samuel de Souza Neto
Orientador