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

IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

LARISSA CERIGNONI BENITES

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

Rio Claro
Estado de São Paulo – Brasil
Março / 2007



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

LARISSA CERIGNONI BENITES

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

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

Rio Claro
Estado de São Paulo – Brasil
Março / 2007

370.71 Benites, Larissa Cerignoni
B467i Identidade do professor de Educação Física : um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica / Larissa Cerignoni Benites. – Rio Claro : [s.n.], 2007
199 f. : il., quadros

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

1. Professores - Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Saberes docentes. 4. Identidade docente. 5. Educação Física. I. Título.

"Para fazer mudanças não é preciso buscar novas paisagens basta apenas olhar com novos olhos." (Marcel Proust)

Agradeço,

A oportunidade que me foi concedida, a Deus, aos ensinamentos de meus pais, a amizade de minha irmã e a solidariedade dos meus avós. Aos tantos amigos que fizeram parte deste percurso, em especial Fabio (amigo e companheiro), Carol, Juliana, Aline, Bona, Américo e Sara. As minhas amigas da Escola Estadual Francisca Elisa da Silva. Aos professores e funcionários da Universidade Estadual Paulista que me auxiliaram em várias etapas do meu processo de formação. Aos professores, Flávia Medeiros Sarti e Juarez Vieira do Nascimento, pela disponibilidade, atenção e cuidado para com este trabalho. Aos membros do grupo de estudo NEPEF. Aos amigos e colaboradores do Projeto Escola de Educadores. Aos investimentos da CAPES e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ao meu orientador Samuel pela amizade, paciência, pelo ensino e pelo exemplo de vida.

IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES
DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

LARISSA CERIGNONI BENITES
PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO

RESUMO

Esta pesquisa se insere nos estudos que abordam o tema formação de professores, saberes docentes, prática pedagógica e identidade do professor. Entre os objetivos relacionados buscou-se averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp/ Rio Claro; apontar os elementos constitutivos da identidade do professor; e identificar no exercício da profissionalidade docente *habitus* dos professores universitários. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, que utilizou como técnica para a coleta de dados: fonte documental, entrevista e observação. Os dados foram apresentados contemplando à análise do conteúdo nas seguintes categorias; (a) Os saberes docentes e as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular e na perspectiva docente; (b) A identidade docente; e (c) O *habitus* do professor universitário. Da discussão dos resultados observou-se que, dentro da proposta curricular, há um conjunto de saberes presentes, mas que, no entanto, são priorizados os de caráter conceitual/procedimental, apresentando uma fundamentação pautada no modelo da racionalidade técnica. Com relação aos saberes, de forma geral, foram visto como plurais. Porém, em alguns momentos são alguns são mais priorizados que

outros. Com relação a prática pedagógica vislumbra-se a percepção desta em diversos momentos: ora relacionados ao conhecimento da disciplina e a forma de se ensinar, e ora ao universo do aluno e a sua intencionalidade. Este encaminhamento direciona para a compreensão de uma identidade que abarca a compreensão da docência como um dom, vocação, até a dimensão atitudinal, fazendo jus a composição de uma identidade historicamente construída e modificada pelos saberes, pela ação do exercício profissional, pelo contexto, pela formação, entre outros. Porém, o que se percebe, também, é que a identidade do professor, com relação ao ensino superior necessita ser explorada. Dentro desse contexto o *habitus* criado na universidade, representação de alguém que ensina, é o de um professor universitário com *status* de pesquisador, pois alcançou o cume de um poder, diferenciando-se do “professor escolar”. Como conclusão aponta-se para o direcionamento de alguns elementos presentes nesse processo, como: um conjunto de saberes adquiridos na formação pessoal e profissional; um entendimento de prática pedagógica que, também, se associa com a maneira de como se vê a docência; uma representação de uma classe profissional que tem como referência o *habitus* acadêmico, bem como macetes advindos da experiência, mostrando uma identidade que aos poucos vai se consolidando no curso de formação.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Saberes Docentes, Identidade docente, Educação Física.

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO.....	1
O Estudo e seu Problema.....	1
Questões a Investigar.....	5
Objetivos.....	7
Definição de termos.....	9
A Organização do Estudo.....	12
II-A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROFISSÃO, SABERES DOCENETES E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	15
II.1- A Profissão Docente: Identidade.....	16
II.2- Os saberes Docentes e a Prática pedagógica na Educação Física.....	26
III-A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	45
III.1- Os Saberes da Formação no Modelo da Qualificação.....	49
III.2- Os Saberes da Formação no Modelo da Certificação.....	62
IV-OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
IV. 1- O Estudo de caso.....	73
IV. 2- Seleção do Local e dos Participantes.....	74
IV.2.1- O curso.....	74
IV.2.2- Os participantes.....	77

IV. 3- Técnicas Empregadas.....	78
IV.3.1- A análise documental.....	79
IV.3.2- A observação.....	80
IV.3.3- A entrevista.....	84
IV. 4- Análise dos Resultados.....	89
V-OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP-RC.....	94
V. 1- Os saberes docentes e as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular e na perspectiva docente.....	95
V.1.1- Currículo.....	95
V.1.2- Saberes Docentes.....	108
V.1.3- Prática Pedagógica.....	122
V. 2- A Identidade Docente.....	143
V. 3- O <i>Habitus</i> dos Professores Universitário.....	155
VI-CONCLUSOES.....	159
REFERÊNCIAS.....	168
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES.....	178
ABSTRACT.....	180
ANEXOS.....	182

QUADROS

Nº	NOME	
1	TIPOS DE SABERES.....	32
2	CONSTITUIÇÃO DOS SABERES.....	35
3	PROPOSTA CURRICULAR DE 1939 E 1945.....	53
4	PROPOSTA CURRICULAR DE 1945 E 1969.....	55
5	PROPOSTA CURRICULAR BASEADA NA RESOLUÇÃO 03/87.....	57
6	ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA- UNESP/RC.....	76
7	CICLO DA CARREIRA DOCENTE.....	78
8	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UNESP- RIO CLARO.....	98
9	OS SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA – A PROPOSTA DA UNESP/RC.....	99
10	CLASSIFICAÇÃO DO PROGRAMA.....	101
11	DISCIPLINAS.....	101
12	CONTEÚDO (DIMENSÕES) E APRENDIZAGEM.....	108
13	SABERES CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA OS ALUNOS	111

	APRENDEREM DURANTE A AULA.....	
14	SABERES IMPRESCINDÍVEIS PARA OS ALUNOS SAÍREM COMO FUTUROS PROFESSORES.....	114
15	OS SABERES IMPORTANTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	117
16	OS SABERES E O CURSO.....	119
17	AULA.....	122
18	ESQUEMA DE AULA, DIMENSÕES DO CONTEÚDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	125
19	CONCEPÇÃO DE ENSINO DO PROFESSOR.....	127
20	O ALUNO NA SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS GERAIS E PROCESSO DE ENSINO.....	130
21	A SALA DE AULA E O ALUNO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	131
22	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO.....	133
23	ENSINO (TEORIAS).....	136
24	PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	140
25	PROFESSOR.....	150
26	CONCEPÇÃO DE DOCENCIA.....	152

I. INTRODUÇÃO

O ESTUDO E SEU PROBLEMA

Na grande maioria das vezes, escolher uma profissão não é uma tarefa muito fácil, pois envolve tomada de decisão, gera processo de dúvidas e insegurança.

NANDAKARI (2001) observou que, muitas vezes, o que leva uma pessoa a escolher uma profissão são alguns atrativos como: dinheiro, segurança, ascensão social ou influência de pessoas importantes. Contudo, também existe o processo da história de vida, assinalado por Tardif (2002), na qual muitas pessoas fazem as suas escolhas profissionais pautadas em uma experiência anterior, ou a chamada socialização primária - tudo que antecede a entrada na universidade, faculdade-.

O meu interesse pela profissão veio de situações de vida que direcionaram à Educação Física. Os fatores que me levaram a esta escolha, do meu ponto de vista, foram o gosto pela atividade física e pelo fato de querer ser professora.

Já, em ambiente universitário, percebi que existe um amplo cenário social onde alguns cursos têm um maior prestígio acadêmico que outros. Também foi possível perceber, enquanto estudante da graduação, que alguns espectros marcam a profissão; no caso da Educação Física existe a imagem de uma classe não tão produtiva, mas que não é verdadeira.

No curso de Licenciatura em Educação Física, de Rio Claro, aprendi muitas coisas, tendo nas utopias de mudança, a mola propulsora para se sonhar com uma sociedade melhor e uma “nova” Educação Física. Entretanto, quando se vai para a prática pedagógica nas escolas, observa-se que há um grande descompasso entre o que se ensina na universidade e o que se encontra na escola.

Na ocasião dos estágios de observação, da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ao observar alguns profissionais da área, emergiu o propósito de se fazer algo pela “profissão” resgatar o que vem sendo perdido no caminho entre a universidade e a escola, em termos de conhecimentos significativos para a prática e também de se compreender alguns processos profissionais como a estrutura de uma profissão, a concepção de identidade profissional, os saberes adquiridos e a própria idéia de prática pedagógica.

Tendo em vista este enfoque, decidi escrever sobre a formação de professores como trabalho de conclusão de curso. Foi um processo muito significativo, apontando que os alunos recém formados compreendem a “profissão” docente mais como uma ocupação ou ofício do “artesão”, em virtude de um saber tácito que não é revelado. Mas, dentro desta idéia, existiu um recorte e um forte vínculo com a questão do profissionalismo, do conhecimento, caminhando para uma nova formatação.

Pensando neste estudo, que teve seus avanços em se mapear uma realidade local e limites por se restringir a um pequeno universo, bem como nas políticas públicas para formação de professores no ensino superior que apresentam um arcabouço de saberes e a constituição de um perfil profissional, surgiu a idéia de se fazer um novo trabalho, enfocando o “professor formador”, ou seja o docente universitário e a sua formação.

A questão da docência e da formação já é foco de muitas discussões. Numa síntese sobre o assunto, Fiorentine *et. al.* (2000) observaram que, nos últimos anos, as pesquisas sobre a formação de professores, apresentaram os seguintes pressupostos:

- a partir de 1960 – uma maior valorização do conhecimento específico a ser ensinado;
- a partir de 1970 – maior ênfase nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino;
- a partir de 1980 – maior destaque para as dimensões sócio-política e ideológica;

- a partir de 1990 – início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

Um estudo realizado por André (2002) verificou que o tema formação de professores através de teses, dissertações (1990-1996), que a questão da identidade é pouco explorada, concentrando os estudos em aspectos da formação inicial, principalmente baseados em análises de currículo, enquanto que em artigos publicados em periódicos (1990-1997) a identidade profissional aparece como um expoente, mostrando uma significativa preocupação com o preparo dos professores para atuar no ensino fundamental evidenciando um silêncio quase que total em relação à formação do professor de ensino superior.

Face ao quadro mostrado, o problema desta pesquisa apresenta-se da seguinte forma:

Quais os elementos que mais contribuem para a construção da identidade do professor do ensino superior e que influenciam no processo de formação inicial em um curso de Licenciatura em Educação Física?

Das respostas obtidas para a resolução deste problema e questionamento, esperou-se que as mesmas possam auxiliar na construção da identidade docente, dos professores de Educação Física, tendo como premissa os saberes docentes que estão subjacentes a este processo demarcar melhor o seu espaço social de trabalho, fornecendo indicativos claros de como ocorre a mediação entre esses saberes e a prática.

QUESTÕES A INVESTIGAR

Trata-se de um estudo que tem na abordagem de análise qualitativa o seu ponto de referência, mas que não ignora as contribuições da abordagem de análise quantitativa. É um tipo de pesquisa que progride em um processo indutivo no desenvolvimento de hipóteses e teorias, à medida que os dados vão sendo descobertos. De modo que hipóteses e teorias são decorrentes do trabalho de campo, após o estabelecimento das principais categorias de estudo (LUDKE e ANDRE, 1986).

Sobre esta questão, Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que trabalhar de forma altamente indutiva é difícil até mesmo para pesquisadores experientes, recomendando-se que quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de um planejamento cuidadoso para não se perder. Portanto, sugere-se que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo, em uma fase anterior à estruturação da pesquisa, visando estabelecer algumas questões a investigar bem como os procedimentos metodológicos.

Considerando estas premissas, os referenciais bibliográficos, minhas experiências e a realização de um planejamento para o estudo elaboraram-se as seguintes questões a investigar:

- (a) O conhecimento sobre a identidade do professor, no âmbito da literatura, das políticas públicas e por parte dos docentes do curso de Licenciatura em Educação Física, auxilia na formatação dos saberes docentes?

- (b) A proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física, da UNESP- RC, contribui para a identificação dos saberes docentes e das práticas pedagógicas?
- (c) Os saberes docentes e as práticas pedagógicas dos professores contribuem para a caracterização da docência como uma área/campo com *habitus* próprio ou este aparece atrelado a outros processos sociais?
- (d) Na concepção dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física, quais os saberes docentes que mais contribuem para as práticas pedagógicas do professor?

Desse modo, esta pesquisa de análise qualitativa, tem no ambiente natural a sua fonte de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento, buscando manter um contato prolongado com o ambiente que está sendo investigado. Portanto, os dados da coleta são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo. Este tipo de estudo é caracterizado como flexível e rico por entender a realidade de maneira complexa e contextualizada (MARCON, 2005).

OBJETIVOS

Neste processo, considerando que a principal **questão de estudo** busca levantar os aspectos constitutivos da identidade docente este estudo objetivou:

- (a) Averiguar os saberes docentes e as práticas pedagógicas presentes na proposta do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp/ Rio Claro que fundamentam o seu corpo de conhecimento.
- (b) Apontar os elementos constitutivos da identidade do professor, tendo como referência a literatura, as políticas públicas e os professores universitários.
- (c) Identificar na compreensão dos saberes docentes, implementação de práticas pedagógicas e exercício da profissionalidade docente o *habitus* dos professores universitários.

Ao se escolher estes objetivos se teve como referência que “o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas àquelas” (PEREZ-GOMES, 1992, p. 94) e ou mesmo que a “construção das identidades profissionais passa-se, em boa medida, num processo oculto de produção de estratégias de recepção e produção simbólica (p. 97).

A questão da identidade profissional é uma preocupação e objeto de diferentes estudos, como o de Candau (1987), no livro “Novos Rumos da

Licenciatura”, em que apresenta uma boa síntese desse debate. Entre as fontes consultadas cita o documento de Belo Horizonte (1983) e sua influência e contribuição para a I Conferência Brasileira de Educação (1980), SESU-MEC (1981, 1982, 1983) e Encontro Nacional de Formação de Educadores em Belo Horizonte (1983). Entre as contribuições desse documento, a respeito dos cursos de licenciatura, Candau (1987, p.29) nos chama a atenção para o fato de que “todas deverão ter uma base comum”, já que formam professores e que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. Neste contexto transcreveu também:

“.que a base comum, nacional, dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo, ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental”;

. “que a problemática da licenciaturas em áreas de conteúdo específico deve ser trabalhada em conjunto pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica, envolvendo inclusive entidades profissionais e sociedades científicas”;

. “que a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a referida base comum, deve incluir: disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas “integradoras”;

. “que essa formação precisa ser fortalecida, tanto no que diz respeito à área específica quanto à pedagógica, e que é necessária “uma integração entre ambas, a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassa toda a formação”;

. “quanto à formação pedagógica, que é preciso repensá-la, tornando-a “mais sólida e menos fragmentada”, ampliar sua carga horária sem prejudicar a área específica e desenvolvê-la ao longo do curso”;

. “que nas instituições onde coexistam cursos de licenciatura e bacharelado, na mesma área, não haja separação inicial entre os cursos, evitando-se a discriminação do curso de licenciatura” e;

. “que a relação “prática-teoria-prática” seja trabalhada ao longo de todo o curso, permeando todas as disciplinas” (p.29-30).

Este quadro, formado pela síntese do documento, nos leva a inferir que a discussão sobre a formação de professores tem um bom percurso de reflexão

pela frente. Embora esta preocupação já tenha anos, somente na década de 1990 a mesma ganhou a devida atenção, apresentando os seus reflexos nas políticas públicas de formação de professores com a LDBEN 9394/1996; Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002.

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Entre os conteúdos que serão utilizados, explicitar-se-á aqueles que estarão mais envolvidos com o objeto de estudo, como:

(a) Competência¹ – Existem diferentes maneiras de se abordar o entendimento de competências. Contudo, neste trabalho se estará entendendo competências por um conjunto de habilidades e qualidades que levam em considerações, valores pessoais e profissionais que permitem enfrentar diferentes tipos de situações, não deixando de ser um conjunto de saberes adquiridos em ambiente sócio-cultural.

(b) Formação Profissional – O vocábulo “formação” esta associado no presente texto a um processo de desenvolvimento pessoal, global, com vistas a realização de uma atividade específica, comportando elementos subjetivos e objetivos. No geral, a questão da formação pode ser entendida como um processo de acesso e aquisição de generalidades da cultura humana. Enquanto processo cultural, o mesmo engendra um movimento que absorve um tempo intelectual e histórico, que na sociedade atual é denominado de “formação profissional”, tendo

¹ Baseado em DUBAR (2006) e FREITAS (2003).

como perspectiva a emancipação humana. Podendo ser feita na universidade ou em outro *locus* de trabalho.

(c) *Habitus* - A noção de *habitus* será entendida, em parte, na mesma dimensão que Pierre Bourdieu (1989) atribuiu ao mesmo, considerando que tende a conformar e orientar a ação dos indivíduos, mas, na medida em o relacionamento entre pessoas, “produz alguns produtos” que tendem à perpetuar um costume de uma cultura. Também na condição que é apresentada por Philippe Perrenoud (1997), onde ele é formado por rotinas e também por esquemas operatórios de alto nível, não sendo um circuito fechado, pois a medida que se tem interação entre as experiências e tomada de consciência proporciona o desenvolvimento de novas situações.

(d) *Identidade Profissional*² - Por identidade se entende o processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão e de suas tradições. Neste itinerário, a profissão de professor, como as demais profissões, emergiu num dado contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores. Estes saberes, valores e normas, com o passar do tempo, materializam-se na forma de uma tradição, criando ou gerando uma identidade social que envolve a criação de procedimentos institucionalizados de formação específica, especializada e prolongados; constituição de associações profissionais e manifestação de um estatuto de legalidade.

² PIMENTA (1997); PAPI (2005); GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA (2005).

(e) Prática Pedagógica - O termo prática pedagógica não possui uma definição única, podendo aparecer como sinônimo de prática educativa, prática de ensino ou prática como componente curricular e se referir à mesma coisa. Embora haja esta possibilidade, a mesma pode apresentar nuances em suas descrições. No reconhecimento da “prática como componente curricular” esta será entendida como atividade de caráter teórico-prático, reportando-se às estratégias didático-pedagógicas que envolvam a atuação docente (pesquisa, atividades ou experiências de ensino). Como “prática educativa” poderá abarcar afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico. Se for denominada de “prática de ensino” evidencia-se que como “prática intencionalizada”, traz necessariamente consigo a reflexão teórica, como elemento básico para a construção de conhecimentos relativos ao trabalho docente, no que se refere aos procedimentos de ensino, técnicas, métodos e modelos. Porém, nesse trabalho a prática pedagógica será entendida como prática intencional de ensino e aprendizagem articulada à educação como prática social, à experiência de ensino e ao conhecimento como produção histórica. Trata-se, portanto, de uma prática que não se restringe ao fazer, mas se constitui numa atividade de reflexão, que enriquecendo-lhe com a teoria, a qual estabelece uma mediação, principalmente com a experiência, podendo envolver a afetividade, alegria, sociabilidade, moralidade...

(f) Profissionalidade Docente³ - A expressão profissionalidade docente é um dos conceitos que deve ser compreendido como o que de positivo tem a idéia de profissional e um conjunto de habilidades, conhecimento, atitudes e valores que constituem a prática específica do professor, principalmente no âmbito da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e da competência profissional.

(g) Saberes Docentes – Eles podem ser entendidos como algo plural que foi constituído em âmbito sócio-cultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar tempo. Neste contexto, o termo saber estaria incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Em relação ao trabalho docente, o mesmo pode envolver uma grande teia de saberes, perpassando a matéria a ser ensinada, a fundamentação teórica sobre a ação docente, saber preparar e dirigir atividades, saber avaliar, utilizar a pesquisa e a inovação. Entre outras palavras este arcabouço envolveria, por exemplo, um conjunto de saberes: curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, disciplinares, da ação pedagógica e da experiência, podendo apresentar uma variação de autor⁴ para autor em sua sistematização.

A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi organizado na forma de capítulos buscando apresentar no Capítulo I – “Introdução” um quadro geral da proposta de pesquisa com diferentes

³ Baseado em CONTRERAS (2002)

⁴ SCHULMAN (1987), SAR MENTO (1994), SAVIANI (1996), PIMENTA (1997), ALTET (2001) e TARDIF(2002).

temáticas, interdependentes, que formou um todo orgânico, enquanto que nos Capítulos II e III – “A construção da identidade docente na educação física: profissão, saberes docentes e prática pedagógica”, “Formação de professores e o curso de Educação Física” priorizaram-se o recorte do objeto de investigação em diferentes tópicos, tendo como meta evidenciar o arcabouço ou os referenciais que estariam dando sustentação à investigação. No final desse capítulo, decorrente de um construtivismo textual, assinalou-se para um novo recorte em que o estudo estaria aprofundando o seu foco de ação no trabalho de campo.

No Capítulo IV, denominado de “Caminhos da Investigação: Procedimentos Metodológicos” apontou-se para o caminho que foi utilizado na coleta de dados, bem como as técnicas, os participantes e o modo como este conjunto foi entrelaçado.

O Capítulo V, “Os Saberes Docentes e as Práticas Pedagógicas no Curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp/RC”, colocou a sua ênfase numa sistematização dos dados que foram encontrados, procurando visualizar a formação de um grande quadro, bem como foi realizado a discussão dos resultados encontrados, tendo como referência as questões a investigar, fornecendo subsídios que auxiliassem num melhor direcionamento do próprio objeto de estudo. Este capítulo foi subdividido em três grandes partes levando-se em consideração os objetivos do estudo.

Por fim, no último capítulo denominado de “Conclusões”, apresenta-se as possibilidades encontradas entre os resultados encontrados e sua discussão

com os objetivos e a questão principal do estudo. Acompanham o corpo do texto as “Referências” que foram utilizadas e alguns “Anexos”.

II. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROFISSÃO, SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

A construção de uma profissão e os diferentes componentes envolvidos nela são fatores extremamente importantes para se compreender o que de fato ocorre dentro de um determinado campo de trabalho. No caso da Educação Física não é muito diferente, pois embora tenha suas particularidades, caminha de maneira similar às demais áreas da docência. Esta questão demanda uma contextualização a respeito dos seus fundamentos, saberes, concepções e prática pedagógica, que lhe dão legitimidade.

Para alguns autores, como Faria Junior (1987, 1992), a constituição da tradição de uma determinada profissão é fundamental para compreendê-la na delimitação de seu espaço social, valorizando-se uma dinâmica social, enquanto outros autores como Freidson (1996), vão focalizar a sua sustentabilidade no âmbito de um corpo de conhecimentos que fundamente a sua prática, enfatizando a dinâmica cognitiva.

Dentro deste arcabouço que se organiza, buscando sedimentação dos aspectos que foram levantados este capítulo será formado por dois tópicos.

No primeiro busca-se identificar a compreensão de identidade, a partir do seu aspecto profissional e sua relação com a docência. Para tal, serão evidenciadas algumas idéias a respeito da configuração de uma profissão, em específico a do professor e seus subsídios, categorias ou componentes, que estariam norteando a formação docente num resgate de sua memória e seus pressupostos. Dando continuidade a este itinerário, o próximo tópico faz um recorte buscando focalizar, dentro do processo de construção da profissão docente, como a reflexão sobre os saberes docentes e a prática pedagógica contribuem ou podem contribuir com a identidade na tentativa de se propor uma teoria sobre a prática docente.

II.1- A PROFISSÃO DOCENTE: IDENTIDADE

A idéia de profissão vem sendo amplamente discutida nas mais diferentes esferas no sentido de se dar legitimidade e espaço para determinadas áreas e suas intervenções. Podemos registrar esta perspectiva de estudo em diferentes trabalhos como o de Macedo (2001), economista, pesquisador que estuda os caminhos das profissões no Brasil, ao colocar que uma “*profissão exige conhecimentos especiais e preparação intensiva e extensiva*”, mas lembrando também que “*em uma profissão a pessoa pode exercer varias ocupações (aquilo que ela realmente faz)*”, só que o inverso não é verdadeiro. Em sua descrição sobre este assunto, assinalou que no Brasil ocorrem inúmeros processos de

desprofissionalizações de algumas áreas devido à escolha profissional ser precoce.

Com relação ao termo profissão segundo os estudos de Rugiu (1998) é possível encontrar uma relação de gênese da docência na escola de ofício do século XII, ou seja, uma formação artesã. Neste trabalho, as escolas de ofícios configuram-se como espaços em que a tônica da formação, do aprendizado, se dá no fazer, tendo como referência o mestre e os segredos daquela “arte” que não são revelados *a priori*. De uma forma camuflada, indica como o ensino vem sendo desenvolvido no âmbito da edificação social.

Esta compreensão não é a única que explicita a origem da docência, porém é extremamente feliz, quando se trata de observar a composição da Educação Física, no caso, enquanto uma profissão docente, pois remete a idéia do modelo de reprodução. Todavia não se deve esquecer os avanços da área, bem como a perspectiva de transformação de conhecimentos que foram passados por um “mestre”.

LAWSON (1984) retrata de maneira diferenciada esta questão ao assinalar que a “profissão” é um tipo de ocupação de elite, em contraste com outros trabalhadores, pois seus membros ganham *status* e recompensas mais elevadas, freqüentemente acham o seu trabalho mais significativo, desfrutando de maior controle sobre o mesmo. Esta compreensão leva ao indicativo de que um profissional é um membro de uma profissão, está comprometido com uma carreira, presta serviço à sociedade e esclarece, pesquisa e orienta o seu campo de trabalho. De modo que ser um profissional significa deter os padrões

específicos de sua profissão, mostrando a importância e necessidade de seus serviços. O contrário também é verdadeiro, quando ocorre a desprofissionalização.

Neste contexto, Freidson (1996) acredita que o grande problema das profissões é compreender o conhecimento profissional no processo de institucionalização. Este descreve a profissão como, *“um trabalho especializado que dá origem às classes de trabalhadores”*.

Contudo, esta nomenclatura aliada à docência tem uma grande fundamentação histórica, pois suas raízes estão na Igreja e passa a responsabilidade para o Estado de maneira sutil (PAPI, 2005). A profissão, no sentido etimológico vem do latim *professio*, que significa, literalmente, declaração pública a uma ordem religiosa, sendo relacionada, no século XVII e XVIII a leigos e religiosos, enquanto que no século XX passou a ser vinculada as profissões liberais (COSTA, 1995, apud PAPI, 2005).

Segundo PAPI (2005), a referida licença para ser professor, que até o século XVIII não existia, constituiu um marco decisivo da evolução da profissão docente, pois na medida em que se exigiu algumas condições para seu exercício, acabou por definir um perfil profissional.

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 à profissionalização e, o outro, à proletarização. Como explicação para este último aspecto, Pimenta (1997) ponderou que a situação dos docentes está neste processo de desvalorização,

devido à situação caótica do ensino escolar, bem como a uma dinâmica profissional no qual os seus referenciais são constantemente modificados pela realidade social. Cabe reforçar a idéia de que a transformação social e a dinâmica cognitiva apontam para a dificuldade de reconhecimento profissional na sociedade, fomenta a busca por um conhecimento nuclear e sinaliza em direção ao estabelecimento de competências necessárias aos profissionais de uma determinada área (SOUZA, 2003).

Nesta direção, Candau (1997) coloca que a perda de autonomia profissional leva a uma descaracterização e desvalorização social da educação de maneira geral assim, os professores acabam exercendo um trabalho sem reconhecimento e com poucos investimentos. Emerge, então, como necessidade e fator de urgência: integração de trabalhos, organização coletiva, interdisciplinaridade, busca por uma formação menos fragmentada e mudança de mentalidade decorrente das transformações curriculares. Portanto, dessas considerações, aponta-se também para o problema da identidade do professor, visando a sua compreensão na esfera dos conceitos, atitudes e procedimentos.

Com este intuito, Shulman (1986) apresenta seis passos para o desenvolvimento da profissão docente: 1) está aliada à meta da profissão, a realização do serviço que envolve propósitos sociais, responsabilidades técnicas e morais; 2) é a prática que está enraizada, mas sofre com as transformações sociais; 3) fala que parte significativa do seu conhecimento é gerada na academia, porém tal base não se constitui como conhecimento se não for efetivamente utilizado em contextos específicos no campo da prática; 4) é a aplicação e a

escolha entre o conhecimento teórico e a particularidade da prática, 5) refere-se à aprendizagem pela experiência; e o 6) fala que um profissional é membro de uma profissão detém conhecimento específico e inerente a ela.

Algumas dessas idéias, como a responsabilidade e compromisso moral, caminham em direção ao enfoque da profissionalidade docente, algo que é complexo e necessita ser analisada no contexto histórico-social, no qual a educação e o ensino estão envolvidos, pois abarca a dimensão humana e o compromisso moral corresponde aos conhecimentos específicos da profissão e que se agrupam em um conjunto de itens para sua prática (SACRISTÁN, 1991).

Para Contreras (2002), a definição de profissionalidade está pautada em um tripé composto por: compromisso com a comunidade, obrigação moral e responsabilidade. Esta idéia está fortemente ligada à idéia de prática, principalmente a pedagógica, que será abordada mais adiante, pois é um dos condicionantes para a atuação docente.

Assim, Pimenta e Anastasiou (2005) colocam que, para não haver a descaracterização da profissão docente devem ser levados em conta alguns elementos como: o saber, a formação acadêmica, os conceitos, os conteúdos específicos, o ideal, os objetivos, a regulamentação, os códigos de ética, ou seja, um processo de profissionalização continuada para que dê suporte ao seu corpo de conhecimento.

Com este itinerário fica visível a existência da criação de toda uma estrutura em torno da profissão docente e que esta tem seus membros, os professores. Mas afinal o que é ser professor?

TARDIF (2002) sublinhou que o professor é aquele que deve conhecer sua matéria, disciplina e programa, além de ter conhecimentos relativos às Ciências da Educação e da Pedagogia desenvolvendo um saber prático baseado na sua experiência. Neste enfoque, os traços que um profissional deveria contemplar seriam:

“aquele que é capaz de analisar situações complexas referentes a várias formas de interpretação, de escolher, de maneira rápida e refletida estratégias adaptadas aos objetivos e as exigências éticas, de extrair, de um vasto repertório de saberes, técnicas e ferramentas, que mais são adequados e estruturá-los em forma de dispositivo, de adaptar rapidamente seus projetos por ocasião das interações formativas; enfim de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados delas e, por meio dessa avaliação aprender ao longo de toda a sua carreira” (p. 190).

Entretanto, para Souza Neto (2002), significa dizer que o professor é um educador profissional tendo como meta formar pessoas através da mediação de sua prática docente, relacionando-a a um determinado conteúdo do conhecimento.

Embora haja estas conceituações, cada professor tem a sua particularidade, como por exemplo, o professor universitário que apresenta como papel central a mediação entre sujeitos essencialmente diferentes e que vão tornar-se futuros professores, no caso das licenciaturas.

Percebe-se então, que em torno de uma definição de um membro da profissão aparecem aspectos que fazem parte daquilo compreendido como identidade profissional, ou seja, características que tornam semelhante o grupo que exerce esta atividade profissional, bem como habilidades pessoais e próprias.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a identidade docente é algo mutável e faz parte de um processo historicamente situado, sendo construída a

partir da resignificação social da profissão, dos aspectos sociais e das tradições. No entanto, um fator importante, é a resignificação da prática, pois segundo as autoras a identidade se constrói com base no confronto entre a teoria e a prática, sendo um processo que reinventa os saberes pedagógicos com base na prática social da educação.

Complementando a idéia, Garcia, Hypólito e Vieira (2005), colocam que:

“A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente arcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente - e, os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola”.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta para a responsabilidade do professor para com o seu papel social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor não adquire estes quesitos de um dia para outro. Entre os fatores que contribuem encontram-se: a formação escolar, a formação inicial, as experiências adquiridas, os processos de formação continuada, as influências sociais, entre outros. De fato este processo está fortemente aliado à cultura que se apresenta na sociedade.

Entre os estudos sobre o assunto, um tipo que tem contribuído para a compressão dessa realidade diz respeito ao ciclo de vida do professor, em que se analisa o itinerário de sua vida profissional.

Basicamente, as periodizações significam, num primeiro momento, a fase do choque com o real e a descoberta de estar inserido no mundo profissional como professor, considerada por alguns autores como a “entrada”⁵. A fase seguinte diz respeito à independência baseada em um desempenho profissional equilibrado, enquanto que na terceira fase privilegia-se a rotina, pois é o período que os professores investem em modificações e inovações nas suas práticas. A quarta fase é marcada pelos questionamentos que muitos dos professores começam a fazer sobre as suas atuações, é uma fase da serenidade. Portanto, há uma tendência ao conservadorismo do conhecimento. A partir deste momento os professores podem desinvestir em sua profissão ou se tornar um especialista. Dessa maneira, a carreira é vista como fruto de transações contínuas entre os indivíduos e suas tarefas, que são modificadas durante a sua trajetória (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Com o desenvolvimento social e as mudanças nas necessidades para com a educação, o professor também precisa alterar a sua forma de “ver o mundo” para aliar a sua formação para com às novas exigências e neste intuito, Contreras⁶ (1997, apud, PIMENTA e ANASTASIOU, 2005) alerta para a complexidade da prática profissional, apresentando como características

⁵ SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org). **A formação profissional e a prática pedagógica**, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.p.31-62

⁶Elementos citados neste texto por Contreras (1997), destacando um novo pensar.

fundamentais a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade. Dentro desse contexto se propõe a reflexão para resignificar a prática e galgar uma nova identidade.

Porém, para Papi (2005), este conjunto de características apresentados no interior da profissão é a cultura profissional que vem impregnada de valores. Logo, para que se afirme uma identidade docente, é necessário que haja mudança nesta cultura docente, rearranjos em seus saberes, competências e conhecimentos.

Neste caso, Pimenta e Anastasiou (2005) apresentam alguns aspectos relativos a esta profissionalização e construção da identidade do docente no ensino superior:

- os sujeitos presentes no universo da docência (professor, aluno e os processos cognitivos compartilhados);
- os determinantes do processo educativos (projeto pedagógico, teoria didática, prática e responsabilidade na atuação); e
- a própria ação docente (construção coletiva e acompanhamento do processo).

Nesta direção, Zabalza (2004), evidencia três dimensões pertinentes ao professor universitário para adequação da formação de um novo professor:

- **Dimensão profissional:** que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão; quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais

parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc.

- **Dimensão pessoal:** que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência; tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho e carreira profissional.

- **Dimensão administrativa:** que situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, como os incentivos, com as condições de trabalho (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.).

Nas descrições apresentadas a respeito da profissão docente, parece que quando o docente é um “professor universitário”, isto socialmente denota um maior status. No entanto, muitos destes docentes se definem como biólogos, fisiologistas, matemáticos e não como “professores”, depositando a identidade no conhecimento sobre a sua especialidade. A idéia de que para ser um bom professor universitário é necessário ser um bom pesquisador é verdadeira. Entretanto, não se exclui de ser um bom professor e de se adequar às novas demandas que tem como pressupostos: a reflexão sobre a própria prática, trabalho em equipe, orientação para o mercado de trabalho, ensino planejado a

partir da aprendizagem e da didática e a recuperação da dimensão ética da profissão (ZABALZA, 2004).

Norteando este olhar para a Educação Física, pode-se colocar que é uma área que vem construindo o seu próprio campo de conhecimento e status de profissão. Todavia, estes preâmbulos da docência não deixam de ser, também, características da Educação Física, compondo um quadro bastante caótico em que se busca legitimação. Porém, visando compreender melhor este processo em torno da identidade e da profissionalização da docência, abordaremos um ponto que é extremamente pertinente diz respeito aos saberes docentes e suas inferências na prática pedagógica.

II.2- OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Como foi posto anteriormente, a questão dos saberes docentes e da prática pedagógica perpassa qualquer concepção de ensino ou processo de formação profissional. Porém, nem sempre o foco das reflexões contempla estas categorias, levando a enfrentar este desafio como um exercício, na área da Educação Física, em que teoria, prática, ensino, profissão e docência formam um todo ou se fragmentam em visões diferenciadas de mundos.

Sem dúvida a identidade docente e a própria profissão elucidam características específicas de seus agentes, podem ser entendidos como um conjunto de qualidades, e habilidades, mas que fazem parte de um agrupamento

que dá sustentação ao trabalho executado, denominando-se conhecimento e por fim saber.

Existem discussões sobre diferenciação entre a terminologia “conhecimento” e o “saber”, como o proposto por Fidalgo e Machado (2000):

“O termo “conhecimento” tem muitos significados, pode se referir ao ato ou fato de conhecer, ter compreensão de alguma coisa, como manter-se informado, ter experiência, pode apontar uma relação social, mas em todos os casos trata-se de um processo da atividade humana e é a maneira pela qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca. Este conhecimento pode ser ou não escolar, específico ou geral e prática ou teórico.

O “saber” diz respeito ao ato de saber e em algumas situações é visto como sinônimo de conhecimento, mas quando comparados são mais populares. No entanto, atualmente o saber vem acompanhado de um verbo ou um adjetivo que eleva o seu status em termos de importância e define coisas distintas” (pág. 65; 294).

Neste sentido, Japiassu e Marcondes (1996) em estudo de BENETTI (2004) tomam o saber/sabedoria em um sentido genérico, sinônimo de conhecimento, ciência. Na tradição filosófica, a sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático. Já o conhecimento é descrito como a função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. Este termo pode designar tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer.

Contudo, neste trabalho, adotou-se o saber como uma terminologia mais ampla e abrangente, considerando que os saberes incluem informações, crenças, concepções prévias, habilidades sobre a profissão, mas de uma maneira geral, também se compreendeu que o saber e o conhecimento podem ser complementos, ou seja, a incorporação de ambos em prol de uma melhor estruturação, do docente, no caso.

Esta questão apresentada sugere uma tentativa de se buscar subsídios para dar suporte aos professores e de se entender quais são as práticas pedagógicas emaranhadas nas tendências de ensino, pois para Rios (2002) a docência deve mesclar técnica e sensibilidade orientada por princípios éticos e políticos para construção dos “saberes a ensinar” e dos “saberes para ensinar”.

O enfoque tradicional seria pensar nos saberes práticos e nos saberes teóricos, que estão presentes nas manifestações curriculares, na estrutura dos cursos, de uma forma ou de outra e rearranjá-los em função de um objetivo. No entanto, existem diferentes concepções de saberes que estão expostos nas rotinas de trabalho de cada docente, em particular, e na grande maioria dos casos o seu objetivo é atender a uma “autonomia profissional”.

Neste contexto, os saberes docentes foram entendidos como algo plural, constituído em âmbito sócio-cultural que pode ir se modificando com o tempo (BOURDIEU, 1980, apud TARDIF, 2002).

A idéia de se abordar os saberes docentes vem crescendo em meio à pesquisas relacionadas à formação de professores, como constatou André (2002) em um estudo feito com a publicação de artigos em alguns periódicos. Todavia, Lessard (2006), também comenta que o uso da temática dos saberes começou a ser preponderante em meados de 1990, principalmente com a pergunta: “Qual deve ser a base de conhecimento da formação docente?”. A partir deste momento vários autores⁷ propuseram tipologias e categorizações dos saberes profissionais:

⁷ Saberes teóricos e práticos (Perrenoud), saberes pedagógicos e didáticos (pedagogical content knowledge, Shulman), saberes artesanais (craft knowledge, Grimmett), saberes de trabalho (working knowledge, Kenedy, Tardif e Lessard), saberes para ensinar, saberes de ação (schon), um saber estratégico (Van der Maren), etc. (LESSARD, 2006).

“Este reconhecimento desta variedade dos saberes e de suas relações complexas está vinculado a uma preocupação em melhor articular a formação em meios universitários e escolar e de construir parcerias mais sólidas, apoiadas numa cultura um pouco mais comum e partilhada entre os meios universitários e escolar, ao mesmo tempo em que se tentava explicitar e modelizar o saber de experiência, especificamente em obras formalmente voltadas para a constituição de uma base de conhecimentos (handbooks [manuais], enciclopédias, estado dos saberes, etc.”.

No âmbito desse processo há vários tipos de configurações para a composição dos saberes. SCHULMAN (1987) compreendeu que os saberes sobre a concepção da existência de conhecimentos fundamentais para o exercício da docência, baseando suas idéias em pesquisas realizadas com professores novatos e experientes. Dessa maneira como preponderantes apresenta o: conhecimento do conteúdo, o conhecimentos pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento fins, propósitos, bases históricas da educação, conhecimento dos alunos e suas característica e conhecimento do contexto educacional. Todos estes saberes seriam proveniente do Conteúdo disciplinar, dos Materiais e da Estrutura educacional, das Pesquisas e conhecimentos educacionais e da Sabedoria da prática.

Já em um estudo de Benetti (2004), com base nas idéias de Carvalho & Gil-Perez (1993)⁸, entendeu-se que esta composição como uma teia interligada e/ou composta por oito fatores que estão se associando o tempo todo: conhecer a matéria a ser ensinada, conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo, adquirir conhecimentos teóricos, crítica fundamentada no ensino habitual, saber preparar e dirigir atividades, saber avaliar e utilizar a pesquisa e a

⁸ CARVALHO, A.M.P., GIL-PÉREZ, D. **A Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

inovação. Em um estudo posterior (2001)⁹, concentraram as suas idéias em três grandes blocos: saberes conceituais, integradores e pedagógicos.

Para Gauthier et. al. (1998)¹⁰, no mesmo estudo, existe muitos enganos cometidos durante o processo de formação que são confundidos com a atividade de ensino, onde basta se dominar o conteúdo, ter talento, bom-senso e experiência que os problemas desaparecem. Contudo, para este autor os saberes necessários para a composição de um futuro professor são: curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, disciplinares, da ação pedagógica e da experiência.

SARMENTO (1994) aponta que o saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio da ciência da educação. Do mesmo modo participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional, muito antes de ser um professor, revelando em alguns casos os saberes ocultos, ou seja, gerados nesta socialização ou pela cultura docente, que faz parte do território da docência.

Dessa forma há os saberes teóricos e os saberes práticos, os saberes que são do professor e aqueles que são para o professor, que não deixam de evidenciar a questão de competência e dentro deste contexto não se pode ignorar as contribuições de: Saviani (1996), Pimenta (1997) e Tardif (2002).

⁹ CARVALHO, A.M.P., GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. IN: CASTRO, A.D.; CARVALHO A.M.P. (Org) **Ensinar a ensinar-didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001.p.107-24.

¹⁰ GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

O quadro a seguir exemplifica como alguns autores descritos anteriormente interpretam os saberes e como os organizam. Poderá ser observado, com o devido cuidado, que as categorias utilizadas estão próximas umas das outras, apresentando algumas convergências relacionadas a determinadas temáticas que dizem respeito ao saber da experiência; saber curricular e/ou saber didático-pedagógico; saber disciplinar; saber específico ou conhecimento; saberes da formação profissional e/ou saberes pedagógicos

QUADRO 1: TIPOS DE SABERES

SABERES	LITERATURA					
	Conceituais, Profissional, Específicos, Conhecimento e Disciplinares.	Integradores, Teórico-Prático, Pedagógicos, Da ciência da Educação, Da Tradição pedagógica, Formação Profissional	Pedagógicos, Didático-Curricular, Da ação docente e Curriculares	Tácitos, Experiência e Experiencial	Crítico-Contextual	Atitudinal
AUTORES						
Schulman (1987)	Conteúdo disciplinar Acumulo social de conhecimento de determinada área	Pesquisas e conhecimentos educacionais Advindos de diversas fontes como a filosofia, para se ampliar os horizontes.	Materiais e estrutura educacional Estrutura organizacional educacional, o papel do professor, as regras da instituição, entre outros.	Sabedoria da prática Ação educativa	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
Tardif, Lessard, Lahaye (1991) Tardif (2002)	Disciplinares Correspondem aos conhecimentos que nas universidades são divididos em disciplinas.	Formação Profissional Advindos da ciência da educação e da ideologia pedagógica.	Curriculares Correspondem aos saberes de estratégias que os professores devem saber aplicar.	Experiencial Que nascem da experiência profissional e são incorporados no cotidiano.	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
Carvalho e Gil-Perez (1993, 2001)	Conceituais Conteúdo específico, incluindo aspectos históricos, filosóficos e metodológicos	Integradores Ensino dos conteúdos, organizados, originados da pesquisa pedagógica	Pedagógicos Oriundos da Didática geral e da Psicologia	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
Sarmiento (1994)	Profissional Adquirido em um processo de formação	Teórico-Práticos Domínio da ciência da educação	XXXXXXXXXX	Tácitos Cultura docente	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
Saviani (1996)	Específicos Conteúdos obrigatórios originados das ciências naturais e humanas	Pedagógicos Produzidos pela ciência da educação	Didático-Curricular Saber-fazer no cotidiano das aulas	XXXXXXXXXX	Crítico-Contextual Compreensão da sociedade como um todo	Atitudinal Aspectos pessoais Como coerência e disciplina
Pimenta (1997, 2002)	Conhecimento Conhecimento específico	Pedagógico Didática -saber ensinar- aprendidos somente na prática e na pesquisa	XXXXXXXXXX	Experiência Oriundos das experiências de vida como aluno, na sociedade e na atuação.	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
Gauthier et al. (1998)	Disciplinares Conjunto de conhecimentos que são transmitidos na forma de disciplinas	Da Ciência da Educação Da didática, Psicologia, Políticas Públicas e Prática de Ensino Da tradição Pedagógica	Curriculares Seleção de programa escolar Da ação docente: Saber experiencial tornado público	Experiência A ação do professor	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX

Adaptado de SOUZA (2003)

No geral, o que se pressupõe é um conjunto de saberes que dariam uma sustentação teórico-prático à identidade docente, devendo os mesmos serem contemplados nas propostas curriculares.

Porém, há uma dimensão muito importante do saber que é o seu caráter tácito, ou seja, que faz parte da aquisição de conhecimentos, no entanto ele é pessoal e não formal. Segundo Fidalgo e Machado (2000), o termo “tácito” designa o conhecimento implícito e informal que se encontra subentendido por várias pessoas, delas recebendo aprovação, é conhecimento que a pessoa tem, mas do qual não está ciente de modo consciente. É uma dimensão muito importante quando se pensa em como e quando foi adquirido o saber.

Dentro deste contexto há a necessidade de se registrar que em alguns casos, os saberes são vistos como competências¹¹, permitindo um olhar mais técnico sobre a dimensão da atuação do professor, ou seja, “as competências adquiridas pelo professor, no final da formação inicial, devem permitir que ele conduza, dentro de contextos variados, uma aula em conexão com a equipe pedagógica” (GAL-PETITFAUNX¹², 2005, apud, BORGES E DESBIENS, 2005). Esta mesma autora coloca que, também, devem ser consideradas as diferenças ou similitudes que há entre um saber e o conhecimento (aqui abarcado como um conjunto de saberes), apontando para a importância da experiência e o conjunto

¹¹ Competência: pode ser entendido em várias esferas como: autoridades responsáveis, nível de desempenho, habilidades, entre outras. O seu uso está cada vez mais difundido sendo de caráter polivalente, podendo ser utilizada em diferentes contextos (ROPÉ e TANGUY, 1997).

¹² Gal-Petitfaunx, N. **Typicalité dans la signification et l'organisation education d'éseignement de la notation**: le cas des situations de nage en file indiane. 2000. Tese (Doutorado em Staps) Université Montpellier I, Montpellier.

de significados (pessoais, pedagógicos, profissionais, etc.) que traz para a docência.

DUBAR (1998) define competência como um acúmulo de experiências de trabalho, fruto do rodízio de diferentes tarefas ou funções, ou seja, técnicas e práticas que envolvem, também, qualidades pessoais.

Autores como Altet (2001), Shulman (1987) e Nascimento (2002,1998) utilizam a noção de saberes docentes como equivalente à compreensão da nomenclatura “competências” que devem estar alicerçadas na formação inicial para que os professores consigam resolver os problemas do cotidiano. Também, assinalam que as competências são, muitas vezes, adquiridas através de situações práticas, tanto por meio do processo formal ou informal da educação.

No geral, são blocos de conhecimentos que vão dando um perfil ao profissional, sendo oportuno ressaltar que muitos saberes docentes são adquiridos antes da sua formação inicial, como os saberes pessoais, ligados a família, história de vida, experiência escolar, entre outros, como pode ser visto no quadro abaixo:

QUADRO 2: CONSTITUIÇÃO DOS SABERES

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

Fonte: TARDIF (2002)

O quadro apresentado torna possível visualizar os saberes que estão vinculados à socialização primária (saberes adquiridos na família, na escola de educação básica, vivências em diversos ambientes, entre outros) e à socialização secundária (saberes adquiridos no processo de formação durante o ensino superior, vinculados a experiências como profissional, entre outros).

Na Educação Física, a questão dos saberes perpassa por várias esferas como na questão do entendimento de teoria e prática a construção da solução dos problemas na prática profissional pelo futuro-professor, ou até mesmo pelo professor em atuação. Isto porque a área enfrenta desafios na divisão para

formação de seus profissionais e interpretações errôneas da prática e da teoria (BORGES, 2002¹³, apud, BORGES e DESBIENS, 2005)

Dentro desta perspectiva de compreensão da Educação Física e também sob a óptica da construção da identidade docente por meio dos saberes, também se faz necessário falar sobre a prática pedagógica, um termo muito utilizado e que requer certo cuidado em seu entendimento, por se tratar de um foco que evidencia uma das grandes batalhas dentro da Educação Física, a teoria e a prática.

A questão da *teoria* e da *prática*, assim como da sua relação, tendo como objetivo contextualizar o processo de profissionalização na sociedade, teve no pensamento contemporâneo uma atenção particular no que diz respeito à organização do trabalho e dos modos de produção cultural na modernidade, mais explicitamente como trabalho manual e trabalho intelectual nesta representação. Etimologicamente os termos *teoria* e *prática*, derivados do grego, significam:

(a) Teoria: princípios básicos e elementares de uma arte ou ciência; sistema ou doutrina que trata desses princípios; conhecimento especulativo; conjectura, hipótese; utopia; noções gerais, generalidades; opiniões sistematizadas ou, ainda, observar, contemplar, refletir (CANDAU e LELIS, 1991).

(b) Prática: ato ou efeito de praticar ou de fazer, ação realização, exercício, práxis, execução de alguma coisa que se planejou, capacidade, advinda da

¹³ Borges, C. **O professor de Educação Física e o saber docente (de 5ª a 8ª série) e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (doutorado Rio de Janeiro) departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

experiência de fazer algo com perfeição, perícia, técnica, hábito, treinamento, a maneira de agir, de fazer certas coisas (HOUAISS e VILLAR, 2001).

Apesar de em suas definições não comportarem uma oposição explícita, o sentido da oposição entre estes aparece em proposições filosóficas, que como afirmam Candau e Lelis (1991, p. 52), “permeia as diferentes colocações uma visão que confronta teoria e prática e induz a uma separação e, em alguns casos, a uma oposição entre estes dois pólos”.

Esta visão dicotômica entre teoria e prática, no sentido de sua separação, enfatiza a relação de autonomia que uma tem sobre a outra, o que significa dizer que estas estabelecem os papéis sociais quando denotam uma superioridade da teoria em detrimento da prática. Sendo assim, cabe aos “teóricos” pensar, refletir, e aos “práticos” agir.

Entretanto, rompendo com a visão dicotômica e partindo para uma visão de unidade, Candau e Lelis (1991, p. 54-5) destacam que “a unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra”. Esta unidade enxerga, segundo as autoras, teoria e prática como componentes indissolúveis da ação, uma vez que uma depende da outra, sendo a prática uma fonte da teoria, da qual se nutre como objeto de conhecimento.

A idéia de prática na docência está fortemente enraizada em contextos e histórias individuais que antecedem a entrada na escola mais que percorre para a vida profissional.

Alguns autores como Sacristán (1991), vêem o discurso pedagógico como prescritivo como algo que acaba impondo uma conduta ou uma competência e, às vezes, a compreensão de prática pedagógica acaba sendo um “espelho” daquilo que é dito pela teoria.

No entanto, existe um outro ponto de vista que compreende a questão da prática pedagógica como algo que é construído ao longo do tempo e se transforma com a cultura escolar. Na prática pedagógica se revelam valores, grandes utopias individuais e sociais, gerando uma cultura que se faz uso intelectual, profissional, social, entre outros.

O termo cultural pode estar sujeito a uma série de saberes, além de estar a mercê de influências da formação inicial, da valorização da profissão e, o principal, está condicionada a uma concepção de ensino e a uma identidade profissional.

Isto leva a uma compreensão que se vê em muitos casos, como apontou Goc-Karp e Zakrajsek (1987) *“os professores vão ensinar da mesma forma que foram ensinados”*, pois como a prática esta cheia de minúcias que vão moldando e preenchendo a ação docente, também pode ser um reflexo de uma ação vista na socialização primária, como um professor que “marcou” a vida do aluno, mas não existe uma reconstrução da ação, ou seja uma resignificação.

Nesta direção, Perrenoud (1997) apresenta três conceitos que, na sua visão, estão diretamente ligados a esta prática: 1) Rotina e improvisação regulada: o professor já esta quase que automatizado em sua prática, acredita que já domina todo o conteúdo e dentro deste contexto acontecem fatos em sua aula que

não consegue decifrar; 2) Transposição da didática entre a epistemologia e a bricolagem: são os saberes que o professor deve dominar e devem ser resignificados para se tornarem acessíveis e ensináveis na sua prática; e 3) Tratamento das diferenças entre a indiferença e a diferenciação: existência de alunos com características distintas e a necessidade de se enxergar a individualidade. No fundo o que se prega é condicionar um novo olhar para a sua ação diária em aula.

Complementando a idéia, Castro (2001) relata que existe uma forte relação entre a didática e a prática pedagógica e esta deve ser entendida como um processo que causa uma transformação no aprendiz, auxiliando na sua autonomia.

Porém, não há um consenso declarado do que realmente, se entende por prática pedagógica, uma vez que a terminologia, embora difundida, apresenta diferentes nuances.

ESTEVES (2001) considera este termo sob o ponto de vista do trabalho docente, visto como uma execução, mas que apresenta “práxis”, ou seja, construção da identidade do professor e do processo educativo, enfatizando o saber didático como um caminho determinante para a mesma.

Para Marcon (2005), a prática pedagógica aparece situada em diferentes momentos. O primeiro está vinculado as disciplinas do processo de formação inicial do futuro professor e sua influência na aquisição de competências, ou seja, oportunidades dentro do processo de formação de contato com a realidade e com a comunidade fora do ambiente acadêmico. A prática

pedagógica é uma oportunidade de aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos num momento anterior. Em alguns momentos, no entanto, a prática pedagógica é retratada como um componente curricular e a sua adequação no currículo de formação, apontando como um bom momento o estágio pedagógico.

Nesta direção o autor evidencia o pensamento de Altet (2001) ao refletir sobre a importância da construção das competências pedagógicas a partir das experiências de prática pedagógica, explicando que:

“o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas” (p.31)

Um outro olhar que pode ser evidenciado para a prática pedagógica está centrado no foco da didática como algo que tem uma técnica de ensino, dentro de uma concepção de educação. neste sentido, Fernandes (2003) coloca que esta terminologia significa uma prática intencional de ensino e aprendizagem, mas não reduz a questão da didática ou as metodologias, e sim a alia com a prática social, com a educação, em uma dialética entre prática-teoria e conteúdo-forma.

A prática pedagógica vista dessa forma passa a ser compreendida como algo que transforma, que realmente se assemelha a uma “práxis” e que possui um forte viés relacionado a profissionalidade e identidade docente, pois...

“O desafio é formar professores que sejam capazes de conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto a necessidade do sistema social como um todo, no sentido de se alcançar pela educação, a plena realização do humano” (ESTEVES, 2001)

No entanto, Catani et al (1997, p. 34) nos lembram que o discurso pedagógico é prescritivo por excelência e “as prescrições acabam por impor e por exigir dos docentes uma conduta ética e uma competência prática que raramente eles podem realizar:

“(...) conforme o discurso prescritivo circula no universo pedagógico, os professores acabam por supor que a prática pedagógica deve ser uma reprodução fiel, ao de um espelho, daquilo que é descrito pelas teorias. Mesmo que muitos entendam não ser possível, ou mesmo concebível, o que se verifica no contexto da cultura escolar é a imposição e o predomínio de uma concepção que sobrevaloriza o conhecimento teórico em relação à prática. Isto é agravado pelo fato de as teorias passarem por processos contínuos de interpretação e “tradução”, de modo que ao chegarem às mãos (e muitas vezes só aos ouvidos) dos docentes, elas se encontram completamente desvirtuadas. Trata-se, deste modo, de uma concepção que vai se instalando progressivamente nos contextos escolares e se reproduzindo à medida que o discurso pedagógico prossegue, prescrevendo o que a prática deve ser” (p.34-35)

Dentro desse contexto, estas práticas deixam entrever valores de uma cultura escolar que desconsidera o ensino como uma prática social e se esquece que a prática educativa, do ponto de vista histórico, não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, mas de uma atividade que gera uma cultura intelectual. De modo que os problemas da prática não são decorrentes apenas de uma falta de fundamentação teórica, mas também das contradições originadas na própria prática.

Da mesma forma, na visão de Catani et. al. (1997, p.36), “a teoria, por sua natureza intrínseca, diz respeito ao que é geral, explicitando-se sob a forma de *descrições* e na busca de *interpretações* sobre a realidade pedagógica”, enquanto que a prática, “a prática pedagógica – é de natureza diversa, à medida que diz respeito aos *fazeres docentes particulares*”. Assim sendo, a teoria

pedagógica e a prática docente dizem respeito a uma relação que não podem ser unívoca e linear, mas dialética, exigindo, por parte dos professores, uma reflexão de mão dupla, de um lado a compreensão dos conteúdos teóricos e, de outro, uma análise sobre as formas que compõem as teorias utilizadas, ou estudadas. Embora haja esta compreensão entende-se que...

“Trata-se, portanto, de um conceito de prática que não está circunscrito ao domínio metodológico e ao espaço escolar, e nem mesmo se reduz somente à ação dos professores, mas relaciona-se com as diversas esferas do sistema de ensino, bem como com o contexto social e cultural no qual a escola, os docentes e alunos se acham inseridos. Nessa direção, é preciso admitir que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional, mas procedem, também da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. Isto supõe a existência de uma cultura pedagógica que extrapola o discurso científico, (...)”. (p.36)

Outro entendimento que tem sido visto, principalmente, em propostas governamentais, do tipo Parâmetros Curriculares Nacionais, são saberes que conduzem à prática pedagógica com base nos conceitos, procedimentos e atitudes.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. É necessário adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão à compreensão de princípios, permitindo organizar a realidade.

Esta categoria está diretamente relacionada à segunda dimensão: a procedimental. Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. A análise desta deve ser feita, não como algo mecânico, mas como uma possibilidade de construir instrumentos para, por si mesmos, verificarem os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. Ao ensinar procedimentos também se ensina um modo de pensar e produzir conhecimento.

Os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento num contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, às relações interpessoais e sociais. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida, acabando por serem aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores transmitidos, explícita e implicitamente, mediante atitudes cotidianas.

As dimensões dos conteúdos, tomadas como ponto de partida, visam facilitar a interpretação dos saberes docentes na prática pedagógica, pois podem ser correlacionados:

- (a) Na dimensão conceitual pode-se fazer associação com os saberes da formação profissional, disciplinar, teórico, da tradição pedagógica, das ciências da educação;

- (b) A dimensão procedimental, por sua vez, pode estabelecer um paralelo com o saber curricular, da ação pedagógica, didático-experiencial e o saber experiencial e;
- (c) A dimensão atitudinal apresenta uma ligação com os saberes, em geral, principalmente com o crítico-contextual e com o próprio atitudinal, no sentido de que compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo, tais como as posturas inerentes ao papel atribuído ao educador.

A análise dos conteúdos, à luz desse enfoque, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel de cada uma das dimensões ou saberes.

No entanto, este encaminhamento (das dimensões do conteúdo), prioritariamente de ordem escolar, pode ser transferido para as diferentes esferas da sociedade. Aliás, este é um dos propósitos educacionais quando se pensa na formação de um cidadão. Portanto, é possível realizar a transferência destes conteúdos para o “Mundo das Profissões” e dos aspectos que envolvem a formação de um profissional.

Estas considerações nos levam a abordar o próximo tópico que diz respeito ao próprio processo de formação de professores, procurando desvelar nesse itinerário como os saberes docentes, as práticas pedagógicas e a noção de *habitus* foram sendo incorporados nas políticas públicas ou enquanto categorias de identificação de um saber social.

III- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No âmbito dos projetos, enquanto políticas públicas que orientam as propostas de formação dos professores, as atuais Diretrizes Curriculares (Resolução 01, 2 de 2002 e 07/2004) são os subsídios que propõe encaminhamentos para a Formação dos Professores da Educação Básica, licenciatura plena, propondo um curso com identidade própria, com conhecimentos e competências específicas para a atuação docente, nos levando a adentrar em um caminho pedagógico na busca dos componentes que delimitam a profissão docente. Neste contexto se entende identidade como um constructo ou conjunto de conhecimentos que dão sentido à formação inicial, continuada e à prática pedagógica, norteando o itinerário do professor em sua forma e conteúdo.

Porém, é importante salientar que embora a Educação Física esteja contemplada nas propostas das diretrizes curriculares para as licenciaturas, ela também apresenta normativos específicos, que em alguns momentos acontecem de forma paralela.

Nesta perspectiva, cabe lembrar que o processo de formação inicial da Educação Física, no Brasil, encontrava-se vinculado à Marinha à Força Pública e ao Exército com a utilização de diferentes métodos ginásticos nas primeiras décadas do século XX. No âmbito das escolas de formação, e não de cursos provisórios ou voltados somente para os quadros militares, data de 1933, com o Decreto 23.232, a criação da Escola de Educação Física do Exército, Rio de Janeiro (EsEFEx) e de 1936, Decreto 7.688, a regulamentação da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, criada no ano de 1934 (AZEVEDO e MALINA, 2004).

A partir de 1939 inicia-se as políticas públicas de formação para a Educação Física, bem como se propõe o curso de Didática, de um ano, para a formação de professores, tendo no ano de 1969 a homogeneização das exigências em relação a formação docente com o Parecer CNE/CP 9/2001, exigindo um conjunto de disciplinas pedagógicas para configurar a docência. Este processo ganhou novo impulso em 2002, com a Resolução CNE/CP 1, apresentando “força de lei” ao se propor para a Formação de Professores de Educação Básica, licenciatura plena, um curso com identidade própria.

Visando compreender melhor esta estrutura ocupacional que está subjacente à Educação Física e ao profissional, encontramos em BOURDIEU (1999,1989) algumas considerações a respeito de como os determinados campos ou espaços sociais se configuram na sociedade

O autor parte do princípio de que existem relações incorporadas no âmbito social, que são visualizadas em termos de estruturas, e há aquelas que estão dispostas no mundo das representações, em incorporações, que chama de construtivismo.

BOURDIEU (1999) denomina este *locus* ou “território” em que convivemos onde acontecem nossas relações como espaço social, que tende a funcionar como um espaço simbólico, agregando diferentes estilos de vida e lutas simbólicas.

Neste contexto, as lutas simbólicas demarcam as ações de representação individual e coletiva destinadas a fazer valerem determinadas realidades como o manifesto de um grupo, buscando a sua visibilidade. Porém se for ao nível individual, visa a apresentação de si, a manipulação da imagem de si e, sobretudo, de sua posição no espaço social, tentando mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social. No geral, em ambos os casos a idéia é ter o monopólio da nomeação¹⁴.

¹⁴ - A nomeação oficial é o ato pelo qual se outorga a alguém um título, uma qualificação socialmente reconhecida, constituindo-se uma das manifestações mais típicas do monopólio da violência simbólica legítima – monopólio que pertence ao Estado ou a seus mandatários. Portanto, um título, como o título escolar, é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados. De forma que enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele liberta seu detentor da luta simbólica de todos contra todos, impondo a perspectiva universalmente aprovada (BOURDIEU, 1989, P. 164).

Trata-se de um jogo em que o poder simbólico tem o atrator ou força de fazer grupos e está fundado na posse de um capital simbólico, sendo este considerado uma espécie de crédito (poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento). A eficácia simbólica depende do grau de inserção em que a visão proposta esta alicerçada na realidade. Entretanto, toda esta proposta e as premissas que orientam o trabalho do autor desembocam-se em dois pontos centrais para a reflexão, dentro deste trabalho, que são: o *habitus* e a compreensão de *conhecimento praxiológico*.

O *conhecimento praxiológico* é a síntese do trabalho de Bourdieu no esforço de integrar a teoria e deixá-la articulada com a realidade social.

Decorrente desta compreensão, a noção de *habitus*, se apresenta como uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada. De modo que *habitus* se define como:

“(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu propósito sem supor o desígnio consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los” (BOURDIEU, 1989 p.158).

Esta noção de *habitus*, confrontada na prática pedagógica, pode ser vista, segundo Canesin (2002), como uma condição primordial para a compreensão das experiências escolares como um processo de socialização primária.

PERRENOUD (1997) define o *habitus* como algo que é:

“...formado por rotina, por esquemas operatórios. Improvisar não equivale ao repetir mecanicamente, existe sempre uma parte de

acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto” (p. 108-109).

Dentro deste contexto, a formação de professores, em sua trajetória, desde a socialização primária, traz subjacente a ela, concepção de normas, valores e de representações sociais. De modo que cada um de nós traz em sua história de vida a imagem de um educador, de alguns procedimentos de ensino, de um *habitus*, ou seja a representação de alguém que ensina, mas que precisa ser resignificado enquanto prática profissional.

Dessa forma, buscou-se observar, nas propostas de formação, os saberes e/ou práticas que foram tidos como imprescindíveis para a preparação do professor.

III.1- OS SABERES DA FORMAÇÃO NO MODELO DE QUALIFICAÇÃO

A formação de professores teve o seu marco de desenvolvimento nas décadas de 30 e 40, quando apareceram as primeiras preocupações e mudanças no bojo desse processo. Porém, o caminho da formação de professores de Educação Física possuiu como já foi colocado, uma particularidade perante o percurso das demais Licenciaturas. Neste direcionamento se evidenciou que, na década de 30, a formação de professores ganhou a sua identidade sob a amalgama do curso de Didática, cabendo a este qualificar o candidato do curso de bacharelado, em particular, na aquisição de um conjunto de saberes da didática, da administração, da psicologia, da sociologia e da biologia.

O Decreto-Lei 1190/39 criou o curso de Didática no esquema 3+1, pela primeira vez houve uma prescrição para a formação dos professores secundários, com este curso de formação, que até então não ocorria. No entanto, apresentou como característica o fato de ser “um curso a parte”, pois após o curso de bacharelado, realizava-se a proposta da didática, tendo como perspectiva a atuação no magistério. Esta consolidação da Didática, em particular, trazia o estigma de que ela daria uma direção para se atuar na escola, lembrando a Didática Magna, de Comenius, no que se refere à questão de “ensinar tudo a todos”.

“O decreto-lei nº. 1190 de 4 de abril estabeleceu as secções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, pedagogia e uma didática especial...com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação” (BRASIL, 1939).

Porém, o que já se evidenciava com o decreto para a formação dos professores era a necessidade da aquisição de saberes principalmente os de cunho teórico.

Em 1946, por meio do Decreto-Lei 9.053/46, se tornou obrigatório a manutenção de um ginásio destinado à aplicação da prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. Era o começo da preocupação com a prática pedagógica e suas dificuldades profissionais. Estava começando acontecer a tomada de decisão em prol de uma “prática” vinculada a “teoria”, pois se percebeu que a teoria não dava conta de todos os aspectos do exercício da docência, gerando até os dias de hoje discussões a este respeito. Posteriormente, com a

LDBEN 4024/61, apontou-se para a exigência de se formar o educador em sua especificidade própria.

Este é um verdadeiro marco dentro do processo de formação de professores, pois o fato de se ter este momento registrado e referendado por lei foi uma grande conquista. O Parecer CFE 292/62 e a Resolução CFE 9/69 vão confirmar a construção deste perfil profissional, transformando o curso de didática num rol de matérias pedagógicas [Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (em escolas da comunidade, com 5% de horas do total da carga horária do curso)] que, em conjunto com os conhecimentos da formação específica e os advindo da experiência, formariam o professor e dariam a base para o saber profissional,

“Esta formação teria como objetivo fazer do professor, um educador, capaz de tornar o seu ensino uma atividade particularizada e um instrumento para formação integral do aluno, com a introdução da prática de ensino, os Ginásios de Aplicação e os Centros de Experimentação e Demonstração” (BRASIL, 1962).

Porém, nesse processo, com a Educação Física, de 1939 a 1945, se observou a formação de um elenco de conhecimentos e saberes para a área, pautados, principalmente, em conteúdos que abarcaram conhecimentos e práticas provenientes da ginástica e do esporte, bem como relacionados ao ser humano em seus aspectos anatômico-fisiológicos (SOUZA NETO, 1999). Entretanto, não se observou a prescrição da fundamentação pedagógica, em grade nos moldes do que ora era proposto nos cursos de Didática.

Em 1939, com a regulamentação do currículo, por meio do Decreto-Lei 1212, que cria a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, se estabeleceu a formação profissional nos seguintes segmentos: instrutor; professores primários; treinamento e massagem; medicina esportiva, em um ano e a de professor em dois anos.

“... fundaram-se escolas superiores para a formação de especialistas; formou-se uma mentalidade nova; todos se interessam pela educação física e nela reconhecem um fator indiscutível para a grandeza nacional. Acabou-se com a ginástica empírica, com os esportes sem base fisiológica, com a miolatria absurda (...)”. (EF, 1940, nº42, p. 7)

A formação destinada a estes profissionais seguia-se de maneira fragmentada, com um currículo altamente técnico, sem a existência de pré-requisitos para cursar algumas disciplinas. Porém, sete anos após a composição estruturada de um currículo técnico foi efetuada uma mudança, procurando adequar melhor às matérias ao curso com o Decreto-Lei 8270/45. Os saberes envolvidos foram redimensionados tornando-se próprios para cada um dos tipos de segmento de formação havendo pequenas mudanças de nomenclaturas e propondo-se três anos para a formação de professores, numa proposta que não sairia do papel.

No geral trata-se de um curso técnico, no que se refere à formação de professores, não seguindo o secundário completo, o que só viria a acontecer em 1957.

Para exemplificar melhor o conjunto de conhecimentos e/ou saberes que foram arrolados nas grades curriculares, apresenta-se o quadro que segue:

QUADRO 3 - PROPOSTA CURRICULAR DE 1939 E 1945

Educação Física Matérias	1939		1945		
	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Anatomia e Fisiologia Humanas	x				
Fisiologia Aplicada				x	
Cinesiologia (Aplicada/1945)	x			x	
Fisioterapia (Aplicada/1945) Obs.: desenvolve-se como Ginástica Terapêutica		x			x
Metodologia (Aplicada/1945)				x	
Higiene Aplicada	x		x		
Socorros de Urgência	x		x		
Biometria (Aplicada/1945)	x				x
Psicologia Aplicada	x	x			x
Traumatologia Desportiva					
Metodologia da Educação Física (e Desportos/1945)	x	x	x		x
Metodologia do Treinamento Desportivo					
História da Educação Física e dos Desportos	x				
(História e/1945) Organização da Educação Física e dos Desportos		x	x		
Ginástica Rítmica (feminino)	x	x		x	x
Educação Física Geral	x	x	x	x	x
Desportos Aquáticos (e Náuticos/1945)	x	x	x	x	x
Desportos Terrestres Individuais	x	x	x	x	x
Desportos Terrestres Coletivos	x	x	x	x	x
Desportos de Ataque e Defesas	x	x	x	x	x

Obs.: 1) Entre os parênteses aparece uma ou duas palavras e o ano (às vezes não), significando que foi introduzida aquela palavra a partir daquele ano; 2) A revisão dos conhecimentos de **anatomia humana** será feita em aulas complementar à disciplina que solicitar esta contribuição. Fonte: Souza Neto (1999)

Percebe-se que da mesma forma como ocorria no curso de bacharelado, a Educação Física também repetia este itinerário com o agravante de não ter o curso de Didática e se denominava como curso de formação de professores em sua principal proposta.

Observa-se que a Educação Física não tinha, neste momento, a formação específica do bacharel, mas uma junção da formação técnica com a licenciatura, podendo se configurar mais como uma “escola de ofício”.

Porém, com Resolução CFE.894/69, a Educação Física estrutura-se em função de um novo currículo, visando, agora, a formação de Professores de Educação Física e do Técnico de Desporto, na proposta de um curso de 3 anos para a graduação com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula. Com este novo currículo os saberes da formação mantiveram a sua dimensão biológica e técnicas, mas incorporaram a dimensão pedagógica tal como prescrevia a legislação no que se refere às matérias pedagógicas. A novidade passou a ser que o curso de Técnico de Desporto poderia ser feito com a licenciatura, no último ano, ou depois de concluído a graduação. Aprofundando nos estudos em duas modalidades esportivas envolvendo estágios. (SOUZA NETO, 1999).

Em todas as propostas (1939-1969) observa-se que as mudanças ocorridas na Educação Física têm como base a Licenciatura, trazendo subjacente a ela uma atuação diversificada no mercado de trabalho. No quadro a seguir fica em evidência que a Resolução CFE 9/69 propiciou mudança e transformação curricular na Educação Física, bem como abriu espaço para a transformação curricular que se daria em 1987, com a Resolução CFE 03/87, no que se refere às disciplinas e a formatação do currículo em blocos de conhecimento, propondo-se dois cursos distintos, mas complementares.

QUADRO 4 - PROPOSTA CURRICULAR DE 1945 E 1969

EDUCAÇÃO FÍSICA		1945	1969
CAMPO DE CONHECIMENTO/MATÉRIAS		3 anos	3 anos
Núcleo Básico	Anatomia	(a)	x
	Fisiologia (Aplicada/1945)	x	x
	Cinesiologia (Aplicada/1945)	x	x
	Fisioterapia (Aplicada/1945) (Ginástica Terapeútica)	x	
	Metabologia (Aplicada/1945)	x	
	(Higiene/1969) Aplicada	x	x
	Socorros de Urgência	x	
	Biometria (Aplicada/1945)	x	x
	Psicologia Aplicada	x	
	(História e/1945) Organização da Educação Física e dos Desportos	x	
	Educação Física Geral	x	
Núcleo Profissionalizante	Recreação		x
	Metodologia da Educação Física (e Desportos/1945)	x	
	Rítmica		x
	Ginástica Rítmica (feminino)	x	
	Ginástica		x
	Natação		x
	Desportos Aquáticos (e Náuticos/1945)	x	
	Atletismo		x
	Desportos Terrestres Individuais	x	
	Desportos Terrestres Coletivos	x	
	Desportos de Ataque e Defesas	x	
	Didática		x
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio		x
	Psicologia da Educação		x
	Prática de Ensino		x

Observações: (a) os conhecimentos de **Anatomia Humana** serão feitos por meio de revisões em aulas complementares à disciplina que os reclamar; (b) no Parecer CFE nº. 292/62 aparece o mínimo a ser exigido na preparação pedagógico do licenciado: Psicologia da Educação, Adolescência, Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Porém, no Parecer CFE nº. 672/69, as matérias pedagógicas mudam apenas o nome de Elementos de Administração Escolar para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau. Novo parecer é emitido ainda nesse mesmo ano, Parecer CFE nº. 894/69, observando-se que deverá ser dado um relevo maior à Prática de Ensino, tornando-se autônoma. Fonte: Souza Neto (1999)

Assim, no bloco classificado como **Núcleo básico**, encontram-se os conhecimentos relacionados ao **ser humano** (Biológico: estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, fisiológico funcional, mecânico, preventivo e Psicológico: estudo do desenvolvimento humano) e **sociedade** (Histórico-Social: estudo dos valores antropológicos, históricos, sociais e filosóficos das atividades físicas e motoras). Já no bloco **Profissionalizante** visualiza-se os conhecimentos vinculados ao **Lúdico** (Recreação), **Gimnico-Deportivo** (Ginástica: estudo dos exercícios físicos e motores, Esporte: estudo dos exercícios físicos e motores) e o conhecimento relacionado à dimensão **pedagógica**: (estudo das matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino).

Em 1987, com a Resolução 03/87, a Educação Física dá um verdadeiro salto de qualidade, como já foi mencionado, propondo duas formações distintas: a Licenciatura - profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física escolar, da educação infantil ao ensino médio e o Bacharelado - profissional cujo campo de atuação não é o ambiente escolar e sim os clubes, academias, entre outros. A carga horária do curso foi ampliada de 1800 para 2880 horas, passando de três anos para quatro anos a duração dos cursos ocorrendo uma revisão do seu corpo de conhecimento (BRASIL, 1987). A proposta curricular se edificou na perspectiva de uma formação generalista, contemplando um percentual da carga horária em disciplinas de aprofundamento, mas que não é objeto de estudo neste trabalho. Dentro deste mosaico também emergiu um terceiro modelo, híbrido

naquilo que se denominou chamar de Licenciatura ampliada, propondo uma formação que tinha como prioridade a intervenção profissional tanto no espaço escolar quanto no não escolar.

QUADRO 5- PROPOSTA CURRICULAR BASEADA NA RESOLUÇÃO 03/87

FORMAÇÃO GERAL (80%)		APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO (20%)
Conhecimento Filosóficos, Conhecimento da Sociedade Conhecimento do Ser Humano (40%)	Conhecimento técnico (60%)	Aprofundamento de Conhecimentos
<p>I) CONHECIMENTO FILOSÓFICO</p> <p>1 - Introdução à Filosofia; 2 - Filosofia da Educação e do Desporto; 3 - Caracterização Profissional; 4 - Ética Profissional;</p> <p>II) CONHECIMENTO DO SER HUMANO</p> <p>1 - Fundamentos Biológicos (incluindo tópicos de Histologia, Embriologia, Biofísica, Bioquímica, Citologia e Biologia - especialmente Genética); 2 - Anatomia Aplicada; 3 - Fisiologia (incluindo Fisiologia do Esforço); 4 - Aprendizagem Motora (incluindo Psicomotricidade); 5 - Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; 6 - Psicologia Desportiva; 7 - Cineantropia (Medidas e Avaliação, incluindo Crescimento e Desenvolvimento); 8 - Biomecânica do Exercício; 9 - Fundamentos de Fisioterapia; 10 - Dentre outros;</p> <p>III) CONHECIMENTO DA SOCIEDADE</p> <p>1 - Fundamentos de Antropologia Cultural; 2 - Educação, Sociedade e Cultura Física; 3 - História da Educação Física 4 - Sociologia (incluindo a Sociologia do Desporto e do Lazer); 5 - Políticas Desportivas do Mundo Contemporâneo; 6 - Dentre outras</p>	<p>IV) CONHECIMENTO TÉCNICO</p> <p>1 - Didática da Educação Física; 2 - Organização e Funcionamento da Educação Formal e Não Formal; 3 - Educação Física sob o enfoque da Educação Permanente; 4 - Prática de Ensino; 5 - Lazer e Recreação; 6 - Medidas e Avaliação em Educação Física; 7 - Programas de Educação Física no 1º e 2º grau 8 - Currículos em Educação Física; 9 - Teoria, Prática e Metodologia dos Desportos: do Handebol; do Atletismo; do Basquetebol; do Tênis de Mesa; da Capoeira; da Esgrima; do Futebol; do Futebol de Salão; da Ginástica Olímpica; da Ginástica Rítmica Desportiva; do Halterofilismo; do Judô; da Natação; do Pólo Aquático; dos Saltos Ornamentais; do Tênis de Campo; de Outros ; 10 - Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Analítica; 11 - Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Natural; 12 - Teoria, Prática e Metodologia da Dança; 13 - Organização e Administração da Educação Física; 14 - Folclore; 15 - Higiene e Socorros de Urgência; 16 - Educação Física e Esporte Especial (Atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, auditiva, visual ou múltipla); 17 - Treinamento Desportivo; 18 - Direito Desportivo; 19 - Comunicação em Educação Física; 20 - Seminário em Educação Física; 21 - Técnica de Elaboração de projetos em Educação Física; 22 - Tecnologia do Material e Instalações na Educação Física; 23 - O Profissional de Educação Física como agente de Saúde; 24 - Rítmica; 25 - Esportes Comunitários; 26- Dentre outras.</p>	<p>OPTATIVAS</p> <p>TRABALHO DE FORMATURA</p>

Adaptado de SOUZA NETO (1999)

Da análise deste modelo, se comparando aos anteriores, se chegou a ponderação de que a Educação Física, nessa trajetória, abarcou dois tipos de modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas e o técnico-científico, prevalecendo a fundamentação de um corpo de conhecimento (BETTI e BETTI, 1996).

No âmbito do momento técnico-científico, pois o modelo tradicional desportivo já foi apresentado em propostas anteriores, a Educação Física teve o seu conteúdo organizado, com a Resolução CFE 03/87, por áreas de Conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade, Conhecimento Filosófico e Conhecimento Técnico. Isto conferiu ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade e um corpo de conhecimento relacionado a ocupação em seu processo de profissionalização valorizando a dimensão política e profissional de uma área e campo de intervenção.

Este é um grande momento da área, pois apresenta a concepção de dois perfis profissionais com formações distintas, desencadeando um grande debate nas perspectivas da formação e um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais.

Esta proposta foi pioneira em termos de proposta de formação, pois deu autonomia as Instituições de Ensino Superior e permitiu uma maior flexibilidade no currículo que antes não tinha uma proposta que se estruturava por blocos de conhecimento, visando à formatação de dois cursos distintos com identidades próprias.

Entretanto, no âmbito de outras licenciaturas esta questão, da formação, só ganhará um novo olhar com a promulgação da LDB 9394/96, pois se apontou novas perspectivas para a formação do professor, tanto no que diz respeito aos Institutos de Ensino Superior, quanto ao curso Normal Superior.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases de Educação, Saviani (1997), em uma análise crítica, observou que esta foi *“minimalista compatível com o Estado Mínimo, idéia reconhecidamente central na orientação política dominante”* e Scheibe e Bazzo (2001) colocaram em evidência que sempre houve uma política global para a Educação como uma estratégia adotada para frear o movimento dos educadores.

Porém, do ponto de vista prático, Souza Neto (1999) assinalou que em função das novas orientações dadas pela LDB 9394/96 houve a necessidade de revisão dos cursos de formação profissional em todas as áreas, o que inclui a Educação Física. Completando esta idéia, Alves (s/d) aponta que esta LDB traz a adoção de medidas significativas para a formação de professores, principalmente a idéia de se ter uma base comum.

Todavia, nessa área em particular, com a Resolução CFE 03/87, já se tinha antecipado à nova Lei, dando autonomia e flexibilidade para a organização do currículo. Entre outros aspectos se pôde considerar também a regulamentação profissional da Educação Física em 1998 (no dia 1º de setembro foi publicada a Lei 9696 criando-se o sistema CREF – CONFEF que regulamentou o campo

profissional da Educação Física fora do âmbito escolar), em virtude da criação do bacharelado.

Este processo, que engendrou profundas mudanças na Educação Física, chegou à área da Educação em 2001 e 2002, quando foram apresentados pareceres e resoluções propondo um novo modelo aos cursos de formação de professores, pensando na qualidade, competências e nos problemas emergências como tecnologia, carga horária, infra-estrutura, quantidade de prática, entre outros.

O Parecer CNE/CP 009/2001 abordou esta questão sobre a formação de professores, apresentando componente “competência” como o núcleo orientador da proposta curricular associado às possibilidades e as necessidades de formação dos licenciados, de acordo com a atuação profissional e a pesquisa. O Parecer CNE/CP 028/2001 discutiu a necessidade da integração entre a teoria e a prática, além de se estabelecer o estágio supervisionado na 2ª metade do curso (BRASIL, 2001).

“A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram: a competência, como concepção nuclear da orientação, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que requer, tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2001, ART 3º)

Porém, Scheibe e Bazzo (2001) vão chamar a atenção para alguns descompassos que podem ocorrer...

“As recém-aprovadas diretrizes explicitam a natureza das orientações que levaram à proposição de um modelo que fundamentou a criação dos Institutos Superiores de Educação para ser a estrutura institucional para a formação de professores. Esta foi a forma encontrada pelo MEC para traduzir a concepção da formação de um a base comum nacional, bandeira histórica do movimento dos educadores”.

Contudo, para a Educação Física as novas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, licenciatura plena, com uma carga horária de 2800 horas-aula, alteram o seu quadro substancialmente, com relação a duração do curso, aos seus conteúdos e a organização do currículo.

Todavia, quando se olha para área de licenciatura como um todo, existe avanço, pois se observa o esforço em se tentar dar um corpo de conhecimento e uma identidade própria para os cursos de formação de professores.

Encerra-se um ciclo, na Educação (licenciatura), com relação ao processo de formação, onde se tinha, até então, a qualificação como proposta no percurso de seu reconhecimento social e passa-se a valorizar a questão da profissionalização na área, tendo como premissa as competências.

No geral, os saberes da formação que emergem deste modelo de qualificação, apresenta a sua preocupação centrada num conjunto de disciplinas voltadas para a questão disciplinar (área de estudo), pedagógica (matérias pedagógicas) e experiencial (prática de ensino e estágio supervisionado), evoluindo no âmbito da Educação Física, de um modelo do tipo escola de ofício, tradicional-esportivo, para o modelo técnico-científico, em que se valoriza as áreas ou os blocos de conhecimento, mas sem apresentar na esfera dos saberes

pedagógicos um campo de conhecimento mais amplo, pois se segue a premissa das matérias pedagógicas proposto na Resolução CFE 9/69.

Do ponto de vista pedagógico, embora desde 1961, com a LDB 4024 se fale na universidade de se formar o educador, de fato, o que se tem é aquilo que se denomina chamar de “verniz pedagógico” para o rol de matérias pedagógicas. No processo de formação prevaleceu a especificidade de um saber disciplinar, uma sombra do saber pedagógico (também denominada de saber da formação profissional em se tratando de professores), e alguns vestígios do saber curricular (no que diz respeito aos objetivos e estratégias de ensino) e uma presença do saber experiencial (quando se permite ou se valoriza o conhecimento tácito trazido pelos estudantes, bem como as suas experiências).

O modelo da qualificação não coloca a sua ênfase na questão das competências, mas se preocupa com a formação humana do professor e busca qualificá-lo.

III.2 OS SABERES DA FORMAÇÃO NO MODELO DE CERTIFICAÇÃO

As novas políticas educacionais procuram valorizar a formação de um educador “competente”, apto a trabalhar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, especialista em suas funções. Neste momento começa a se fazer a passagem de um modelo abrangente com características próprias para o modelo de especificação.

Com a promulgação da Resolução CNE/CP 1 e a Resolução CNE/CP 2 houve novas orientações para a formação de professores, em que se privilegiou:

- cultura geral e profissional;
- conhecimento sobre crianças, jovens e adultos;
- conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino;
- conhecimento pedagógico;
- conhecimento advindo da experiência;
- comprometimento com os valores da sociedade democrática;
- compreensão do papel social da escola;
- domínio dos conteúdos a serem socializados;
- domínio do conhecimento pedagógico; e
- gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

No geral, as novas diretrizes buscaram dar coerência e continuidade à formação de professores, garantindo a sua especificidade, sob o ponto de vista das competências¹⁵, ou seja, um conjunto de conhecimentos que dariam ao professor certa identidade.

¹⁵ Para FREITAS (2003), essas competências, portanto caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão e passa(m) a estar no princípio da organização do trabalho.

Outra conquista importante foi a inclusão da prática como componente curricular (carga horária de 400 horas distribuídas ao longo do curso), pois se entendeu que a mesma traz, subjacente a ela, um referencial teórico.

De acordo com o Parecer CNE/CP28/2001:

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

Em se tratando da Educação Física, a Resolução CNE/CES 7/2004 colocará que:

“A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso” (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, a formação do professor começa a ser lapidada no arranjo dos seus conhecimentos e competências, juntamente com o saber da experiência, pois a prática como componente curricular vem para garantir as raízes da docência, ou seja, a articulação do ensino com a “arte de ensinar”.

Dentro deste contexto o Estágio Curricular Supervisionado que foi revisto, tendo a sua carga horária fixada em 400 horas, devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso. O estágio foi visto enquanto um momento

privilegiado da experiência profissional, devendo refletir sobre as práticas e as teorias (BRASIL, 2001b, p11), enquanto para a Educação Física foi colocado que:

“O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso “. (BRASIL, 2004)

Sendo assim, *“representa um momento da formação em que o graduando deveria vivenciar e consolidar as competências exigidas para o seu exercício acadêmico profissional”* (BRASIL, 2004, p.4).

Em ambas as propostas o que se tem é a “prática pedagógica” perpassando todo o currículo de formação e trazendo consigo também uma reflexão particular sobre os conhecimentos/conteúdos que dariam legitimidade ao saber docente.

Na Educação Física, também a Resolução CNE/CES 7/2004, dá um outro olhar para área e inicialmente, delimitou o que se entende por Educação Física, ao colocar que:

*“Art. 3º - **A Educação Física** é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (p. 1).”*

Dessa delimitação em que a Educação Física pode quase tudo configurou-se uma área de estudo e um campo de atuação, apresentando duas propostas: A primeira relacionado ao *Profissional de Educação Física* como alguém que deve ser competente para analisar a realidade social e intervir acadêmico e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento. E a segunda vinculada ao *Professor de Educação Física*, como um profissional que também deveria ser competente, mas, prioritariamente, no âmbito da docência (BRASIL, 2004).

Outro ponto que deveria ser tomado como relevante é a evidência de que foi garantido um núcleo básico de conteúdos propostos para a Graduação em Educação Física que também foram contemplados, em quase sua totalidade, na Formação do Professor de Educação Física, procurando garantir um conhecimento nuclear interdependente.

As últimas diretrizes aprovadas, ano de 2002 e 2004, trazem traços particulares pautados nas competências e na visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na união da relação teoria-prática, contemplando as necessidades sociais. Porém, uma crítica a este processo, vem de Frigotto¹⁶ (2000, apud SCHEIBE e BAZZO, 2001) que coloca que as diretrizes vêm marcadas pelas noções de competências e habilidades. No contexto em que emergem não são “inocentes” e se apresentam como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes

¹⁶ “A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações” (FREITAS, 2003).

como ética, cultura, valores estéticos, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação.

As novas medidas exigem uma quantidade imensa de habilidades, que apresentam os riscos de extinguir os conteúdos ou esvaziar os mesmos de forma superficial, sancionando uma formação altamente especialista, progredindo em uma dimensão individualizada, ou seja, contra aquilo que vem sendo solicitada pelas instituições de formação. Há, portanto, nesse momento a necessidade de se certificar (dar por certo, afirma a certeza)¹⁷ e não mais de qualificar (dar qualidade, indicar a qualidade, dar um título) o profissional.

Para Freitas (2003), o processo de certificação carrega em si a necessidade de superação, com a perspectiva de premiação e regulação do trabalho exercido.

De forma que todas as medidas certificam o professor se ele cumpriu tal carga horária, se ele atingiu uma avaliação positiva, se é proficiente para continuar na carreira, sendo premiado ou punido pelas suas ações.

O Fórum Nacional em defesa da Escola Pública lançou o documento “Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão” que vem ao encontro de algumas questões que foram levantadas, no sentido de alertar para as possíveis conseqüências de um regime formado por competências.

Este é um cuidado que deve ser evidenciado, pois quando se olha para o conjunto de diretrizes se observa também uma concepção utilitarista na sua

¹⁷ MICHAELIS. **Dicionário Michaelis** – UOL. São Paulo: Melhoramentos, 2002. 1 CD-ROM.

formulação e/ou um frágil esquema de mudança que utopicamente acredita-se que quanto maior o número de habilidades a se cumprir, mais os saberes docentes serão estimulados e se efetivará uma boa formação.

O modelo de certificação chegou na Educação Física em 2004, ao se propor um campo de conhecimento para esta área, circundando por um grande rol de competências em que se valoriza a dimensão profissional. Portanto, no que diz respeito à questão dos saberes que estariam fundamentando esta formação, eles aparecem de forma clara quando se coloca os contextos, conhecimentos e domínios que este professor deve possuir para sua prática, aproveitando, também, seus momentos de experiência.

Neste sentido, Garcia, Hypolito e Viera (2005) apontam que o discurso dos saberes docentes, como reflexão prática, ao superestimar o cotidiano docente e sobrevalorizar o saber experiencial pode distanciar os professores daqueles objetivos sociais e morais mais amplos que acabam sendo definidos exclusivamente pelas políticas educacionais e governamentais.

Embora se possa fazer esta análise crítica não se pode ignorar, por exemplo, que no trabalho de Tardif (2002) coloca-se que os saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares são gerados exclusivamente no âmbito da universidade, concedendo, apenas, o saber experiencial ao professor. Continuando com esta análise, o trabalho de Shulman (1987), por sua vez, vai falar dos conhecimentos provenientes do conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo. De modo que não se pode sobrevalorizar o saber experiencial enquanto um fim em si mesmo, mas

também não se pode colocar toda a ênfase nos “objetivos sociais e morais”, acreditando que eles serão os responsáveis pela emancipação do professor e da educação.

Dentro das perspectivas, questões, que foram apresentadas escolheu-se aprofundar o quadro teórico no curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/Rio Claro, tendo como procedimento metodológico a pesquisa de análise qualitativa.

IV- CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Thomas e Nelson (2002) a pesquisa qualitativa é utilizada há muito tempo pelos campos da sociologia, antropologia e educação, sendo descritiva como pesquisa etnográfica, fenomenológica, interpretativa, entre outras.

Esta abordagem ganhou força nos anos sessenta, devido à crise de paradigmas que começaram a colocar em questão a confiabilidade da ciência (ALVES-MAZOTTI, GEWANDSZNADJDER 2002). Nesta época e com o passar dos anos foram surgindo muitos conflitos entre as abordagens qualitativa e quantitativa, pois muitos estudiosos tinham posições divergentes, com relação a essa ou aquela proposta. No entanto, as duas abordagens conseguiram se redimensionar, no sentido do objeto de estudo, relacionando o fenômeno, variáveis comparáveis, entre outras. Sendo assim não seriam opostas, mas complementares.

Todavia, para André (1991) as duas perspectivas não compartilham de concepções comuns quanto à validade, fidedignidade e papel das técnicas no processo de pesquisa e de interpretação dos dados, mas unidas, de forma complementar, auxiliam o processo de interpretação dos dados de maneira mais completa.

Segundo Ludke e André (1986) para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações sobre determinado assunto e entre o conhecimento teórico acumulado a respeito da tentativa utilizada dele. Com a evolução dos estudos na área da educação, percebeu-se que são poucos os fenômenos que podem ser submetidos à abordagem analítica (quantificada), pois no âmbito da Pedagogia fica difícil isolar as variáveis envolvidas e apontar claramente um resultado.

A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento, buscando manter um contato prolongado com o ambiente que está sendo investigado. Desta forma, segundo Marcon (2005), os dados da coleta são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo.

Para Costa (1994) isto é justamente o que precisa ser feito na ciência da educação, interpretar dados para ser capaz de problematizar a realidade, além de escolher estratégias que respondam aos seus objetivos.

No contexto das pesquisas qualitativas e quantitativas pode-se dizer não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema, nos levando a adotar a abordagem qualitativa por se tratar de um estudo em que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos para serem uniformizados. A abordagem qualitativa tem suas raízes na fenomenologia, considerando os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconizando a entrada no universo conceitual dos sujeitos (ANDRÉ, 1991).

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. Neste contexto, o comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986).

Neste sentido, escolheu-se a metodologia interpretativa, pois sua finalidade é propiciar a compreensão dos fenômenos de forma contextual e provisória, tendo no estudo de caso o mapeamento deste trabalho.

Para Papi (2005), no enfoque interpretativo, o pesquisador faz parte do processo de investigação, buscando compreender os fenômenos que permeiam a pesquisa, bem como crenças, valores e preferências.

IV.1- O ESTUDO DE CASO

Dentro de todo este contexto apresentado, anteriormente, privilegiou-se o estudo de caso, que pode ser considerado uma abordagem de pesquisa descritiva e também uma abordagem de análise qualitativa, quando utilizado para diagnosticar e avaliar programas, políticas, instituições e comunidades, a fim de desenvolver *insights* no comportamento de indivíduos e grupos, bem como lidar com problemas críticos de natureza prática (CAMPOS, 2003).

Todavia, o estudo de caso permite estabelecer contornos sobre o fato de estudo, uma vez que não é possível explorar todos os ângulos de uma investigação, sendo o seu recorte crucial para o bom desenvolvimento (THOMAS e NELSON, 2002; LUDCKE e ANDRÉ, 1986). Sendo assim, neste estudo foram abordados os docentes do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP - Rio Claro

No estudo de caso, o pesquisador utiliza diferentes instrumentos para coletar o maior número de informações, e com maior profundidade, sobre um ou poucos sujeitos, sendo a generalização não é alvo de sua preocupação;

“No estudo de caso a generalização não é um dos objetivos do pesquisador, ele não verá nisso um objetivo para a realização de sua investigação. A responsabilidade da generalização dos resultados obtidos a partir do estudo de caso ficará a cargo do leitor, do consumidor dos resultados da pesquisa” (MARCON, 2005 p.49)

Sendo assim, Contandriopoulos¹⁸ et al. (1999), em trabalho de Campos (2003), afirmam que a seleção de amostras, nesse caso, é proposital ou “amostra

¹⁸ CONTANDRIOPOULOS et al. **Saber preparar uma pesquisa**: definição, estrutura, financiamento. 3ª ed., São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1999.

baseada em critério”. O pesquisador estabelece os critérios necessários para incluir sujeitos no estudo, como idade, anos de experiência, evidência do nível de conhecimento e, então, define uma amostra que se aproxime desse critério.

De acordo com Thomas e Nelson (2002), este tipo de estudo traz diversas informações coletadas através de diferentes instrumentos, por isto é fundamental *“o discernimento, sensibilidade e integridade do pesquisador para que relate só e exatamente o que as informações lhe permitirem, sem fazer proposições indevidas ou análises demasiadamente simplificadas”* (MARCON, 2005).

Diante do apresentado, o estudo de caso se apresenta como uma proposta que atende as características deste estudo com os seus objetivos propostos, como investigar a constituição da identidade dos docentes do curso de Licenciatura em Educação Física e ver os elementos que compõe a sua prática pedagógica,.

IV.2 - SELEÇÃO DO LOCAL E PARTICIPANTES

IV.2.1- O curso

No caso deste estudo, o local escolhido para a realização da investigação foi a Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, em específico, o curso de Educação Física, visando dar continuidade ao estudo desenvolvido na graduação e a proximidade da pesquisadora com a instituição e o curso.

O curso de Educação Física da UNESP - Rio Claro foi criado em 1983, iniciando seu funcionamento em 1984. Na sua atual proposta o curso é composto pelos cursos de Bacharelado e Licenciatura e está estruturado com base na Resolução 03/87.

A proposta do curso de Licenciatura em Educação Física apresenta um currículo composto por duas partes: Formação Geral em bases científicas e Aprofundamento de Conhecimentos que deve atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho, e refletir as condições da instituição (SOUZA NETO, 1999).

A duração mínima do curso é de quatro anos podendo ser completada em sete e exige o cumprimento de uma carga horária mínima de 3.000 horas-aulas, totalizando 200 créditos¹⁹ (Obrigatórios: 160; Optativas: 16; Fundamentos Coletivos: 8; e Fundamentos Individuais: 16).

Dentro deste contexto a matrícula é feita semestralmente, com exceção das disciplinas Prática de Ensino I e Prática de Ensino II que são anuais. Não existe pré-requisito de uma disciplina para outra, embora seja apresentado uma seqüência aconselhável.

Neste itinerário o aluno deve escolher as disciplinas (pelo menos três disciplinas em cada semestre) que deseja cursar. No quadro que se segue será apresentado a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Esse quadro é de suma importância para a investigação, pois apresenta o desenho curricular de como foi configurado a proposta de formação. Cabe, ainda,

¹⁹ Cada crédito equivale 15 horas/aulas

ressaltar que do mosaico destas disciplinas será apresentado uma análise das dimensões do conteúdo de cada programa, bem como realizado a seleção de algumas disciplinas para observação.

QUADRO 6 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA- UNESP/RC

1º ano	créditos
Anatomia do Aparelho Neuromotor	4
Anatomia Humana Geral	3
Atividades Físicas e Exercícios Básicos	4
Atividades Rítmicas e Dança	4
Biologia	4
Crescimento e Desenvolvimento	4
Filosofia	3
Filosofia da Educação	4
História da Educação Brasileira	4
Introdução a Educação do Movimento	4
Introdução a Teoria da Educação Física e da Motricidade Humana	4
2º ano	créditos
Atividades Expressivas	4
Atividades Lúdicas	4
Bases Neurofisiológicas da Motricidade Humana	3
Cinesiologia	4
Educação Infantil e Ensino Fundamental	4
Estatística	4
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4
Fisiologia de Sistemas Humanos	3
Fisiologia Humana Geral	3
Métodos e Técnicas de Pesquisas em Educação Física e Motricidade Humana	4
Psicologia da Educação	4
Psicologia do Desenvolvimento	4
Fundamentos Coletivos	8
Fundamentos Individuais	16
3º ano	créditos
Aprendizagem e Controle Motor	4
Bases Teórico-Práticas do Condicionamento Físico	4
Didática da Educação Física	4
Educação em Saúde	4
Educação Física Adaptada	4
Educação Física Infantil	4
Medidas e Avaliação em Educação Física e Motricidade Humana	4
Prática de Ensino I (Teoria)	4
Programas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio	4
Sociologia	3
Sociologia da Educação	4
Socorros de Urgência	4
4º ano	créditos
Trabalho de Conclusão de Curso	10
Prática de Ensino II (Estágio)	8
Prática de Ensino III (Projetos especiais)	4

Prática de Ensino IV (Projetos especiais)	4
Optativas	16
Fundamentos Individuais	créditos
Fundamentos de Atletismo	4
Fundamentos da Capoeira	4
Fundamentos da Ginástica Rítmica Desportiva	4
Fundamentos de Ginástica Artística	4
Fundamentos do Judô	4
Fundamentos de Natação	4
Fundamentos Coletivos	créditos
Fundamentos do Basquetebol	4
Fundamentos do Futebol e Futebol de Salão	4
Fundamentos de Handebol	4
Fundamentos de Vólibol	4

IV.2.2- Os Participantes

Partindo do pressuposto que no estudo de caso os sujeitos não são aleatórios, foram selecionados os docentes que lecionam para o curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp - Rio Claro.

Levando-se em consideração que são necessários critérios para a seleção dos participantes, neste caso se privilegiou;

- (A) Docente responsável pela disciplina nos últimos dois anos; e
- (B) Docentes que ministram disciplinas em eixos curriculares distintos²⁰

Este quadro ilustra os anos de docência dos participantes do estudo

²⁰ A estrutura curricular foi reorganizada nos moldes da Resolução CFE 07/2004, e as disciplinas foram subdivididas nos eixos propostos, sendo pertinente um docente de cada *locus*. Mais a frente em “técnicas empregadas” será explicado de forma mais detalhada este processo.

QUADRO 7- CICLO DA CARREIRA DOCENTE ²¹

	Professores	Graduação	Experiência Profissional	Ciclo
1	A	1976	30 anos	Professor expert
2	B	1980	26 anos	Professor expert
3	C	1977	29 anos	Professor expert
4	D	1979	27 anos	Professor expert
5	E	1984	22 anos	Professor expert
6	F	1989	17 anos	Professor expert
7	G	1974	32 anos	Professor expert

De acordo com o Currículo Lattes de cada um deles é possível observar que os docentes estão na fase do **professor expert** ou **especialista**²² de acordo com Berliner (1998) e Barone et al (1996) sendo que está é um classificação feita a partir dos 5 anos ou mais de experiência, ou estão na fase da **serenidade e estabilização** de acordo com Huberman (1995) e Nascimento e Graça (1998), com uma classificação feita para a fase de atuação de 20 a 35 anos de experiência profissional.

IV. 3- TÉCNICAS EMPREGADAS

Na busca de dados que respondam às questões de estudo utilizou-se como técnicas de investigação a análise documental, a entrevista e a observação. Este último componente, em alguns casos, assumiu a característica de

²¹ Anos de magistério foram vistos de uma maneira geral.

²² FARIAS G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGONOV NETO, A. (Org). **A formação profissional e a prática pedagógica**. Paraná: Midiograf, 2001. p. 19-53

observação participante, mas que não será considerada como tal, pois este procedimento não foi utilizado, a priori, em todas as observações.

IV. 3.1 - A Análise Documental

A análise documental consiste em uma série de operações que visam a estudar e a analisar um ou vários documentos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados. Podendo proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo. A análise documental apresenta-se a partir da análise dos seguintes documentos: arquivos históricos, diários, atas, biografias, jornais, revistas, entre outros disponíveis na organização. Assim, a análise documental favorece tanto o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica quanto a de campo (QUIRINO, 1999).

Para Lüdke e André (1986) a análise documental *“busca identificar informações factuais nos documento a partir de questões de interesse”* (p.38) e ainda *“constituem uma fonte estável e rica; de baixo custo; e complementa as informações e indica problemas”* (p. 39).

Sendo assim, a análise documental tem como objetivo o levantamento de informações que permitam ao pesquisador a compreensão de certos acontecimentos, fatos ou fenômenos (MARCON, 2005). Para isto, Quirino (1999) apresenta uma seqüência para se utilizar os benefícios da análise documental, realizando:

- Leitura preliminar, como forma de se familiarizar com o assunto em pauta;

- Leitura seletiva, com o objetivo de identificar os principais eventos/atividades (internos e externos) ocorridos no período considerado para análise;
- Leitura reflexiva, para se entender o assunto. O estudo crítico pode ser resultante do processo de aprendizagem, da percepção dos significados e do processo de assimilação. A percepção dos significados ocorre mediante a verificação das relações internas dos dados do assunto ou problema; e
- Leitura interpretativa, à frente das abordagens teóricas e empíricas discutidas pelos autores pesquisados, em relação às adaptações ocorridas nas organizações em estudo.

Nesta direção os documentos utilizados para esta parte da pesquisa foram algumas diretrizes sobre formação de professores no ensino superior, projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/Rio Claro e os programas das disciplinas do curso. Para este momento não se avaliou os planos de aula, bem como os textos abordados no interior de cada disciplina e/ou mesmo os projetos de extensão em função do recorte que foi privilegiado.

Dessa forma, as informações inerentes aos documentos analisados serão confrontadas durante o percurso deste estudo.

IV. 3.2 A Observação

Com relação à técnica de observação, ponderou-se que ela pode apresentar desvantagens por abranger apenas seus próprios limites temporais e espaciais, por ser uma técnica “pouco econômica”, pois necessita de horas de trabalho e a presença do observador pode interferir na situação observada.

Porém, Alves-Mazzotti e Gewsndsznadje (2002), assinalam que isto não é uma situação problema, pois como contraponto ela permite “checar” na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas para causar “boa impressão”, permite identificar determinados tipos de comportamento e pontos para serem explorados além de permitir o registro dos acontecimentos.

A observação, segundo Lüdke e André (1986) deve ser sistemática e controlada, embora existam diferenças no olhar dos pesquisadores e o seu conteúdo pode ser descritivo (sujeitos, diálogos, locais, episódios, atividades, comportamentos, etc.) ou reflexivo (analítico, metodológico, éticos, conflitos, mudanças na perspectiva, esclarecimentos), sendo registrado na forma de anotações escritas, transcrições, filmagens, slides, fotografias, etc.

A observação pode ser ou não estruturada. Neste caso, foi semi-estruturada se alocando, em um momento posterior, em torno das dimensões do conteúdo (procedimentos, conceitos e atitudes), descritos anteriormente.

Disciplinas nos eixos propostos pela Resolução CNE/CES 07/2004:

Relação ser Humano-Sociedade: História da Educação Brasileira; Sociologia da Educação; Sociologia; Filosofia da Educação; Filosofia; Psicologia do Desenvolvimento; e Psicologia da Educação.

Biologia do corpo Humano: Anatomia Humana Geral; Anatomia do Aparelho Neuromotor; Fisiologia Humana Geral; Fisiologia dos Sistemas Humanos; Biologia; Cinesiologia; Bases Neurofisiológicas da Motricidade Humana; e Crescimento e Desenvolvimento.

Conhecimento Cultural do Movimento:

Curricular (Fundamentos esportivos e atividades): Atletismo; Natação; Capoeira; Judô; Handebol; Voleibol; Futebol e Futebol de salão; Basquetebol; Ginástica Rítmica; Ginástica Rítmica; Atividades Lúdicas; Atividades Expressivas; Atividades Rítmicas e Dança; e Atividades Físicas e Exercícios Básicos.

Didático-Pedagógica: Didática da Educação Física; Programas de Educação Física no Ensino Fundamental e Ensino Médio; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.; Educação Física Infantil; e Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Técnico-Instrumental: Introdução à teoria da Educação Física e da Motricidade Humana; Introdução a Educação do movimento; Métodos e técnicas de pesquisa; Estatística; Aprendizagem e controle motor; Medidas de avaliação; Socorros de Urgências; Educação Física Adaptada; e Bases teórico-prático do Condicionamento Físico.

Conhecimento Experiencial: Prática de Ensino I, II, III E IV.

Produção de Conhecimento científico e tecnológico: Trabalho de Conclusão de Curso.

A seleção das disciplinas para observação ocorreu em função:

- A) Uma disciplina por bloco de conhecimento, tendo como referência a sua representatividade em relação ao seu objeto de estudo;
- B) Na escolha das disciplinas foi priorizado aquela que manteve um fluxo constante do professor responsável nos últimos dois anos;
- C) Nas disciplinas de fundamentos esportivos e/ou atividades foram escolhidas: um esporte coletivo, um esporte individual e uma atividade;
- D) Na escolha das disciplinas optou-se pelo sorteio aleatório das mesmas condicionando, como foi mencionado anteriormente, a disponibilidade de horário da pesquisadora;
- E) Sobre as disciplinas observadas, houve, posteriormente, entrevistas com os professores responsáveis, visando tirar dúvidas, aprofundar pontos significativos da prática docente e sua

relação com os saberes docentes, ou concepção de professores e;

- F) Havendo em algum bloco de conhecimento, poucas possibilidades de escolha para o sorteio da disciplina, a não anuência do professor, ou pelo fato de não atenderem aos pré-requisitos estabelecidos poderá não haver a observação deste bloco.

No âmbito desse processo, as disciplinas observadas foram:

- Filosofia da Educação** (representante do eixo Relação ser Humano-Sociedade);
- Fisiologia dos Sistemas Humanos** (representante do eixo Biologia do corpo Humano);
- Fundamentos de Voleibol** (representante do eixo Conhecimento Cultural do Movimento - Curricular, fundamentos esportivos coletivos);
- Fundamentos da Capoeira** (representante do eixo Conhecimento Cultural do Movimento - Curricular, fundamentos esportivos individuais);
- Atividades rítmicas e dança** (representante do eixo Conhecimento Cultural do Movimento - Curricular, atividades);
- Programas de Educação Física no ensino fundamental e médio** (representante do eixo Conhecimento Cultural do Movimento - Didático-pedagógico);
- Bases teórico-prática do condicionamento físico** (representante do eixo Conhecimento Cultural do Movimento - Técnico Instrumental); e
- Prática de Ensino I** (representante do eixo Experiencial).

Os docentes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I) aprovado pelo Comitê de Ética. A observação se deu na própria sala de aula e foram observadas 5 à 8 aulas por disciplina. Ao final das observações, as anotações passaram pelo aval dos participantes.

IV. 3.3 A Entrevista

Tendo em vista os objetivos deste estudo, bem como suas características de estudo de caso, também foram realizadas entrevistas, por se julgar ser uma técnica importante, neste caso.

A entrevista é considerada uma técnica que responde beneficentemente as estruturas da pesquisa qualitativa e que tem por finalidade fazer uma reconstrução histórica a partir da compreensão do entrevistado, contribuindo assim, para o processo de estudo.

Esta técnica é um encontro de dois ou mais sujeitos tendo como objetivo o estabelecimento de uma situação de interação. É um processo de comunicação que envolve transferência de comportamento, o contexto não deve ser um local de encontros (TRIGO & BRIOSHI, s/d). Para o uso desta possibilidade de coleta de dados é necessário que se estabeleça uma parceria entre o entrevistador/entrevistado para que ocorra troca de informações (COSTA, 2002).

Este trabalho envolve uma compreensão da linguagem e do sistema de comunicação, que segundo Vayone (1996), se estabelece desta maneira:



Por isto que é muito importante que as perguntas sejam bem feitas, seguidas de um propósito, tendo uma ordem ou simplesmente dando continuidade ao assunto em pauta.

As possibilidades de se usar a entrevista mudam, naturalmente, de acordo com os objetivos pré estabelecidos e podem ser classificadas em: (COSTA, 2002; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER, 1998; VAYONE, 1996; DEMARTINI, 1992)

- Aberta ou Não-Estruturada: Introduz um tema e o indivíduo fala à vontade sobre ele, dando a possibilidade de se compreender as relações que influenciam a opinião do participante, capta os fatores sociais, visões de mundo e todas as suas representações. Às vezes se assemelha a uma “conversa solta”.

- Semi-Estruturada: Neste tipo de entrevista existe um roteiro para se utilizado, pois a finalidade é obter informações concretas, mas permite realizar explorações não previstas.

- Fechada ou Estruturada: Conduz a entrevista com um plano bastante definido e tanto entrevistado, quanto entrevistador tem contato prévio com o assunto.

Existem algumas outras categorias²³ que estão envolvidas neste *continuum*, mas que ainda não apresentam consenso entre os estudiosos, se são métodos ou técnicas de pesquisa.

Para a realização da entrevista algumas preocupações são fundamentais como a maneira de se entrevistar, não se deve ser pejorativa, nem

²³ Biografia: utilizada para as pessoas renomadas ou que detêm alguma forma de poder social (UHLE e QUEIROZ, S/D); História de vida: relato de uma única pessoa onde se considera todo o seu contexto (UHLE, s/d; LOZANO, JOUTARD, 1998) e História oral: resignificação de um determinado assunto levando em consideração o tempo passado e o presente (LOZANO, JOUTARD, TOURTIER-BONAZZI, VOLDMAN, 1996).

muito complacente, deve saber ouvir, mas também saber se pronunciar (GARRET, 1964).

Outro fator importante é o local que primeiramente deve ser um lugar de consenso entre entrevistado/entrevistador, segundo, que não tenha ruídos para não atrapalhar a gravação e terceiro que respeite a privacidade do entrevistado. O tempo da entrevista também não deve ser superior a duas horas para não se tornar cansativa (COSTA, 2002; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER, 1998; TOURTIER-BONAZZI, VOLDMAN, 1996).

Para Selltiz (1987, apud MARCON, 2005) a principal vantagem é a garantia do retorno das informações solicitadas e ainda atender a preferência da maioria das pessoas em responder questões verbais em detrimento das escritas. Salienta também, que esta técnica dá grande possibilidade de corrigir erros, uma vez que o entrevistador pode intervir em caso da resposta não atender ao objetivo.

Todavia, com relação a sua análise deve ser feita a transcrição dos dados de maneira cautelosa, pois é um processo desgastante, mas que muitas informações vêm à tona, sendo um momento essencial para o andamento do estudo (DEMARTINI, 1992; QUEIROZ, S/D).

Uma das estratégias defendidas para a análise da coleta de dados através da entrevista é a indução, onde se estabelece um paralelo entre os dados coletados e as proposições da literatura sobre o tema (LUDKE e ANDRÈ, 1986). Outra idéia é a formulação de categorias é fundamental devido ao grande número de informações que se tem (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER, 2002).

Neste estudo, escolheu-se a semi-estruturada, visando obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo, permitir que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema e sobre o que pensa (NEGRINI, 1999).

Neste empreendimento, foi utilizado um roteiro de perguntas com as seguintes questões:

Em um primeiro momento a idéia foi perceber como se deu a construção da profissão docente e quais os indicativos da socialização primária e secundária, bem como valores pessoais *“Primeiramente, gostaria que você relatasse, brevemente, como foi a sua formação acadêmica e como se deu a sua opção pela área de pesquisa”*.

Na seqüência se perguntou a respeito das aulas, uma vez que as observações se deram em parte da disciplina *“As suas aulas mantém esta mesma seqüência pedagógica? Por quê? Como você organiza a sua aula? (conteúdo, método, estratégia)”*. Este *continuum* serve para ilustrar as possibilidades de intervenção frente às respostas.

No momento posterior perguntou-se a respeito da composição das aulas em termos de elementos significativos, ou seja, saberes que são transmitidos na prática pedagógica *“O que você considera importante os alunos aprenderem quando está dando aula?”*. Nesta direção perguntou-se *“Você tem ou segue alguma concepção de professor?”* Com a intenção de entender algumas medidas e analisar traços da sua identidade profissional.

Como a idéia é encontrar os elementos constitutivos da identidade e da prática pedagógica foi enfocada a seguinte pergunta: *“Quais seriam as competências e saberes mais importantes, para a sua prática pedagógica?”* e também *“Como você definiria prática pedagógica?”*. Esta pergunta em alguns momentos foi vista como a mais complicada.

Com a atenção voltada as competências e saberes a pergunta se direcionou para a proposta do curso. *“Em sua opinião, estes saberes e competências estão presentes neste curso de formação de professores?”*. Assim, a pergunta subsequente foi para saber qual os saberes são considerados imprescindíveis para a formação do futuro professor.

Para completar a idéia, perguntou-se qual era a visão dos alunos do curso de Educação Física e em específico dos alunos da turma da disciplina observada.

Em uma última etapa, a atenção voltou-se para a profissão docente com duas perguntas: *“Você acredita que a profissão docente possui um campo de conhecimento próprio?”* *“Quais seriam os saberes que fundamentam esta prática, este campo de conhecimento?”*.

Acredita-se que esta formatação permitiu coletar dados importantes para esta pesquisa.

Foram realizadas sete entrevistas, pois o professor representante do bloco de conhecimentos Cultural do Movimento-Curricular, Fundamentos da Capoeira, desistiu da pesquisa na fase da entrevista, por motivos particulares. A entrevista aconteceu em horários e locais agendados pelo entrevistado e com a

finalidade de validar o seu conteúdo, a entrevista, após a sua transcrição, voltou para os entrevistados conferirem o discurso e realizarem mudanças. De uma maneira informal, houve a leitura das mesmas por pares e a orientação efetiva do orientador deste estudo para se manter o rigor do trabalho.

IV. 4- ANÁLISE DOS RESULTADOS

Existem alguns procedimentos que são necessários para aumentar a confiabilidade das informações. Segundo Alves-Mazzotti e Gewansdnasdjer (2002), existem alguns elementos a serem considerados como, por exemplo, os critérios propostos por Lincon e Guba (1985)²⁴: a credibilidade- resultados sejam “plausíveis para os sujeitos envolvidos”; a “transferibilidade”- que os resultados possam “ser transferidos para outros contextos”; a “consistência”- resultados estáveis com o passar dos anos; e a “confirmabilidade”- que os resultados sejam confirmados em pesquisa posteriores.

Portanto, estes processos foram levados em consideração para se garantir a validação dos dados, e também para auxiliar na triangulação dos mesmos²⁵, uma vez que existe mais de uma fonte de informações e existe a necessidade de se ter conclusões confiáveis ao final do estudo.

Todavia, os dados foram analisados contemplando a análise do conteúdo, proposto por Bardin (1979) por se constituir numa técnica de análise de

²⁴ IN: ALVES-MAZZOTTI e GEWANSDNASDJER (2002)

²⁵ IN: ALVES-MAZZOTTI e GEWANSDNASDJER (2002)

comunicação, tanto escrita quanto dita, que tem por finalidade a interpretação da mensagem, de modo objetivo e subjetivo.

Para Bardin (1979) a análise de conteúdo busca compreender e conhecer aquilo que esta “por trás” das palavras, na busca de outras realidades através das mensagens.

As principais etapas para a análise do conteúdo são: a organização da análise (operacionalizar e sistematizar as idéias), a codificação (os dados brutos ganham significados) e a categorização (classificação dos elementos).

Em um primeiro momento foi realizada uma sistematização das idéias obtidas. Para se ter um mapeamento dos dados se utilizou os seguintes tópicos:

Na observação da sala de aula, o que se poderia encontrar?

(1) aula (esquema de aula):

- apresentação do assunto de forma contextualizada
- organização da aula:
 - * parte inicial
 - * parte principal
 - * parte final

(2) ensino (teorias de ensino, esquema de ensino)

- tomada de decisão (professor ou aluno);
- procedimentos de ensino (conhecimentos da realidade, objetivos);
- estilo de ensino;
- estratégias de ensino (organização dos alunos, disposição na sala de aula ou quadra de acordo com a tarefa ou atividade programada);

(3) conteúdo (dimensões):

- conceitual (conhecimentos e saberes);
- procedimental (saber fazer, metodologia, estratégias);
- atitudinal (avaliação, relação professor-aluno, posturas).

(4) aprendizagem (teorias da aprendizagem, feed back)

- averiguação das competências e habilidades;

(5) professor (perfil, conhecimento, postura)

- concepção;

- posicionamento;
- comportamento e atitudes;
- identidade;

(6) estudante/aluno (perfil, conhecimento, postura)

- concepção
- posicionamento;
- comportamento e atitudes;
- identidade;

(7) avaliação

Nas entrevistas, o que se poderia encontrar?

(1) Desenvolvimento Profissional

(a) Socialização Primária

- história de vida;
- escola de ofício (escolinhas de esporte etc);

(b) socialização secundária

- graduação. Mestrado, doutorado

(2) Aula

- esquema de aula (planejamento);
- prioridade e/ou imprescindível;

(3) Conteúdo

- o que é priorizado nas aulas (dimensão conceitual, procedimental, atitudinal);

(4) Ensino

- procedimentos metodológicos

(5) Professor

- concepção
- identidade;
- conhecimento;
- visão.

(6) Estudante/aluno

- concepção
- identidade;
- conhecimento;
- visão.

(7) Saberes Docentes

- Conhecimentos;
- Competências;
- Habilidades;

(8) Prática Pedagógica

- Valores;
- Costumes;
- Habilidades;
- Competências;

Levando em consideração este processo foram criados critérios e categorias/temas de acordo com os objetivos e questões de estudo da pesquisa, para a análise das entrevistas, observações e fonte documental considerando os seguintes eixos temáticos:

(a) Os saberes docentes e as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular e na perspectiva docente

Esta temática procurou encontrar nas políticas públicas e na proposta curricular do curso os componentes ou aspectos (por exemplo: perfil profissional, objetivo do curso, ementas, eixos temáticos, competências etc) que estariam auxiliando na identificação dos saberes docentes, das práticas pedagógicas, da profissionalidade docente, bem quais os saberes [conhecimento (da formação profissional, disciplinar, curricular) ou experiência] que estariam mais presentes nas práticas pedagógicas dos docentes, tomando como referência o discurso sobre o assunto, a prática pedagógica de sala de aula e sua mediação com a literatura.

(b) A identidade docente

Esta temática traz subjacente a ela a questão de que na delimitação da identidade do professor [na literatura, nas propostas curriculares de formação (políticas públicas) e na descrição dos professores] se poderiam encontrar os saberes docentes e as práticas pedagógicas que são considerados imprescindíveis.

(c) O *habitus* dos professores universitários.

Esta temática procurou identificar, diagnosticar, se na descrição dos professores sobre o seu trabalho, corpo de conhecimento e fazer docente, bem como na observação de sua prática pedagógica em sala de aula se poderia encontrar os componentes que formariam o *habitus* docente e se esta caracterização encontraria respaldo na literatura sobre o assunto.

V. OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP/RC

Os dados que serão apresentados seguiram o itinerário que foi colocado, considerando o trabalho de campo efetuado em termos de análise documental relativa à proposta curricular (projeto pedagógico) do curso e programas das disciplinas; observação das aulas selecionadas e entrevistas com os docentes. Porém, visando organiza-los de forma didática foram aglutinados, uma vez já colocado anteriormente, em três temáticas que serão apresentadas no corpo desse texto.

V.1- OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NA PROPOSTA CURRICULAR E NA PERSPECTIVA DOCENTE

Dentro deste enfoque se estabelecerá um diálogo com os componentes que fundamentam a docência, enquanto corpo de conhecimento e exercício profissional. Neste itinerário os componentes “currículo”, “saberes docentes” e “prática pedagógica” formam o tripé que auxilia na compreensão de uma proposta, concepção ou prática.

V.1.1- CURRÍCULO

A criação do curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo da UNESP Rio Claro, data de 1983, começando a funcionar em 1984. Esta proposta tinha como concepção uma formação generalista e científica com o total de 3270 horas-aula, mas acrescentando-se o trabalho de conclusão de curso -TCC- iria para 3450 horas-aula (uma grande novidade para os cursos de Licenciatura do Instituto de Biociências que até então não tinham o TCC).

A título de esclarecimento, na época da criação desse curso, no IB, por pesquisa só se entendia a pesquisa básica. Portanto, nas Licenciaturas não se fazia pesquisa e fazer pesquisa aplicada era algo não compreendido, de forma que, a criação do curso de Licenciatura em Educação Física foi feita deste seu início em bases científicas, visando formar um profissional diferenciado.

O curso foi reestruturado em 1989, devido à Resolução CFE 03/87, havendo a opção, no vestibular, para a Licenciatura e para o Bacharelado em

Educação Física com uma carga horária mínima de 2880 horas, totalizando 200 créditos e o prazo de conclusão do curso de 4 anos, no mínimo, e 7 anos no máximo (SOUZA NETO, 1999). A matrícula é anual, mas por disciplina, o aluno pode escolher as disciplinas (pelo menos três disciplinas em cada semestre) que deseja cursar por não terem pré-requisitos. No entanto, existe uma seqüência aconselhável.

O bacharelado e a licenciatura são cursos distintos, preparando profissionais com perfis diferentes, mas com possibilidade de complementação de estudos, visto que se reconhece a motricidade humana como o objeto de estudo de ambos.

Este currículo tem como objetivo preparar o aluno para a ação profissional no mercado de trabalho e, também, para as possibilidades dos estudos de pós-graduação.

Como justificativa para esta escolha foi colocado que o conhecimento, necessário ao profissional de Educação Física, tem sido radicalmente transformado, assinalando-se que as novas disciplinas associadas ao movimento não são mais sobre a educação pelo movimento, mas sobre a sistemática científica e seqüências da performance motora, conhecimento esse que deve sustentar a prática profissional, tanto na área escolar como em outros serviços à sociedade.

Dentro desse contexto, a Licenciatura foi compreendida como um curso que:

“...é particularmente voltada para a preparação do professor de 1º e 2º graus, sendo enfatizado o conhecimento da motricidade humana aplicado ao fenômeno educativo. Este profissional com profundo conhecimento em Educação Física e da educação formal deve possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectiva da sociedade brasileira. Deve compreender o papel da Educação Física no contexto curricular e seus objetivos no processo de educação e avaliação de programas adequados aos seus alunos, isto inclui um conhecimento profundo da criança e do jovem, suas necessidades e interesses em relação a atividade motora no contexto brasileiro” (UNESP, 1993, p.5).

Dentro desta compreensão, de acordo com Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) existe a constatação de saberes advindo da ciência da educação, quando se fala da necessidade de se conhecer os aspectos formais e a função social da escola e a perspectiva de sociedade. Porém, também, se admite que os saberes em torno de estratégias, de planejamento e da avaliação são importante para a formação do profissional, corroborando com os saberes curriculares, ou da ação docente, assim como os saberes do conhecimento da disciplina, os disciplinares, em seu aspecto mais específico da Educação Física.

Nesta proposta curricular (UNESP, 1993) o objetivo do curso foi delimitado em três itens: a) Possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos, técnicas e habilidades que possibilitem a atuação profissional nos campos da Educação Física e do esporte; b) Desenvolver atitudes éticas, reflexivas, inovadoras e democráticas e; c) Possibilitar o aprofundamento de conhecimentos da área, segundo o interesse e aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento, contribuindo para sua auto realização como profissional e pessoa.

No âmbito da Resolução CFE 03/87, que orientou o processo de reestruturação dos cursos de graduação na área, o currículo da UNESP- Rio Claro foi constituído em duas partes rompendo com as orientações da Lei 5540/68 e com a Resolução CFE 9/69. Uma parte foi chamada de *Formação Geral* em bases científicas, considerando os aspectos Técnico e Humanístico e a outra de *Aprofundamento de Conhecimentos*, como no quadro que se encontra a seguir:

QUADRO 8- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UNESP- RIO CLARO.

Formação Geral	Aprofundamento de Conhecimentos
Mínimo 80%	Máximo 20%
Conhecimento Filosófico 7%	Atender o interesse do aluno, criticar e projetar o mercado de trabalho.
Conhecimento da Sociedade 7%	
Conhecimento do ser Humano 26%	
Conhecimento Técnico 60%	
(Fonte: Projeto Pedagógico da UNESP- Rio Claro, 1993)	

O quadro apresentado ilustra a intenção em abarcar os saberes sugeridos por Tardif (2002), como o da formação profissional, através dos conhecimentos filosóficos e da sociedade, bem como os curriculares e disciplinares com o conhecimento do ser humano e os técnicos. Todavia também se faz alusão a perspectiva de se projetar no mercado de trabalho os saberes experienciais.

No próximo quadro, foi montado um delineamento das áreas da formação com as disciplinas envolvidas, dentro da proposta da Unesp/RC,

procurando estabelecer uma relação entre os conhecimentos/saberes e os eixos curriculares como no quadro que se apresenta a seguir:

QUADRO 9 - OS SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA – A PROPOSTA DA UNESP/RC

Fonte	Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP- Rio Claro (Parecer CFE 215/87 e Resolução CFE 03/87)	
	Eixo Curricular	Disciplinas Propostas para a Formação Docente
Saberes da Formação Profissional, (Conhecimentos Teóricos Clássicos e da Tradição Pedagógica).	<i>Conhecimento do Ser Humano, da Sociedade e Filosófico</i>	Nesta resolução o conhecimento pedagógico aparece vinculado com os conhecimentos do ser humano, da sociedade, filosófico, como: Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento. História da Educação Brasileira, Sociologia, Sociologia da Educação, Filosofia, Filosofia da Educação.
Saber Disciplinar (Conhecimento da Matéria a ser Ensinada)	<i>Conhecimento do Ser Humano e Conhecimento Técnico (dimensão disciplinar e técnico-instrumental)</i>	Anatomia do Aparelho Neuromotor, Bases Neurofisiológicas da Motricidade Humana, Anatomia Humana Geral, Biologia, Cinesiologia, Crescimento e Desenvolvimento, Fisiologia Humana Geral, Fisiologia dos Sistemas Humanos, Introdução à Teoria da Educação Física e Introdução Educação do Movimento. ²⁷ Aprendizagem e Controle Motor, Bases teórico-prático do Condicionamento Físico, Educação e Saúde, Estatística, Medidas e Avaliação, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Socorros de Urgência, e Educação Física Adaptada.
Saber Curricular (Saber Técnico, Específico, da ação Pedagógica e Práticos).	<i>Conhecimento Técnico (dimensão cultural do movimento e didático-pedagógico)</i>	Fundamentos de Atletismo, Fundamentos de Natação, Fundamentos de Ginástica Rítmica Desportiva, Fundamentos de Ginástica Artística, Fundamentos de Capoeira, Fundamentos de Judô, Fundamentos de Voleibol, Fundamentos de Basquetebol, Fundamentos de Handebol, Fundamentos de Futebol e Futebol de Salão, Atividades Expressivas, Atividades Físicas e Exercícios Básicos, Atividades Lúdicas, Atividades Rítmicas e Dança. Didática da Educação Física, Educação Física Infantil, Práticas de Ensino I, Práticas de Ensino II, Práticas de Ensino III, Práticas de Ensino IV, Programas de Educação Física Ensino Fundamental e Médio, Educação Infantil e Ensino Básico e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.
Saber Experiencial, (Tácito, da cultura docente, da Experiência).	<i>Relacionados às experiências</i>	Socialização primária e socialização profissional (estágio curricular, atividades extra-curriculares, e também estão atrelados aos fundamentos e atividades esportivas).

²⁶ Baseado em Carvalho e Gil-Perez (1993), Gauthier et. al. (1998), Sarmiento (1994), Pimenta (1997, 2002), Saviani (1996), Tardif (2002), Benites (2005)

²⁷ Embora faça uso dos conhecimentos do primeiro eixo se entendeu que a prática não tem a mesma estrutura, sendo uma disciplina em moldes mais técnicos.

Como se pode observar procurou-se organizá-lo, tomando como referência o exercício que alguns estudiosos têm procurado fazer sobre os saberes docentes na tentativa de se dar uma identidade à formação profissional, pensando em um corpo de conhecimento que lhe dá sustentação. As disciplinas abarcam saberes específicos, aspectos técnicos das atividades físicas, conhecimentos pedagógicos, filosóficos, da experiência entre outros, e isto para Molina Neto (1999) seria uma demonstração de um conjunto de saberes que estão presentes na formação inicial, quando se propõe a idéia de aquisição de saberes práticos, da matéria e gerais.

Dentro desta perspectiva, dos saberes, os programas das disciplinas contribuem para convalidar a análise dos saberes, além de referendar os aspectos curriculares e o processo de formação.

As disciplinas foram analisadas da seguinte forma: averiguação de cinco itens de seus programas (ementa, objetivo, conteúdo, metodologia e critérios de avaliação), sob a óptica das dimensões do conteúdo, porém levando-se em consideração que cada dimensão está atrelada a um determinado tipo de saber²⁸. A classificação com todos os itens se encontra em ANEXO (II) ao final do trabalho, enquanto que apresentaremos um quadro mais sintético demonstrando como foram analisados os programas de cada disciplina e a sua relação com as dimensões.

Cabe lembrar que destes cinco itens que foram analisados, como nos quadros abaixo, foi considerado preponderante a categoria (atitudinal, conceitual

²⁸ - Como foi citado na página 40 deste mesmo estudo.

e/ou procedimental) quando uma disciplina apresenta a mesma classificação em, no mínimo três itens. Por exemplo:

QUADRO 10- CLASSIFICAÇÃO DO PROGRAMA

Atividades Expressivas	Atitudinal	Conceitual	Procedimental
Ementa	X	X	
Objetivo		X	X
Conteúdo		X	X
Metodologia		X	X
Critério de Avaliação		X	X
Exemplo: Neste caso os saberes preponderantes são: conceitual e procedimental			

Esta análise do conteúdo, respeitando-se as categorias do quadro exposto, foram aplicadas no quadro a seguir:

QUADRO 11: DISCIPLINAS

DISCIPLINAS	PROGRAMAS
Anatomia Humana Geral	Conceitual
Anatomia do Aparelho Neuromotor	Conceitual
Atividades Expressivas	Conceitual/Procedimental
Atividades Físicas e Exercícios Básicos	Conceitual/Procedimental
Atividades Lúdicas	Conceitual/Procedimental
Atividades Rítmicas e Dança	Conceitual/Procedimental
Aprendizagem e Controle Motor	Conceitual/Procedimental
Bases Neurofisiológicas da Motricidade Humana	Conceitual
Bases Teórico-Práticas do Condicionamento Físico	Conceitual/Procedimental
Biologia	Conceitual
Cinesiologia	Conceitual/Procedimental
Crescimento e Desenvolvimento	Conceitual/Procedimental
Didática da Educação Física	Conceitual
Educação e Saúde	Conceitual/Procedimental
Educação Física Adaptada	Conceitual/Procedimental
Educação Física Infantil	Conceitual/Procedimental
Educação Infantil e Ensino Fundamental	Conceitual/Procedimental
Estatística	Conceitual
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Conceitual
Filosofia	Conceitual
Filosofia da Educação	Conceitual
Fisiologia Humana Geral	Conceitual
Fisiologia dos Sistemas Humanos	Conceitual
Fundamentos do Atletismo	Conceitual/Procedimental
Fundamentos do Basquetebol	Conceitual/Procedimental

Fundamentos da Capoeira	Conceitual/Procedimental
Fundamentos do Futebol e Futebol de salão	Conceitual/Procedimental
Fundamentos da Ginástica Artística	Conceitual/Procedimental
Fundamentos da Ginástica Rítmica Desportiva	Conceitual/Procedimental
Fundamentos do Handebol	Conceitual/procedimental
Fundamentos do Judô	Conceitual/Procedimental
Fundamentos da Natação	Conceitual/Procedimental
Fundamentos do Voleibol	Conceitual/Procedimental
História da Educação Brasileira	Conceitual
Introdução à Teoria da Educação Física e da Motricidade Humana	Conceitual
Introdução à Educação do Movimento	Conceitual/Procedimental
Medidas de avaliação	Conceitual/Procedimental
Métodos e técnicas de pesquisa	Conceitual/Procedimental
Prática de Ensino I	Conceitual/Procedimental
Prática de Ensino II	Conceitual/Procedimental
Prática de Ensino III	Conceitual/Procedimental
Prática de Ensino IV	Conceitual/Procedimental
Programas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio	Conceitual/Procedimental
Psicologia da Educação	Conceitual
Psicologia do Desenvolvimento	Conceitual
Sociologia	Conceitual
Sociologia da Educação	Conceitual
Socorros de Urgência	Conceitual/Procedimental

No âmbito deste processo foram analisadas 48 disciplinas e seus programas, representando, a grade fixa do curso de Licenciatura em Educação Física. Porém, como já foi mencionado anteriormente, não se analisou as disciplinas consideradas “optativas”, nem as disciplinas nomeadas de “estudos avançados”, por não formarem a grade curricular comum a todos os alunos.

Das disciplinas que compõe o curso observou-se como preponderante que à dimensão conceitual/procedimental concentrou-se em 31 disciplinas (quatro no 1º ano, cinco no 2º ano, nove no 3º ano, três no 4º ano e dez relacionadas aos fundamentos esportivos, que podem ser cursados em qualquer ano) enquanto que a conceitual foi relacionada à 17 disciplinas (sete no 1º ano, sete no 2º ano e três no 3º ano).

Do ponto de vista prescritivo dos programas, no âmbito dos documentos que forma analisados, não foi explicitado de forma descritiva a dimensão atitudinal, passando-se a perspectiva de que os valores, de natureza pessoal, como comprometimento, posicionamento crítico, posturas, vivência não fazem parte da realidade.

A configuração apresentada tem um forte referencial teórico, dando margem a um currículo denominado de técnico-científico, como já foi apontado por Betti e Betti (1996), em que prevalece a fundamentação de um corpo de conhecimento. Para Schon (1992) trata-se do “modelo da racionalidade técnica” em que se enfatiza uma forte concepção teórica no início da formação com uma aplicação prática no final, ou seja, um “modelo aplicacionista”, pois a teoria estaria fundamentando a solução de problemas encontrados na prática. Este currículo, é disciplinar e segmentado, pois se baseia na separação rígida entre a alta cultura e baixa cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (SILVA, 1999)

No entanto, embora a proposta de formação tenha esse caráter técnico-científico a grade curricular em vigor não apresenta nenhum pré-requisito como exigência para cursar as disciplinas, apenas sugere-se uma seqüência. Isto fica em destaque, principalmente, no que diz respeito aos fundamentos esportivos, registrando-se o seguinte acontecimento:

“eu não entendo que todos os meus colegas que trabalham com fundamentos tenham a leitura e a visão que eu tenho por uma questão de histórias de vidas diferentes então é são formações diferentes e são concepções de mundo diferentes, então em função disso nós temos pessoas que são altamente meticulosas com relação a cobrança técnica e nós temos pessoas que são bastantes elásticas na

cobrança quase não cobrando, certo? Eu entendo que o que acontece é que nós temos um gradiente que vai de 1 a 1000 e em função dos alunos montarem o seu currículo pode acontecer do aluno montar um conjunto de professores que estejam próximo do 1, 2, 3, 4, ou pode ser que eles montem próximos do que está em 1000, 999, 998, o que de certa forma vai dar um modelo para ele, certo? Não sei se fui claro, como são os alunos quem escolhem o que querem cursar, eu acho que isto de certa forma é sadio, por outro lado vai possibilitar que o aluno escolha realmente e somente aquilo com que ele tenha afinidade, o que de certa forma não venha a garantir a questão da competência, porque daí ele escolheu o que já é do perfil dele e o perfil dele não garante que aquela seja uma competência necessária para a questão profissionalizante”(Professor A).

Neste encaminhamento se entendeu também que embora haja a ênfase nos fundamentos das dimensões conceitual e procedimental este não pode ser tomado como o “espelho” do discurso, ou seja, pode haver descompassos na prática pedagógica desses conteúdos. Vale lembrar o que fala Sarmiento (1994), pois pode haver uma mediação na distribuição de saberes teórico-práticos juntamente com saberes que fazem parte da cultura docente.

Dentro desta perspectiva, o saber da experiência vincula os fundamentos da prática deste professor com a sua competência profissional, fazendo com que o docente apresente suas respostas. Estas podem ser oriundas de um processo de improvisação, mas que na realidade não o são, pois advém de um conhecimento anterior acompanhado pelo exercício da autonomia (PERRENOUD, 1997).

NUNES (2001) coloca que esta articulação entre o conhecimento do professor, tanto com a prática quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica, possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva que favorece o compromisso com o ensino de qualidade.

Retomando a questão do currículo, embora ele esteja centrado, como origem, em uma concepção da racionalidade técnica, em alguns momentos isto é extrapolado e o curso ultrapassa esta idéia, caminhando para uma abordagem mais emancipatória do ponto de vista da teoria e da prática, como pode ser visto no fluxo das disciplinas e suas respectivas dimensões. Esta questão aparece contemplada, enquanto perspectiva, na Resolução CNE/CES 07/2004, propondo-se a articulação da teoria com a prática, ou seja, a interdependência entre as duas do início ao fim do curso.

No entanto, apesar de haver este indicativo, no currículo vigente, alguns professores, nas entrevistas, também apontaram para os limites do curso no que se refere:

C: *O nosso grande problema, nosso grande limite, é que **os professores não trabalham juntos**, então o grande limite de um currículo como o nosso (...).*

*E um outro problema que eu vejo também no nosso curso daqui, por ser um curso que é tido no Brasil como um dos melhores, eu não vejo isto tanto na licenciatura, mas às vezes eu percebo também uma certa **arrogância**, principalmente, às vezes, **quando eles vão fazer estágio nas escolas** e acham que na escola tem um bando de pobres coitado e eles sim, que vão mudar o mundo da Educação Física e a partir de agora tudo vai ser diferente porque eles chegaram na escola!*

E: *Primeiro é que **nunca está completo**, não tem jeito, **em quatro anos você nunca vai dar todas as experiências necessárias**, até porque aquilo que você vai precisar como professora é altamente variável e não me parece que em nenhum momento seja possível você cobrir. Por outro lado, eu vejo que o **nosso curso não é ruim**, se eles souberem aproveitar e fazer as extensões e ouvir os professores, participar de grupos, eles podem ter uma boa iniciação, certas competências (...) É claro que **muitas destas coisas você aprende no caminho**, no percurso, agora se você estiver atento (...)*

F: *“Se cada professor, dentro do curso de licenciatura, ele for capaz de transmitir o conhecimento, facilitar a comunicação e permitir por esta facilitação a associação de outros elementos (talvez vocês chamem isto de crítica, o aspecto crítico do aluno de associar com outros conteúdos) porque **eu acho que estaria ótimo**,*

*pois o professor de didática ensinaria muito bem didática, o professor de sociologia muito bem sociologia, o professor de socorros muito bem socorros e assim por diante. **Eu acho que é meio utópico, mas seria o curso ideal, eu tenho esta visão!***

*Agora é claro que algumas críticas eu já teci aqui dentro da licenciatura, eu acho que o fluxo... ele é ... **a visão de licenciatura que se teve quando foi feita a separação é uma visão na minha opinião distorcida, eu acho eu o profissional da educação física, especialmente licenciado, ele tem que conhecer muito bem todos os conteúdos que abordam a educação física, inclusive os conteúdos biológicos que foram excluídos deste curso.***

G: *Olha, eu sou muito fã da nossa formação, mas eu acho que a carga teórica tem um peso muito grande e as experiências práticas elas não são diretas, embora na licenciatura você faça estágios, esses estágios ainda não são suficientes e por incrível que pareça o professor sai vivenciando outras coisa, então ele vai ser personal trainer, ele vai ser professor de academia, antes de ele ir para escola, ele vai tendo essas experiências anteriores. **E em relação à prática a gente não tem a experiência aqui, ele tem todo o respaldo teórico para desenvolver isto muito melhor do que a gente encontra no mercado, só que este salto ainda é difícil.***

Os apontamentos vão desde a articulação do grupo docente, passando pela ressalva que nenhum curso de preparação garante uma formação completa, pois há problemas em termos de arranjos curriculares finalizando com a questão das práticas. De modo geral todas estas considerações evidenciam algumas lacunas do curso, decorrentes do modelo da racionalidade técnica.

Esta composição mostra que dentro de um curso de formação existe toda uma estrutura sendo construída em suas raízes -a sua concepção, seus ajustes curriculares e a visão de seus alunos e docentes- e a incorporação de novas medidas na tentativa de se articular um corpo de conhecimento, em um balanço que, de certa forma, qualifica e certifica o profissional com os saberes tomados como importantes.

Este encaminhamento permite refletir sobre a condição da profissão docente, ou seja, ela vem sendo discutida, em sua composição, quando se vê no currículo um arranjo para a sua legitimidade, indo ao encontro do que é proposto por Hoyle em estudo de Contreras (2002), onde apresenta 10 características que compõe a profissão e dentre elas algumas são: a) embora o conhecimento adquirido por meio de experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimento sistemático; b) a aquisição deste corpo de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior; c) este período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais; d) como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade.

No entanto, a formação do profissional e seus aspectos curriculares, com os elementos da prática pedagógica e um conjunto de saberes, tornam o “trabalho especializado”, como é indicado por Freidson (1996), ao caracterizar a profissão.

Esta compreensão leva ao indicativo de que um profissional é um membro de uma profissão (LAWSON, 1984), mostrando como foi apontado por Shulman em texto de MIZUKAMI (2004), ao colocar que parte significativa do seu conhecimento é gerada na academia. Porém, tal base não se constitui como conhecimento se não for efetivamente utilizada em contextos específicos no campo da prática.

O que se tem é uma esfera ampla que vai sendo delineada em vários universos com particularidades, afunilando em uma concepção que, ao mesmo tempo, abre novas perspectivas. Dentro deste mosaico se apresentará quais os saberes presentes neste contexto.

V.1.2- SABERES DOCENTES

As análises das aulas dos docentes do curso, bem como as suas entrevistas trouxeram informações que são cruciais para o entendimento do contexto de saberes e de práticas pedagógicas, decodificando os processos presentes dentro de um curso de formação.

Na observação²⁹ foi possível perceber os saberes que permeiam a maneira de ensinar dos professores e os subsídios utilizados para que aconteça a aprendizagem. Dentro deste contexto, o quadro abaixo, apresenta um conjunto de saberes relacionados: ao conhecimento disciplinar, as estratégias que possibilitam estabelecer uma relação com o aluno (demonstração de atividades, debates, testes, questionamentos, entre outros), mostrando as dimensões abordadas por cada professor, salientando-se a dimensão atitudinal.

QUADRO 12 - CONTEÚDO (DIMENSÕES) E APRENDIZAGEM

Prof.	Síntese
A	O professor utiliza conceitos da psicologia, da aprendizagem motora, da física e da biomecânica em suas aulas e sempre explica os exercícios com seus problemas e possíveis soluções. Com relação aos procedimentos , os alunos executam as tarefas propostas e o professor vai corrigindo e estimulando. O aspecto atitudinal está presente

²⁹ Para análise das observações e sistematização de seus resultados foi visto quais tipos de comportamentos, idéias e estratégias eram comum a todas as aulas de cada docente, referendando o seu perfil e organizados de uma forma mais sintética nos quadros, apresentando, como exemplos, fragmentos das descrições mais significativas.

	quando o professor chama os alunos para reflexões sobre a prática , do conteúdo proposto, e os alunos comentam sobre o acontecimento. Com relação à aprendizagem , na maioria dos casos, esta funciona a base de correções de erro na prática de alguns exercícios. O próprio professor diz entender o acerto como resolução de problema e o erro como frustração , trabalhando nessa perspectiva.
B	O professor se utiliza, na grande maioria das vezes, de um texto base para a aula, para abordar determinados conceitos. Na parte procedimental existe a preocupação do professor com estratégias de “ grifar palavras ” (por exemplo) para os alunos lerem o texto e depois efetuar os trabalhos que deverão ser realizados em grupo onde o professor coloca algumas questões para serem respondidas ou há um seminário preparado pelos alunos. Com relação as atitudes ficam mais restritas a chamada de atenção do professor sobre a postura dos alunos e a falta de leituras e as tentativas de se estabelecer diálogo e resolver problemas do grupo. O processo de aprendizagem, nas aulas observadas, ocorreu tendo como ponto de partida a apresentação e reposição do conteúdo pelo professor e a sua aplicação ou exposição na forma de seminários. O feedback sobre o assunto ou aos alunos, foi dado, fazendo-se alusão a postura dos alunos em sala de aula
C	A parte conceitual é determinada pela abordagem do professor e por textos passados aos alunos. Com relação ao procedimento se realizam confecção de micro-aulas, projetos, tarefas por parte dos alunos e por parte do professor existe a criação de estratégias. No âmbito das atitudes ficam os debates e as reflexões que acontecem em quase todas as aulas, enfocando o conteúdo proposta naquele momento e sua relação com o contexto. A aprendizagem se dá por meio da exposição sobre determinado conteúdo pelo professor, das dúvidas que são explicadas, trabalhos sobre um determinado tema, dos textos passados. Há, também, a elaboração de um projeto , envolvendo todo o conteúdo trabalhado, bem como uma maior interação da relação professor-aluno, acrescidos de visitas a escola para estudo do meio e a realização de micro-aulas .
D	Os conceitos da aula são passados pela professora que aborda os temas propostos com seu conhecimento e algumas vezes utiliza o retro-projetor. Os procedimentos cabem em exemplos teórico-práticos e em atividades práticas que às vezes são feitas para exemplificar a teoria. As atitudes ficam restritas aos comentários dos alunos e as dúvidas sobre o conteúdo abordado. O processo de aprendizagem tem como referência a exposição da professora sobre determinado tema, os questionamentos dos alunos sobre o assunto e a averiguação da compreensão desse conteúdo por meio de prova .
E	Conceitos: discorre sobre uma abordagem de ensino ou sobre um assunto pertinente e os alunos vão dialogando conjuntamente. Existem diferentes procedimentos: atividades, leitura de textos, debates, filmes e a realização de algumas tarefas . As atitudes: ficam no âmbito do posicionamento de opiniões , em relação ao que se está discutindo, das tomadas de decisões sobre as atividades e/ou abordagens e da avaliação da aula. Na proposta da professora o processo de aprendizagem se apóia na interação da relação professor-aluno sobre os temas veiculados, os debates realizados e as experiências pessoais levantadas.
F	O professor utiliza os conceitos sobre os temas que aborda de maneira verbal utilizando, em alguns momentos, o retro-projetor. Os aspectos procedimentais se dão com exemplos ou com a realização de seminários . As atitudes ficam restritas à alguns comentários sobre o conteúdo veiculado ou chamada de atenção sobre a postura dos alunos. O processo de aprendizagem, nas aulas observadas, ocorreu tendo como ponto de partida a apresentação e reposição do conteúdo pelo professor e a sua aplicação ou exposição na forma de seminários.
G	Os conceitos são baseados no tema da aula que vai aos poucos permeando-as. A parte procedimental tem um grande destaque com as práticas e vivências relacionadas as atividades rítmicas, que são propostas e com os exemplos dados pelo professor. As atitudes aparecem na reação dos alunos mediante algumas situações de sala de aula provocada pelo questionamento da professora, bem como a atenção que esta destina em

relação as dificuldades dos alunos. A professora desenvolve o processo de aprendizagem explicando as atividades práticas de determinado tema, reforçando este itinerário no âmbito das correções e dos questionamentos que provoca.
--

Estes apontamentos podem ser visualizados quando se olha para as observações efetuadas em sala de aula, no que se refere:

A: *Hoje é o primeiro dia que haverá trabalho com bola. O professor fala de física, de aprendizagem e controle motor e psicologia para ensinar seus conceitos e relacionar com o movimento estabelecido. Existe uma forte relação da questão conceitual com as atitudinais.*

B: *O professor chama atenção sobre o excesso de conversa e passa pelos grupos para solucionar problemas de atitudes e comportamentos. Ele observou várias vezes este tipo de situação e tomou decisão de ir até o grupo solucionar os problemas.*

C: *O professor propõe a todos para irem a escola para entrar em contato com a realidade, ver a condição dos materiais, o espaço físico, falar com as turmas para posteriormente montar os grupos e realizar as micro-aulas.*

D: *A professora começa a falar sobre sistema respiratório, de maneira expositiva, utilizando-se do retroprojeter. Os alunos copiam e prestam atenção. Porém, nos momentos em que são convidados a participar da aula não se manifestam.*

E: *Retomada do conteúdo da última aula. Fala sobre a concepção de Educação Física, esportivista e recreacionista, de Rui Barbosa, Listello. Dessa forma a professora vai colocando alguns pontos e os alunos vão comentando. Os alunos participam bastante e a aula atende às três dimensões do conteúdo: conceitual, atitudinal e procedimental.*

F: *O professor faz uma exposição do conteúdo e os alunos apenas prestam atenção. O professor dá uma grande quantidade de exemplos. O roteiro da aula se mostra bem conceitual e procedimental*

G: *A aula segue o mesmo esquema de exposição do conteúdo. A aula segue de maneira procedimental e com alguns conceitos sendo passados, juntamente, com a atividade proposta. A professora em alguns momentos repete informações explica o porque da execução.*

Desse inventário que foi apresentado assinala-se para a perspectiva de um corpo de conhecimento que estaria fundamentando a docência em sala de aula, com ênfase para o saber disciplinar, ou conhecimento (A, D, E, F e G), saber curricular (C) e saber experiencial (B), tal como pode ser referendado em Tardif (2002) e Pimenta (1997, 2002).

Porém, na entrevista³⁰ houve alguns apontamentos sobre quais saberes são importantes os alunos aprenderem nas aulas de cada professor, saberes importantes para se tornarem bons professores e quais os saberes que são abordados na prática docente.

QUADRO 13- SABERES CONSIDERADOS IMPORTANTE PARA OS ALUNOS APRENDEREM DURANTE A AULA

Prof.	Fala
A	O que eu acho mais importante os alunos aprenderem? Sinceramente eu não acho que seja aprendendo o gesto técnico . O meu ponto de vista não é este... eu acho que o mais importante é que meus alunos aprendam a como trabalhar com os seus alunos e isto é um exercício que eu me pego me cobrando muito. Por que? Porque eles não têm que tratar os alunos deles como eles são tratados por mim, mas eles tem que no mínimo urbanismo , o que eu acho muito difícil, e você presenciou várias vezes, várias paradas de aulas, para que se explique: Olha não precisa rir do outro, não é? Não é dessa maneira que se trata, não é dessa maneira que se dirige a pessoa. Então eu, no meu ponto de vista, eminentemente como educador esta é minha função , agora eu não posso perder de vista que eu estou em uma universidade e que a universidade tem um conteúdo programático , teórico e específico que é cobrado para a formação deste outro profissional. Por que eu estou dizendo isto? Porque nem todos os que passam por mim tiveram voleibol no ensino fundamental ou no ensino médio, o que significa que alguns estão vendo voleibol pela primeira vez, então eu preciso explicar o que é o toque, mostrar com é um toque tecnicamente, algumas considerações táticas, inclusive, apesar da disciplina chamar “fundamentos”, pois possivelmente esta pessoa não se matricule nos “estudos avançados”. Eu tenho que falar da tática, então existe todo este conjunto de informações, agora eu entendo que se eu esquecer a questão humana eu não consigo chegar num conjunto de conhecimento específico da disciplina. A sua pergunta é clara: o que você considera imprescindível, então para mim o relacionamento humano é imprescindível e tem que ser passado.
B	Bom normalmente eu costumo colocar alguns objetivos mais diretamente relacionados ao desenvolvimento da disciplina que no próprio programa a gente tenta explicitar um pouco melhor esta colocação, é mas como se trata de uma disciplina dentro de um curso que tem características muito particulares, e que principalmente com relação a disciplina, ou seja é um curso de Educação Física e a disciplina é uma disciplina de Filosofia da Educação. Como tentar fazer com que estas coisas tenham sentido, tenham alguma relação? É a grande dificuldade que

³⁰ O texto da entrevista são as falas dos docentes.

	<p>se encontra para o desenvolvimento da disciplina com estas características num curso como este. Então nesta disciplina especificamente acho que um objetivo, uma coisa que a gente pretende com ela é justamente tentar fazer com que os alunos tenha algum contato com a filosofia e de certa maneira possa perceber a importância da filosofia para a formação do educador, no sentido de poder ter algumas perspectivas de críticas em relação ao processo educativo, se inteirar de que a atividade dele, mesmo no campo da Educação Física, que é um dos campos mais... vamos dizer assim, mas em se tratando de uma licenciatura e esta licenciatura tem uma preocupação com a educação, com a escola. Então são temas que acredito que esta disciplina tenta pontuar como temas importantes e dar de certa maneira despertar o aluno para estas questões da importância de se pensar a respeito delas no processo de formação de cada um.</p>
C	<p>A prática de ensino me parece ser uma das raras disciplinas <i>é sui generis</i> em relação as demais. Os alunos de prática de ensino esperam entrar em uma situação de prática. Essa é a grande verdade. Então isto pode causar uma certa apreensão e impaciência porque ele não é colocado numa situação de prática imediata. Porém, para mim toda prática traz subjacente a ela uma teoria, não é a prática pela prática. A “prática” remonta também a antiga Didática Especial que trabalhava a questão do planejamento, a questão da técnica de ensino e eu entendo que a prática de ensino, hoje, deveria trabalhar o que? Os saberes que constituem a identidade dos professores. Então, é uma disciplina que faz uma mediação, num dado momento, entre a pedagogia, a prática pedagógica, ou seja intenção pedagógica, e o conhecimento específico que é a Educação Física. Dessa forma, então, trabalhar esta identidade significa que a licenciatura é uma área com um objeto próprio, este interdisciplinar. Eu não vou formar na licenciatura o pedagogo, em sentido restrito, também não vou formar, entre aspas, o bacharel teórico, eu vou formar este professor licenciado que na minha concepção tem uma identidade própria e se você não tiver claro isso, a licenciatura e a prática de ensino acaba te reduzindo a um amontoado de técnica ou de diferentes conhecimentos. O que percebi nestes dois ou três últimos anos, que tenho tentado trabalhar mais esta identidade de quem é o professor no caso do bacharel ou mesmo nos cursos daqui, que você acaba tendo uma estrutura disciplinar em que a disciplina e as disciplinas vinculadas a área de conhecimento básico, que elas acabam sendo maiores que o próprio curso e isto é um grande equívoco na minha concepção. Porque você não tem claro que na graduação vai formar o profissional. Você não tem que formar o pesquisador. A pesquisa é um meio do processo de formação. Ela não é um fim. Então, no caso da “prática de ensino” percebo que ela tem que trabalhar, fazer essa mediação entre os conteúdos, pois tem uma especificidade própria e a sua especificidade está no saber docente. Agora, o que julgo mais importante? Então, tenho textos que eu julgo periféricos, mas que ajudam na compreensão da formação desse profissional e tem aqueles que julgo mais importante. Então, esses textos são mais explorados. No entanto, gosto muito de trabalhar a prática de ensino enquanto uma iniciação científica, uma iniciação do saber docente. A nossa prática é uma prática intencional. Como os saberes docentes estão muito vinculados aos saberes tácitos, os saberes não revelados, você pode muitas vezes cair num tipo de saber de “escola de ofício”. Ou que aquilo é um dom, que aquilo é vocação e você esquece que esse dado saber também é construído socialmente, não podendo perder essa questão de vista.</p>
D	<p>Para cada sistema existem conteúdos mais importantes. Em sistema endócrino eu acho fundamental que eles conheçam os principais hormônios, as respectivas funções, secreção em condições e de exercício físico, participação do hipotálamo, etc. Para o sistema cardiovascular é importante conhecer desde a estrutura até o funcionamento do coração, vascularização periférica, regulação da pressão arterial, entre outros para conseguir vencer os problemas da vida diária e poder trabalhar com crianças em escolas, bem como, com adultos e idosos em academias evitando riscos desnecessários. Por isso, um corpo de conhecimentos em Fisiologia é fundamental para se trabalhar bem com as pessoas.</p>
E	<p>É tem um tipo de conhecimento que a gente não despreza mais pelo menos eu tenho muita clareza que é a dimensão atitudinal do meu trabalho, dos conteúdos atitudinais e enfim de responsabilidade, horário, pontualidade, compromisso, respeito pela opinião dos outros, como é que se dá a relação professor-aluno. E uma das questões que me parecem essenciais eles aprenderem, embora nem sempre isso fique claro para eles é que eu ensino também valores e eu quero que isto fique explícito, pois eu tenho como objetivo eu eles aprendam essas coisas. Então se eu exijo pontualidade eu preciso ser pontual, quero que eles sejam pontuais como professores, se eu reflito criticamente eu quero que eles reflitam criticamente, então tomar cuidado para que o curso universitário não seja conteudista naquele sentido tradicional, apenas</p>

	repassa de conteúdos, pois eu não acredito nisso. Então tem uma reflexão forte aí em termos de valores. Tem outro aspecto que é conhecimento mesmo , eu quero que eles saibam origem da educação física na escola, como ela foi se transformando, o que significam as tendências, porque as pessoas pensam diferente, como é que elas pensam diferente e como é que a gente pode pensar autonomamente em torno desse conhecimento. Isso é essencial ver este percurso, ver como ele foi se ramificando e você tomar conhecimento que você tem a sua visão e que teve ter a sua visão.
F	Na disciplina bases teórico-práticas do condicionamento físico, eu entendo que a adequação de volume e intensidade de exercício para cada objetivo dentro de um programa de condicionamento físico seja a coisa mais importante e isto por sorte é a parte que eu trabalho, então gosto muito de trabalhar com este conteúdo dentro da disciplina (...) os elementos chaves, são os conteúdos que eu não posso deixar de lado e pela minha experiência eu preciso ficar o tempo todo pegando, cobrando, batendo na tecla e verificando se estão aprendendo.
G	Eu acho que em primeiro lugar a postura , porque isto vai levar a um trabalho de conscientização corporal, acho que é momento certo para eles aprenderem. Não sei se isto fica consciente para eles, mas da minha parte é este o objetivo. Também a parte do ritmo , ver ritmo em tudo é ótimo e não me importa se eles conseguem transferir a teoria musical para isto, mas é minha obrigação dar isto, mesmo se eles não se tornarem especialistas. E vivenciar a dança como algo prazeroso e sem aquele preconceito de dança é um "balezinho", não! Dança é uma manifestação do ser humano!

Neste quadro se pode ver a preponderância do saber disciplinar, o conteúdo específico da disciplina como o fator de maior importância, ou como o único ponto levado em consideração por alguns docentes. Todavia, para o professor A, C, E e G há uma preocupação com os valores pessoais, para aquilo que Savini (1996) aponta como saber atitudinal. Este envolve o relacionamento humano e a experiência, encaminhando para as atitudes do profissional e corroborando com as idéias de Pimenta (1997, 2002) quando fala sobre os saberes pedagógicos, que agregam toda a sua ação e o processo de ensino, assim como o saber do conhecimento específico e o saber da experiência.

No entanto, quando se coloca a questão dos valores pessoais, também se entra na dimensão pessoal da formação do professor retratada por Tardif (2002) como os saberes da formação profissional que em parte sinalizam para os saberes pedagógicos tais como foi colocado por Pimenta (2002,1997), mas que não se fecham na questão pedagógica, pois também há a esfera da dimensão

profissional. Este apontamento vai ao encontro às idéias de Zabalza (2004), quando se refere a dimensão profissional (acesso aos componentes essenciais e a construção da identidade) norteando o professor em sua atuação.

Dando continuidade, o quadro a seguir retrata os saberes considerados imprescindíveis para os alunos se tornarem futuros professores numa perspectiva mais ampla. Para alguns professores, eles estão arraigados em sua disciplina, não conseguindo se desencilhar deste universo e ficando restritos a esses conhecimentos, enquanto que outros já extrapolam o olhar para o curso como um todo. De certa forma, este contexto retoma a idéia de Schulman (1987) “trabalhar o pedagógico do conteúdo específico” ou se fechar em sua especificidade enquanto um fim. Todavia, não houve aprofundamento sobre este aspecto, pois não se perguntou ao docente se ele era pesquisador de sua prática. Porém, os saberes tidos como imprescindíveis privilegiaram:

QUADRO 14- SABERES IMPRESCINDÍVEIS PARA OS ALUNOS SAÍREM COMO FUTUROS PROFESSORES

Prof.	Fala
A	<p>Eu acredito que o nosso curso dê conta de trabalhar os tais saberes imprescindíveis, o que eu fico preocupado é com o poder de análise deles porque de repente você tem um conjunto de saberes, vou te dar um exemplo materializado, vou fazer uma analogia: você tem uma caixa com um conjunto de textos altamente ricos e preciosos mas os textos estão na caixa, daí eu te digo assim, viu e aquele texto tal, daí você diz: Ah!!! Aquele texto eu tenho! Você possui, você não aplica. Então o que me parece conversando com alunos ao final do curso ou com alunos recém saídos do nosso curso, especificamente, eles tem um conjunto, pensando em saberes, eles tem um mapa repleto, repleto não significa completo, e porque não é completo. Então se eu tivesse todos os saberes e todas as informações procedimentais e destas informações eu soubesse quais delas me afeririam competências e eu as usasse, com certeza eu estaria pleno. Não sei se eu estou exigindo mais do humano, mais não precisaria dizer todos os saberes todos os procedimentais e todas competências, mas algumas ajudariam muito e isto me faz entender então que a gente já não faz um diferencial muito grande na formação dos nossos alunos, outros alunos, de outras escolas, também tem professores tão críticos quanto os nossos, talvez não com a nossa idade e talvez não com a nossa capacitação, pensando em títulos, mas professores realmente incomodados e que trabalham adequadamente e formam adequadamente os seus alunos.</p>

B	<p>É uma pergunta não muito simples (...) que tipo de saberes eles teriam além daqueles que os qualificam para ser profissionais da área, pensando este qualificar mais como um saber elaborado, claro que outros saberes, por exemplo, de convivência, de saber, de se relacionar com o outro, de ter um conhecimento também do próprio espaço onde ele vai desenvolver as suas atividades profissionais, relacionados a própria instituição onde ele vai trabalhar, uma certa competência também técnica, a gente poderia dizer, técnica e política, são saberes que permitem inclusive nesta perspectiva desenvolver bem aquelas atividades para as quais ele foi capacitado, dentro da universidade, ou mesmo dentro do curso de formação. Acho que são outros saberes que se complementam neste processo.</p>
C	<p>Neste sentido gosto muito da proposta do Tardif. Eu acho que ela é mais abrangente, pois fala dos saberes da formação profissional, que são provenientes da ciências da educação e da própria ideologia educacional, depois ele fala em saberes disciplinares, no caso a educação física ela tem todo um conhecimento que vem da própria biologia do corpo humano, da própria dimensão cultural do movimento, que vem também desta relação ser humano/sociedade, didático-curricular, então que esta dentro deste saber disciplinar, depois você tem o saber curricular que esta ligado a questão do objetivo, do planejamento, e que eu gosto mais da expressão do Savini: ele fala didático-curricular, eu acho que é mais feliz esta expressão e o saber da experiência que é o único que não esta diretamente vinculado só a universidade. Por quê? Todo professor passa pelos bancos escolares numa espécie de socialização primária. Todo professor, quando chega aos bancos da universidade já tem uma idéia daquilo que é um professor bem sucedido e um professor que não gostaria de ser (...) é muito interessante,. No âmbito do senso comum, muitos acham que, de fato, ensinar não exige muita coisa. Então, na hora isto aparece vinculado a um sacerdócio, ora vinculado a um altruísmo, ora vinculado à “aqueles que não sabem fazer vão ensinar”. Portanto, nós precisamos, de fato, reconstruir as bases da nossa profissão docente, principalmente, mostrar que temos um conhecimento, uma prática pedagógica e que esta prática pedagógica faz a diferença (...), nós temos um papel na sociedade.</p>
D	<p>Eu acho que é importante ter um corpo de conhecimento consistente, principalmente na minha área, para trabalhar bem. Se ele for para uma escola de primeiro e segundo grau, esse conhecimento de fisiologia é fundamental para atender as demandas de desenvolvimento e exercícios nessa faixa etária, em academias para reduzir os riscos tanto em idosos quanto com os mais jovens, e na universidade para dar continuidade aos estudos, também é capaz de buscar novos conhecimentos.</p>
E	<p>Olha, eu podia responder de dois jeitos, primeiro é que nunca está completo, não tem jeito, em quatro anos você nunca vai dar todas as experiências necessárias, até porque aquilo que você vai precisar como professora é altamente variável e não me parece que em nenhum momento seja possível você cobrir. Por outro lado, eu vejo que o nosso curso não é ruim, se eles souberem aproveitar e fazer as extensões e ouvir os professores, participar de grupos, eles podem ter uma boa iniciação, certas competências... É claro que muitas destas coisas você aprende no caminho, no percurso, agora se você estiver atento e alguém te disse: olha a afetividade é uma questão importante estabelecer com o aluno. Então quando chegar na escola ter conhecimento é importante para aquilo que você vai fazer, então tem que preparar e tem que estudar.</p>
F	<p>Se cada professor souber trabalhar o seu conteúdo, o conhecimento e ter uma facilidade na transmissão, facilitar o entendimento e aprendizagem e motivar o aluno a estudar e a se informar mais do que isto ensinar o aluno a associar informação, porque nós não temos condição de ter muitas informações, a gente não consegue como um HD de computador ter muita informação, mas a gente tem que aprender a associar as informações. Se cada professor, dentro do curso de licenciatura, ele for capaz de transmitir o conhecimento, facilitar a comunicação e permitir por esta facilitação a associação de outros elementos (...) eu acho que estaria ótimo.</p>
G	<p>A minha disciplina está muito no começo e dentro da concepção do próprio curso ela não pode ter ainda essas características de: como eu vou aplicar isto na minha prática profissional? Na verdade ela é para se vivenciar, este é o foco, e eu quero que a vivência seja o mais positivo possível para que ele carregue aquilo. Dentro da disciplina a preocupação maior é essa. Agora se eu pegasse a mesma disciplina lá no quarto ano, daí eu me preocuparia mais com os procedimentos, ou seja, como ele vai aplicar. Pela atividade eu acho que ela requer uns cuidados especiais</p>

Desse modo, os saberes presentes na própria prática, pelo discurso dos docentes, são descritos na forma de ideais, projeções, perspectivas, conhecimentos, avaliações e reflexões ao se compreender que a universidade é um espaço social de formação profissional e produção de conhecimento, tendo no currículo uma visão de homem, mundo e sociedade. Visão esta que se modifica de época em época.

Dentro desse há a necessidade de reconstrução do conhecimento para dar possibilidade ao “saber o que e como fazer”. Porém, no que se refere aos saberes imprescindíveis observa-se que há a valorização do específico, bem como do saber curricular ou didática, não se ignorando o saber experiencial. No entanto, há o reconhecimento de um corpo de conhecimento que fundamenta a ação docente. Estes conhecimentos ou saberes presentes no curso; na qualificação do professor, ou no saber fazer, saber ser, corroboram com os estudos de Zabalza (2004), quando se fala de uma dimensão pessoal e uma dimensão atitudinal.

Dessa forma aponta-se que em sua dimensão pessoal (ZABALZA, 2004), o professor apresenta a perspectiva de ruptura com o modelo da racionalidade técnica ao colocar em evidência a possibilidade da atividade docente, dentro do curso de formação, como seus saberes, se materializar de forma mais interativa (SCHON, 1992).

Dando continuidade a este processo, o próximo quadro nos apresenta:

QUADRO 15- OS SABERES IMPORTANTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Prof.	Fala
A	<p>É complicado, porque veja só o negócio, a questão da competência. Quando eu penso a maneira como esse curso foi criado, não sei se você sabe, mas estou aqui desde a criação do curso, então o primeiro desigen, que nós tivemos é... dizia que a gente teria a preocupação de um aluno que já chegasse aqui sabendo as modalidades, e quando a gente pensa nisso a gente vê assim: o aluno sabe a modalidade, mas ele não sabe construir a possibilidade do ensinar a modalidade, então é necessário esses procedimentos pedagógicos para que aconteça essa segunda etapa. Numa situação dessa o que seria competência das pessoas que estão na direção das disciplinas? Em primeiro lugar (...) ter uma fundamentação epistemológica para dar conta que essa matriz se desenvolva e aconteça na prática. Então quando você pensa nos tais procedimentos e nas tais competências eu entendo que todos nós devemos no mínimo, garantir que os nossos alunos saiam com uma capacitação ou com uma competência de transmissão de algumas questões que possam reformar o que está lá fora (...) É necessário que no meu rol de competências exista a possibilidade de comparação do interior inter universidade e extra universidade para que não programe um ensino irreal e ilógico para o meu aluno, certo?</p>
B	<p>Se eu entender os saberes como sendo os conhecimentos, e aí eu acho que o conhecimento filosófico é um núcleo mesmo, não só da disciplina quanto acredito até mesmo do meu trabalho profissional neste campo, na universidade de uma maneira geral. Esse saber, ou este conhecimento, organizado, sistematizado e produzido socialmente que pode se configurar com a filosofia, com as características da filosofia ou da própria ciência com as suas características inclusive com possibilidades de diferenciação entre filosofia e ciência, né, mas acho que esse conhecimento propriamente sistematizado e organizado tem tido um peso maior neste tipo de trabalho profissional.</p>
C	<p>Olha bem, eu trabalho com formação de professores, trabalho com 3º e 4º ano da universidade. Se trabalho com essas pessoas e tenho consciência de qual é o meu papel, quais são as práticas pedagógicas que procuro suscitar nos meus alunos? Levá-los a refletirem, principalmente, se as suas experiências anteriores, ligadas a uma socialização primária, foram resignificadas? Penso que, se o aluno acreditar que vai ser feliz subindo em poste ou em árvore é isto que ele vai fazer na hora que for dar aula para os seus alunos. Isto, a grosso modo. Então, é muito comum perceber, no curso de Rio Claro, que tem um forte embasamento teórico, os alunos do 3º ano acreditam que a teoria vai salvá-los, quando for para prática ela vai iluminar, vai orientar aquilo ali e, de fato, esta teoria pode até fazer isto. Porém, quando vão para a prática, eles fazem uma transposição imediata. Necessariamente isto pode não ocorrer, como muitas vezes não ocorre. Não ocorre, não por culpa da teoria, nem por culpa da escola, porque talvez ele não tenha feito o diagnostico correto. Então, a questão do saber fazer, que é um conhecimento procedimental, deve ser resignificado. Essa é uma competência fundamental (...) O nosso curso, em particular, percebo que o meu trabalho, por ter uma disciplina que também é considerada síntese, tem esse papel de fazer a mediação e, principalmente, de levar o aluno a reconstruir o conhecimento a partir da prática pedagógica, que neste caso é a prática de ensino e a prática do ensino. A prática do ensino é o modo como o ensino vem sendo ministrado na própria universidade, enquanto que a prática de ensino é a reflexão sobre o ensino, buscando, posteriormente, uma teorização, a partir daquela experiência ele possa reconstruir esse conhecimento.</p>
D	<p>Considero importante a facilidade de comunicação, na época que eu estava na graduação eu tinha dificuldade até para falar em seminário, então precisei adquirir certa confiança com o tempo, mas eu só consegui estudando muito e praticando durante o preparo para as qualificações, tanto no mestrado quanto no doutorado.</p>
E	<p>Uma das coisas que eu tenho estudado e que me parecem fundamentais é você conseguir ler os alunos, não só o que eles falam, o que eles expressam verbalmente, mas corporalmente, com a linguagem corporal, então uma das coisas que me parecem importantes ou como competência, eu quando estou dando eu olho muito a postura, o olhar, o jeito, como é que eles estão em sala, porque me preocupa quando eles não estão ali (...) Outra competência importante (e nunca dividi assim) eu acho que são os saberes do professor sobre determinado assunto, que experiência que você já teve com aquele assunto, o que você escreveu, o que você viveu, que você pesquisou e é claro que isto faz parte. Outra</p>

	competência é como é que você traz estas informações , então as vezes já assisti aulas de outros professores e parecem que são muito diferentes...como é que você pergunta para os alunos e coloca o problema? Não adianta você dominar o conteúdo se você não tiver estratégias que mantêm o aluno prestando atenção (...).
F	Para minha prática pedagógica eu acho que é o conhecimento do conteúdo , pois sem isso não dá, eu acho que o conteúdo é a coisa mais importante e depois o método adotado para o ensino, que eu sei que existem vários, mas eu não saberia discriminar, estabelecer definições para mim é muito complicado. Mas o método que eu adoto é um método de comunicação simples, é um método de comunicação visual, eu acho que o aluno precisa ver, tentar explorar as sensações dos alunos e não ficar trabalhando simplesmente com a fração do problema, ficar falando e deixar ele pensar, eu acho que assim constrói menos, eu acho que você tem de dar elementos utilizando todas as sensações. Quem dera poder em curso de fisiologia poder dar para você usar outras sensações, outras sensibilidades! Mas não é essa minha abordagem. A minha abordagem é eu querer ensinar conteúdos que eu tenho muito claro e facilitar usando imagens, usando uma comunicação fácil, indicando uma literatura simples para que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos e ele realmente aprender, incorporar o conteúdo e ser capaz de associar com outras coisas também (...).
G	Eu acho que primeiro é o técnico , então, por exemplo, se eu vou dar aula de atividades rítmicas e dança eu preciso saber essas duas coisas e depois toda a parte educacional mesmo, que entram as estratégias e as metodologias , essas coisas faz você conseguir transformar esta informação em algo que você pode “apalpar” e o psicológico , que não pode ser esquecido de jeito nenhum. Mas eu acho que isto tem muito a ver com a personalidade do professor. Pois tem professor que consegue ser um bom professor e que não quer saber nada de psicologia, não se preocupa com isso, mas que consegue dar uma boa aula e chegar com a informação. O que diferencia a professor de um outro conhecedor é exatamente a forma de comunicar, pois não adianta saber demais e não saber passar, aí você não é professor .

Observa-se que há perspectiva de se conceber os saberes como algo que flui entre o domínio de conhecimentos e a questão da identidade profissional, caminhando para uma compreensão do saber como um conjunto de elementos, na forma de um saber plural (TARDIF, 2002), de uma reflexão na e sobre a ação (SCHON, 1992), que necessita de uma comunicação referendando o que fala Schulman (1987) sobre o conhecimento da matéria e sua transmissão e também, podendo ser relacionada a princípios didáticos, tal como nos coloca Saviani (1996), ao assinalar o saber-fazer no cotidiano das aulas.

Todavia, chama-se a atenção para o fato de alguns professores destacarem como importante ou único, o conhecimento/saber do conteúdo, bem como a ligação destes elementos com a experiência para não se cair em

armadilha e entender como docência o fato de se transmitir informações (BORGES, 2006).

Seguindo este itinerário foi possível compreender que tipo de saberes perpassam a composição do curso, ou como, na concepção destes docentes, levando em consideração as suas idéias anteriores, como por exemplo:

QUADRO 16- OS SABERES E O CURSO

Prof.	Fala
A	Eu não entendo que todos os meus colegas que trabalham com fundamentos tenham a leitura e a visão que eu tenho por uma questão de histórias de vidas diferentes, então é são formações diferentes e são concepções de mundo diferentes. Então em função disso nós temos pessoas que são altamente meticulosas com relação a cobrança técnica e nós temos pessoas que são bastantes elásticas na cobrança quase não cobrando (...)
B	Eu não tenho muitos elementos para te dizer isto categoricamente que ele perpassa, mas que ele deveria perpassar deveria! Isto eu não tenho duvida de que esse processo para ser significativo e que tenha algum valor deveria estar presente é... de alguma forma e é isto que vai fazer a diferença dentro da formação no meu ponto de vista.
C	Perpassam, sim, perpassam... Por exemplo: eu pude participar de duas pesquisas , com alunos egressos e uma, mais recentemente, com formandos. Procuramos saber através de um questionário , em que alunos estavam fazendo uma avaliação, em termos de pontuação, daquelas disciplinas que mais o auxiliaram ligadas a questão da prática docente. É um trabalho específico sobre a prática docente. Uma coisa, muito importante, que nesses dois trabalhos apareceu, foi que, de fato, os saberes docentes e os saberes da formação profissional, saberes disciplinar, saber curricular e o saber da experiência vieram átona , ou seja, o nesses trabalhos não dá para falar em que grau de proficiência, mas mostra que o curso trabalha estes saberes. Também mostrou uma outra coisa muito importante, como os alunos egressos, que já estão no mercado a 4, 5,6 anos, sentem falta de que seja mais trabalhado a própria questão didático-curricular . Então, o curso de Rio Claro em particular e o curso de Licenciatura, na minha visão, tem uma forte concepção de formação de professores. O currículo pode até ser disciplinar, não há muita interdependência, mas a base de conhecimentos que perpassa a disciplina, particularmente aquelas ligadas a esses dogmas do conhecimentos, trabalham esta fundamentação.
D	Eu acredito que sim... Por que eu acho isso? Primeiro porque os professores têm procurado contribuir na formação de um corpo de conhecimento . Em segundo lugar, é possível encontrar excelentes professores de Educação Física formados aqui , tanto é assim que em alguns lugares a gente conversa com as pessoas e elas dizem: olha nos encontramos os melhores professores formados em Educação Física pela Unesp de Rio Claro, então eu acredito que esse resultado seja o reflexo da boa formação que tem sido dada.
E	Agora se a universidade dá tudo, claro que não . Ela reforça alguns destes aspectos. Às vezes eu tenho a impressão que não e às vezes tenho a impressão que o conhecimento biológico, conhecimento exclusivamente técnico, às vezes vejo que é mais super valorizado do que estas competências para ser professor, mas acho também que alguns professores se preocupam em discutir a profissão , não em um nível que a gente gostaria, talvez pudesse ser mais.
F	Olha eu sou muito suspeito para falar, pois eu gosto muito dos nossos alunos e acho que eles são bons alunos e profissionais. Se você pegar os alunos que foram formados aqui e hoje estão na vida profissional, em especial a licenciatura, a grande parte deles esta muito bem inserida e eles têm obtido sucesso. É complicado avaliar sucesso, mas eu acho que à medida que os alunos gostam do professor, a instituição entende o professor como

	competente, a sociedade reconhece o profissional como alguém que realmente vem para somar, e entendo isso como sucesso.
G	Olha, eu sou muito fã da nossa formação, mas eu acho que a carga teórica tem um peso muito grande e as experiências práticas elas não são diretas , embora na licenciatura você faça estágios esses estágios ainda não são suficientes e por incrível que pareça o professor sai vivenciando outras coisa, então ele vai ser personal trainer, ele vai ser professor de academia, antes de ele ir para escola, ele vai tendo essas experiências anteriores. E em relação à prática a gente não tem a experiência aqui, ele tem todo o respaldo teórico para desenvolver isto muito melhor do que a gente encontra no mercado, só que este salto ainda é difícil.

No âmbito das descrições que foram apresentadas, o participante A se reporta a sua disciplina, um fundamento esportivo, elencando alguns problemas decorrentes da história de vida de cada professor, focando ora a questão da cobrança técnica e ora o *laisse-faire*, podendo ser relacionado à dimensão pessoal. Esta tende a se vincular aos saberes da formação profissional ou pode aparecer, também, vinculado ao saber experiencial e atitudinal.

Já o professor B acredita que na idéia de que todo o curso tenha os saberes que qualifiquem o professor. No entanto, diz não ter elementos para dizer se isto acontece.

Na visão dos professores C, D e F elucida-se que há toda uma estrutura que perpassa o curso, pois os saberes docentes formam este arcabouço ao longo da grade curricular na forma de um corpo de conhecimento, vinculando-os à formação de professores. Por sua vez o professor C afirma que com base em pesquisas realizadas, os saberes docentes estão presentes no currículo. Porém, chama-se a atenção para o fato de que o saber curricular, na visão dos egressos, deveria ser mais trabalhado.

Na compreensão da professora D elucida-se como positivo a compreensão de corpo de conhecimento para a formação, enquanto que a

professora E vai questionar a super-valorização do conhecimento biológico, exclusivamente teórico e as competências (saberes) para o ser professor.

Com relação ao professor F este vai se posicionar evidenciando a dimensão afetivo-pessoal, no trato com os alunos, valorizando as relações interpessoais e a interdependência como saber. A professora G comenta sobre a grande carga teórica do curso, fazendo menção ao modelo curricular adotado e a professora E aponta alguns limites e avanços em relação proposta, assinalando que nenhum curso é completo. Dentro desse encaminhamento chamou a atenção para a valorização do conhecimento técnico ou biológico, podendo ser aliado ao saber disciplinar e/ou curricular.

O que se apresenta dentro desta abordagem dos saberes é a compreensão de que há vários tipos de conhecimentos presentes no contexto deste curso. Desde os mais específicos, advindo das disciplinas, passando pelos didático-pedagógicos, até os valores que estão subjacentes aos alunos e professores.

Dentro deste contexto, a concepção de curso é muito marcante no que diz respeito a sua estrutura teórica, não descartando a experiência e as histórias de vida. Apontando-se para um grande esforço de se articular a teoria com a prática, caminhando para a perspectiva da “visão de unidade”, tal como foi proposta por Candau e Lelis (1991), quando aponta para a interdependência de uma em relação à outra. Neste caminho, Tardif (2002) coloca que a aquisição do saber profissional faz com que haja uma confluência entre a teoria e a prática,

assim como as outras fontes de saberes advindos da história de vida individual, da sociedade, etc.

Dessa forma, visando ampliar este mapeamento, no próximo item, será apresentado os delineamentos da prática pedagógica.

V.1.3- PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica foi analisada do ponto de vista das observações e das entrevistas e baseada no discurso e nas atividades decorrentes da ação docente. O quadro apresenta o esquema de aula de cada professor, de forma sintetizada, com alguns fragmentos que ilustram a sua composição.

QUADRO 17 - A AULA

Prof.	Síntese
A	A aula do professor tem um esquema didático presente no qual sempre retoma o conteúdo da aula anterior, coloca o objetivo da aula presente fazendo relação com o conteúdo de outras disciplinas. Apresenta um aspecto conceitual no início e depois passa para a prática de atividades propostas com ou sem bola e faz interrupções para corrigir e alertar os alunos. A aula se encerra, na grande maioria das vezes, com a chamada e com um jogo da modalidade.
B	A aula do professor tem um esquema que parte da chamada, recados, passa a abordar o assunto do dia de maneira bem conceitual e expositiva , os alunos realizam trabalhos em grupo ou expõe seminários e, por fim, o professor apresenta algumas considerações finais e tira dúvidas sobre o conteúdo.
C	A organização da aula do professor segue um esquema de: chamada, retomada do assunto da aula anterior, assunto do dia, exposição do tema seguido de debate ou da realização de tarefas , finalizando com informes. Este esquema é bem presente em suas aulas.
D	No início de cada aula a professora coloca problemas pendentes e que irá acontecer durante a aula em pauta. Fala sobre o tema da aula , sempre alertando para sua importância seguindo de maneira expositiva . Ao final tiram-se as dúvidas, sobre o que foi proposto e faz-se a chamada.
E	As aulas da professora não apresentam um esquema fixo , mas existem alguns componentes que se repetem. A aula pode ser iniciada com debate, assunto da mídia ou uma experiência . É feita a chamada ou já é proposta alguma atividade. Em alguns dias se retoma o conteúdo da aula anterior. O assunto do dia é abordado e se encerra com lembretes, dúvidas ou explicações para a próxima aula.
F	A aula tem um esquema onde estão presentes os seguintes elementos: em um primeiro momento se apresenta para turma (disciplina dividida com outro professor), faz chamada,

	retoma aspectos das aulas passadas, abordar o assunto do dia, ou ocorre algum seminário e se encerra com comentários a respeito do que foi visto.
G	A aula se inicia com uma pequena explicação do que irão realizar e não existe um texto base para aulas, mas em alguns dias pede para os alunos irem buscar no xerox. Em seguida passa-se para a prática de atividades onde o tempo todo a professora faz correções e demonstrações. A aula se encerra com os alunos sentados em círculos discutindo sobre o que foi feito na aula, qual era o objetivo e possíveis informes.

Nas observações das aulas que foram realizadas constatou-se que os professores têm diferentes representações de uma aula, ou de um professor, ou até mesmo daquilo que é significativo para ser ensinado, podendo se abarcar um ponto de vista mais acadêmico, das reflexões e ou de acordos e condições. No âmbito desse processo emerge uma dimensão atitudinal relacionado ora a um “saber fazer” antropológico, ora a um “saber ser” relacionado à sala de aula ou conteúdo. Por exemplo:

A: O professor apresenta **como será a sua aula**, alertando para a necessidade de se entender o movimento, as habilidades e suas inferências de forma a **se trabalhar próximo da realidade**.

B: O professor chama atenção sobre **o excesso de conversa** e passa pelos grupos para **solucionar problemas de atitudes e comportamentos**. Ele observou várias vezes este tipo de situação e tomou decisão de ir até o grupo solucionar os problemas.

C: Início da aula com o professor **re-abordando o assunto da aula passada** e chamando a atenção dos alunos sobre a importância de lerem os textos. A aula se desenvolve de maneira bem conceitual com **o professor enfatizando sobre a importância dos planos de aulas**. Depois de um tempo o prof. começou a questionar os alunos e **eles se envolveram em um debate**.

D: No início da aula a professora **comenta sobre o dia em que a aula não teve frequência** devido ao Interunesp. A professora coloca que houve a aula e que os interessados na reposição deverão combinar/propor um dia para ela vir. Os alunos nada propõem e não se fala mais no assunto. **A aula de hoje** fala sobre o Sistema Circulatório - Regulação da Pressão Arterial. Começa as atividades explicitando a importância dessa aula para a atuação profissional. Diz que é um tópico difícil, mas que tentará auxiliar no entendimento.

E: *Início da aula com a tomada de alguns fatos que passaram no programa Fantástico, sobre preconceito e sobre tráfico com crianças. O texto do dia que é do “Coletivo de Autores”. Fala sobre os autores, abordando como o livro é visto. Os alunos vão se posicionando e a professora pede para estabelecer uma ponte com o texto e com a própria educação física escolar.*

F: *A rotina da aula segue da mesma forma, mas em alguns casos entra na esfera das atitudes, como em posicionamentos que os alunos precisam escolher, todavia sem muito enfoque. O prof. responde a algumas perguntas feitas pelos alunos e permite uma maior interação entre os alunos, o assunto e o próprio prof. O docente da exemplo em todas as suas repostas e agora começa a fazer ponte com a pressão arterial, o porque de se manter alta, baixa em alguns casos e como os sistemas influenciam. Fala sobre a avaliação do sistema aeróbio e a classe parece interagir um pouco mais, com exemplos e perguntas.*

G: *Início da aula com a chamada em círculo e com a entrega do programa sobre a disciplina para os alunos. A professora pede para os alunos lerem o conteúdo e comenta que ele é básico, pois não daria tempo para se aprofundar. Avisa que as terminologias e conceitos serão tratados de forma conjunta com as aulas práticas. A professora diz que a disciplina não tem um livro base e sim alguns textos que ela deixará no xérox. Comenta sobre a apresentação final (avaliação da disciplina) que é feita no teatro do SESI. Depois a professora fala sobre o processo todo da avaliação, pedindo para os alunos prestarem bastante atenção, pois a avaliação não é um tópico fácil. Fala que quando eles estiverem na posição de professor isto toma outra dimensão.*

Pode se perceber que, de uma forma ou de outra, todos os professores falam sobre o esquema de seu trabalho, podendo ou não retomar os conteúdos de aulas passadas e realizar algumas tarefas com os alunos, apontando o caminho para uma nova discussão ou implementação das idéias. Porém, o que fica mais nítido é uma concepção de plano de aula, onde as estruturas de início, meio e fim estão presentes, funcionando em torno de um objetivo e apresentando uma seqüência entre as aulas, centrada em um conteúdo específico.

Esta compreensão corrobora com o discurso sobre ensino, de como são organizadas as metas, como surgem às estratégias e como, de fato, acontece o trabalho docente (GARCIA, HYPOLOTO, VIEIRA, 2005).

Porém, quando se trata da aula, do ponto de vista do docente, como pode ser visto, no quadro abaixo, para os professores A, B e E não há uma seqüência fixa, pois os esquemas são alterados (mesmo que se repitam em outros momentos), ou seja, enxergam as estratégias diferenciadas no decorrer das aulas como algo distinto, enquanto que para C, D, F e G há uma seqüência. Esta visão é conferida por Giraldes (1978) e Pellegrini (1966) quando assinalaram que a aula possui um esquema, sendo um conjunto de atividades dos alunos, com metas definidas, organizadas pelo professor, com local e horário determinados, pressupondo, assim, a co-existência do aluno e professor.

Com relação ao planejamento todos acreditam ser um processo importante, mesmo que não seja fechado e nem seguido a “risca”, pois ele permite o conhecimento da realidade, a organização e a seqüência do conteúdo, bem como o seu replanejamento (TURRA, 1970).

Contudo, o plano de aula não se esgota nos apontamentos assinalados e envolve também a dimensão do conteúdo e os procedimentos metodológicos.

QUADRO 18 – ESQUEMA DE AULA, DIMENSÕES DO CONTEÚDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Prof.	Fala
A	As aulas se modificam no decorrer do processo porque a medida em que eu vou trabalhando cada um dos elementos do voleibol eu vou me deparando com alunos, no caso, com os nossos alunos, que em algumas etapas são mais ou menos experientes e que dão para mim uma facilitação ou uma dificuldade de manejo do meu desempenho enquanto professor. Eu entendo que as aulas não tem uma cadência , que em todo momento acontece dessa maneira, mas eu diria para você que as aulas correspondem aquilo que o contexto me oferece. Então eu tenho que ser um bom professor. O planejamento existe , ele é real e o que muda é a

	forma procedimental em que este planejamento acontece. Eu acho que o mais importante é que meus alunos aprendam a como trabalhar com os seus alunos e isto é um exercício que eu me pego me cobrando muito.
B	Não costuma ter a mesma seqüência e os mesmos procedimentos metodológicos. Neste curso especificamente, nós tivemos num primeiro momento uma colocação mais geral de aproximação dos alunos, daquela temática que seria trabalhada e isso eu costumo fazer a partir de colocações a respeito da própria temática, às vezes com aulas expositivas, ao mesmo tempo que procurando envolver os alunos entorno da discussão e da temática, isto é feito não apenas através das aulas expositivas, mas através de questões que muitas vezes são discutidas em pequenos grupos e esses grupos fazem as suas observações entorno daquelas questões e depois nós voltamos a uma discussão mais ampla onde a gente tenta amarrar um pouco, no sentido de fazer com que as discussões possam ter um sentido a partir das discussões feitas nos próprios grupos então isto a gente acaba fazendo em sala de aula . Mas eles podem adquirir este contato prático através inclusive de pesquisas bibliográficas, trabalhos feito na biblioteca, em busca de artigos ou de textos que tenham a ver com as discussões, principalmente no delineamento ou no conhecimento mesmo desses alunos do campo de formação do profissional de Educação Física , as experiências etc. É necessário, é de ter um planejamento, de saber com maior tranqüilidade aquilo que vai ser desenvolvido em cada aula, por exemplo, para dar uma certa coerência e aí eu tento dentro do programa. Às vezes ocorrem mudanças, mas essas mudanças vão sendo discutidas ao longo do processo, mas estar com essas aulas de certa maneira delineadas com um desenvolvimento de uma programação de uma determinada disciplina eu acho que isto é fundamental para manter inclusive a coerência daquilo que se pretende discutir e aprofundar.
C	Olha bem, quando eu trabalho o meu programa de ensino, ele segue uma seqüência de tópicos e conteúdos. O programa de “prática de ensino” que desenvolvo não é o meu preferido, é aquele que está amarrado a uma concepção de formação. É claro que tenho a liberdade de propor alguns conteúdos, mas não posso esquecer que a “prática de ensino” trabalha de forma interdependente com as outras disciplinas, tanto no primeiro semestre quanto no segundo semestre. O meu planejamento sempre refaço no início do ano, e, principalmente, durante o ano. Vou vendo qual que seria uma seqüência melhor para os alunos, por exemplo: acabei o curso agora, o ano passado, na última aula eu tive uma conversa com os alunos sobre o que eles acharam de algumas seqüências e de alguns textos novos que foram introduzidos. Eu sempre gosto de partir de uma problematização , ou seja, criar a necessidade para o aluno e em função desta problematização procuro extrair aqueles conteúdos que julgo mais importante para formação do aluno. Porém percebo que sempre esbarro com uma dificuldade, no caso particular do aluno da Educação Física não sei se isto é da área ou se é geral, não posso afirmar, percebo que são pessoas, isto não é geral, em que boa parcela não tem disciplina de leitura.
D	Procuro manter a mesma seqüência porque os tópicos são organizados de acordo com a complexidade. Na verdade eu não mudo as estratégias, principalmente nessa disciplina que é teórica. Se você tiver oportunidade de fazer a mesma análise que você esta fazendo dentro da minha disciplina teórica, na minha disciplina prática, pode verificar que ela fica muito mais dinâmica. Acho que a disciplina prática de fisiologia que ministro, talvez seja muito mais agradável para os alunos do que a própria disciplina teórica. Isso porque o corpo de conhecimento que o aluno tem que ter é muito grande dentro dessa linha e ele já adquiriu anteriormente. O aluno necessita de conhecimentos de bioquímica, neurofisiologia, etc, que são resgatados para que ele possa vivenciar a disciplina pratica. Organizo os tópicos dentro de uma seqüência adequada, que é característica da Fisiologia de Sistemas. Assim, de acordo com essa seqüência, num determinado período se estuda endocrinologia, e em seguida, sistemas cardiovascular e respiratório. Portanto, eu organizo de forma a abordar todos os sistemas e vencer a questão do tempo. É necessário um bom planejamento para ser abrangente e aprofundar nos tópicos mais relevantes.
E	Não dá. No começo do curso até porque eles precisam me conhecer um pouco e eu preciso expressar umas idéias essenciais a aula é um pouco mais expositiva, um pouco, porque a tolerância deles às aulas expositivas é baixa. A idéia é talvez de relembrar o que foi dito puxar para a conversa: “o que vocês sabem sobre este tema” e daí construir e reconstruir o conhecimento com eles. Às vezes a aula é só de debate e tem um grande momento no curso que é um tribunal que foi fantástico, que também não tem uma seqüência. Também tem as aulas práticas que tem uma outra seqüência, tem as aulas de vídeo que tem uma outra seqüência e tem aula que eles expõem que tem uma outra seqüência, então não tem não. Eu sei que eu tenho uma idéia do que é o curso, do que eles precisam saber e o que é essencial e tem também a parte da experiência, sei lá faz quinze anos que eu dou esta disciplina e do que eu posso tratar mais especificamente numa aula, então eu sei que em uma aula eu vou tratar de o que é ser construtivista em contra posição ao ser tradicional , então eu não preciso calcular passo a passo. A dimensão atitudinal do meu trabalho é priorizada, dos conteúdos atitudinais e enfim de responsabilidade, horário, pontualidade, compromisso, respeito pela opinião dos outros, como é que se dá a relação professor-aluno.
F	Olha esta é uma boa pergunta. Esta disciplina que você observou e uma disciplina que eu carrego com outro professor, a gente dividi , então eu sou um pouco obrigado, não por conta do meu colega , mas por respeitar esta divisão eu me sinto um pouco mais fechado no conteúdo , então eu tenho que organizar de uma forma um pouco mais rígida, mas não é o meu melhor estilo assim. Tento me organizar para os dias que estão programados e o fato de ela ser teórico-prática ela não permite que você segure muito ou avance demais, pois tem a questão dos seminários e ela tem que ser muito bem coordenada entre a teoria e a prática.

	Olha, eu sempre faço um planejamento do que eu preciso transmitir dentro do objetivo da disciplina, alguns conteúdos eu altero ao longo dos anos, por questões de didática ou até por questões de importância, por exemplo, a medida que a gente vai evoluindo no nosso entendimento a gente passa a valorizar algumas coisas que a gente julga ser mais importante para os alunos e a valorizar menos quando você julga o contrário. Agora o planejamento como eu estava te dizendo pela minha própria característica não é a coisa mais importante. Eu acho que é importante que o planejamento esteja para o professor, que ele tem saber onde ele começa e até onde ele tem que ir e os conteúdos que são necessários estarem presentes ali.
G	Bom o programa da disciplina eu tento sair das características técnicas e rítmicas de todos os movimentos básicos para a utilização disto para dança, para coreografia, para a composição. Então o grosso é eu dar a base para que depois eles construam em cima disso. O que eu gostaria de ver na coreografia seria muito daquilo que acontece em aula, mas eu acho que em um semestre ainda é difícil eles conseguirem fazer isto. Tem gente que já "casa", mas como tem gente que não tem experiência nenhuma em dança eles precisam ainda passar pelas aquelas estruturas básicas que todo mundo usa, eles não conseguem sair direto. Acho o planejamento totalmente importante, agora se você me perguntar se eu sigo o planejamento em linhas gerais sim. Eu planejo todas as aulas, mas eu acho muito importante eu prezo por isto e levo em consideração tudo o que acontece na aula. Eu chego na aula e só observo e dependendo como a turma está eu faço o que planejado ou mudo tudo. É a resposta dos alunos.

Tendo como referência o quadro apresentado assinala-se que no esquema de uma aula ou plano de aula ela ou elas estão circunscritas:

- Uma alternância³¹ do processo de ensino, podendo não ter uma linearidade, mas respeita-se o que foi planejado, da mesma forma utiliza-se da realidade discente, pois busca-se a solução do problema. Observa-se que nesse contexto o professor utiliza-se de princípios didáticos como a flexibilidade.
- Não apresenta alternância no processo de ensino no que se refere à seqüência pedagógica do conteúdo, mas respeita-se a heterogeneidade dos alunos ou particularidades da sala de aula.

Este contexto se encaminha para a compreensão do professor em situação de ensino, que foi abordado no quadro abaixo.

QUADRO 19 - CONCEPÇÃO DE ENSINO DO PROFESSOR

Prof.	Síntese
A	Com relação ao perfil desse professor , apresenta-se como orientador do processo ensino-aprendizagem , fazendo uso constante das teorias da psicologia e da aprendizagem motora. Vê-se como observador de todo o contexto do ensino. Apresenta uma postura ativa na correção de exercícios e na conquista de autonomia dos alunos.

³¹ O entendimento de alternância, neste caso, é o mesmo sentido de troca, mudança ou cambio.

B	O professor apresenta um perfil à imagem do “ Magister ”, de alguém que sabe e conduz o próximo ao ensino; em determinados momentos fica observando a classe e faz suas anotações.
C	O professor apresenta o perfil de mediador do processo de conhecimento , propondo textos, suscitando discussões, fazendo a mediação entre o tema e os questionamentos; enfim, observando o contexto da sala de aula, mas valoriza o ritmo e o desenvolvimento de cada um.
D	A professora apresenta um perfil ativo na exposição do conteúdo da sua disciplina e em alguns casos comenta que se o aluno não quer vir e prestar atenção na aula, ele poderá estudar sozinho e vir realizar a prova.
E	A professora apresenta um perfil de alguém que reconstrói o conhecimento dos alunos , pois aproveita o que eles já sabem, mediando a situação de ensino e dando estímulos para os alunos participarem e solucionarem problemas.
F	O perfil do professor é de quem domina a situação de ensino , ou aquilo que propõe a disciplina, tendo como referência um estilo clássico de apresentação do conteúdo. Apresenta a postura de avaliador na realização dos seminários.
G	A professora apresenta uma postura ativa nas demonstrações das atividades , fazendo uso do saber experiencial e corrigindo posturas dos alunos.

Percebe-se, com o devido cuidado, que os professores B, D e F têm um estilo muito semelhante da condução da sala de aula e da disciplina ministrada, aproximando-se do perfil do “magister”, enquanto que os docentes A e G se aproximaram de um perfil do professor que orienta o processo. Os demais professores, C e E apresentam modelos mais pessoais na condução da aula, na perspectiva de ser um mediador.

Cabe ressaltar que o entendimento do “magister” nos remete à uma imagem de competência do professor que é portador de um saber sistematizado, consagrando inteiramente a sua existência para uma atividade de produção e transmissão de conhecimento na qual constitui a finalidade da sua atividade educativa. Já o “pedagogo” está relacionado aos métodos ativos de ensino em que o aluno se torna o sujeito da educação e o professor o orientador, deste processo, exigindo o domínio de conteúdo específico. O “educador”, por sua vez é uma perspectiva que faz uma mediação a ajuda a construir no processo global de

desenvolvimento do aluno, bem como faz do ato pedagógico um ato político no sentido de formação da cidadania (FERNANDES, 1998).

No âmbito das observações, o que se assinalou sobre a concepção de ensino do professor é que está cunhada nos procedimentos didáticos de sala de aula, na tomada de decisão do professor e do aluno (MOOSTON, 1992; MOOSTON e ASHWORTH, 1993) enfim num saber curricular (TARDIF, 2002) ou didático-curricular (SAVIANI, 1996).

A: *Faz interferências, há correções e vai mudando os exercícios, do mais simples para o mais complexo. Corrige as falhas de execução e comenta com os alunos que a função do professor deve ser de observador da situação de ensino para compreender o que se passa e o que acontece e pega exemplos para explicar o que está querendo*

B: *Exposição pelo professor sobre o positivismo e sua relação com a dinâmica social e o entendimento de ciência afetando e transformando a maneira de pensar do homem. aproxima do ensino mais Clássico de transmissão, mas em alguns momentos faz uso do diálogo com os alunos ficando em um intermédio.*

C: *A aula se desenvolve de maneira bem conceitual com o professor enfatizando sobre a importância dos planos de aulas. Depois de um tempo o prof. começou a questionar os alunos e eles se envolveram em um debate.*

D: *A professora começa a falar sobre sistema respiratório, de maneira expositiva, utilizando-se do retroprojeto. Os alunos copiam e prestam atenção. Porém, nos momentos em que são convidados a participar da aula não se manifestam. A professora expõe o tema e apresenta alguns exemplos.*

E: *Fala sobre os autores, abordando como o livro é visto. Discorre sobre a abordagem crítico-superadora e sobre a relação da Educação Física com o termo história e sua concepção. A professora apresenta o assunto e pede para os alunos falarem o que sabem sobre isto e vai complementando a idéia*

F: *O professor faz uma exposição do conteúdo e os alunos apenas prestam atenção e em alguns momentos fazem perguntas. A aula segue o mesmo esquema de exposição do conteúdo.*

G: A professora pede para fazerem um círculo e explica que irão fazer um “nó humano” onde sem soltar as mãos deverão se misturar e depois “desmisturar” para voltar ao círculo, mas avisa que deverão usar o nível baixo, médio e alto. Agora a aula segue em dupla com o comando da professora para tentarem andar com algumas variações propostas.

Todavia, este panorama fica melhor compreendido quando se observa a sala de aula, tendo como referência o aluno. No próximo quadro é abordada a turma de cada professor com suas principais características, no plano coletivo, uma vez que no âmbito individual apresentam elementos heterogêneos. Sendo assim, durante as observações, os alunos apresentaram o perfil descrito no quadro abaixo, salientando-se que a turma do professor A, considerando o ano ingresso do aluno, pode ser formada por alunos de 2003 a 2006. A turma do professor B é de 2005 e a do professor C de 2003. Os professores D, E e F, trabalharam com a mesma turma, do ano de 2004.

QUADRO 20- O ALUNO NA SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS GERAIS E PROCESSO DE ENSINO.

Prof.	Síntese
A	Os alunos têm um perfil heterogêneo, uma vez que estão juntos Licenciados e Bacharelados de vários anos (1º ao 4º ano). Na maioria das vezes são ativos no processo de prática e para as discussões propostas pelo professor principalmente os mais velhos. Em alguns momentos ficam distraídos esperando pelo auxílio do professor.
B	Os alunos têm um perfil de uma classe que aos poucos está amadurecendo. É uma turma de 1º ano da Licenciatura e algumas coisas parecem muito distante da realidade universitária e próximo de uma rotina de ensino médio. Eles conversam demais sobre tudo e a maioria não lê os textos . Eles são oscilantes em termos de participação.
C	É uma classe de 3º ano da Licenciatura que possui um bom posicionamento nas aulas, no sentido que participam de seu processo , alguns em maior quantidade e outros em menor. São ativos em relação às tarefas propostas , porém precisam ser alertados com relação às leituras propostas .
D	É uma classe do 2º ano da Licenciatura que se apresenta bem passiva à situação de ensino. São poucos os que perguntam e participam. A grande maioria entra e sai da sala
E	É uma turma de 3º ano da Licenciatura com grande número de alunos advindos da complementação (bacharelado). São muito ativos no processo de ensino e comprometidos com as tarefas solicitadas .
F	Os alunos são uma turma de 3º ano da Licenciatura que apresentam uma postura passiva,

	com a metodologia, alguns alunos que se envolve mais durante o processo de ensino. No entanto a aderência aumenta quando se trata de seminários.
G	Os alunos são uma turma de 1º ano da Licenciatura que se envolvem bastante com a parte prática e alguns participam dos debates. Os alunos ainda não compreendem a dimensão da disciplina e perguntam o que estão fazendo o tempo todo.

No quadro apresentado perpassa aderência dos alunos às aulas, apresentando nuances sobre o comportamento adotado no processo de ensino dos alunos, bem como a tomada de decisão por parte do professor. No geral, vislumbra-se o esboço de uma prática de ensino, comportamentos, atitudes dos alunos, na sala de aula, podendo ser melhor compreendido no quadro das entrevistas.

QUADRO 21- A SALA DE AULA E O ALUNO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof.	Fala
A	Os alunos chegam apavorados porque o voleibol é uma disciplina que amedronta porque ela é relativamente difícil, mas eles são colocados a vivenciar algumas questões que a gente destrincha com bastante facilidade que não é a questão técnica mais é a questão educacional. Os alunos, da Educação física, de forma geral, são um pouquinho pretensioso ele entende que o fato dele ter entrado num dos melhores cursos do Brasil já dá a garantia e diploma de melhor professor do Brasil e isto é mentira, então é um aluno que com o passar dos anos perde um pouco a sua marca, então ele deixa de vir para a universidade de bermuda e camiseta e vem de calça jeans, de sapato etc...e normalmente tem uma marca acadêmica forte, pois acabam se direcionando para o mestrado e tudo mais.
B	Esta turma especificamente é uma turma com algumas dificuldades no sentido de disciplina mesmo, de dificuldade até mesmo de se ter um respeito em relação a um desenvolvimento de um trabalho profissional docente , de tal maneira de que em determinadas ocasiões, eu inclusive pontuei, coloquei e conversei com os alunos a respeito da própria situação buscando juntos alternativas para o intento que eu achava, que eu considerava ser o intento da própria presença da disciplina e das próprias condições de desenvolvimento da atividade do curso. Então, não foi uma turma muito simples e acredito que, por exemplo, com relação a Filosofia e a Filosofia da Educação em determinados momentos pareciam, eu acho que essa é uma imagem forte, parecia uma coisa um tanto quanto as vezes distante das próprias, vamos dizer assim, de alcançar alguns conceitos o de tentar a compreensão daquilo que se propunha, acho que tivemos algumas dificuldades nesse sentido durante o desenvolvimento desta disciplina.
C	Olha, primeiro eu falo do aluno da Educação Física de modo geral, POIS eu também fui aluno da Educação Física. Então o que percebo do nosso aluno do curso, de um modo geral, é que é um aluno que gosta muito de movimento, não gosta de ficar parado. Ficar em contemplação, sinceramente, não é o forte dele. Porém, uma coisa que, às vezes, me preocupa é esta questão de leitura. Percebo que são pessoas que gostam de andar na moda com relação ao corpo, gostam de mostrar o corpo. São pessoas que trabalham o corpo. Não estou dizendo que isto se constitua numa corpolatria, pois são coisa diferentes, mas são pessoas, que você queira ou não, tem um estereótipo do corpo saudável e um corpo estético. São coisas que chamam a atenção. Percebo que são pessoas que quando vão para uma prática pedagógica e, agora começo a falar de prática de ensino, de um modo gera, são pessoas muito felizes neste trabalho (...) Eu percebo também que esta classe, o aluno de Educação Física, tende a ser muito seletivo: aquilo que lhe interessa ele lê ou o que consegue estabelecer um efeito causal imediato; aquilo que não consegue estabelecer um efeito muito imediato, e aí eu falo que muitos são pragmáticos e até utilitaristas, ele deixa a coisa acontecer. Então uma coisa que tenho feito em relação aos alunos é isto,

	tornar cada aluno pesquisador de si mesmo (...) Com relação aos alunos da prática de ensino deste ano, posso dizer que foi uma classe muito tranqüila, muito quieta, muito comportada em relação (risos) as classes que já tive. Eu gosto de alunos que me desafiam, não gosto de alunos apenas convergentes. Mas esta classe em particular, a classe deste ano, foi muito tranqüila, só que me deixava preocupado em algumas coisas
D	Na verdade, ao contrário do que muita gente pensa, eu vejo como um aluno com muitos aspectos positivos . Eu gosto muito de trabalhar com jovens e principalmente de dar aulas para o pessoal da Educação Física, bem como orienta-los em seus trabalhos de conclusão, mestrado ou doutorado. Tem muita gente que reclama que o aluno da Educação Física é irrequieto, entra e sai da aula , mas este que entra e sai e volta com atenção e acompanha o que esta acontecendo, pode ser um bom aluno, ele só não tem aquela paciência de ficar sentado , mas de um modo geral são alunos inteligentes e eles não tem nada de inferior em relação a um aluno da biologia, geologia, medicina, etc, que ficam lá ouvindo mas às vezes, só de corpo presente e não estão prestando atenção. Não vejo isso como negativo. O que eu vejo como negativo são aqueles que saem e não voltam e que não estão nem aí com o que está acontecendo. O fato de ele ser meio instável não me preocupa muito. São alunos inteligentes que tem o mesmo potencial que qualquer outro aluno , é uma questão de saber trabalhar bem com o potencial dele e isso vai sendo descoberto com o tempo.
E	Eu acho que eles têm uma particularidade, eu também fui aluna da Educação Física, no sentido de que são pessoas , por exemplo, que de uma forma ou de outra tem uma relação diferente com o corpo e com o movimento e isto acaba sendo refletido na sala de aula, pois é um grupo que não tem tanta paciência para ficar sentado ouvindo . Eu já ouvi bastante isso e não me parece que isto seja um defeito, eu acho que isto é uma característica, algumas turmas mais, outras menos, mas tem, porque quando você faz uma escolha você traz a sua experiência. Esta turma por exemplo, é uma turma que quando eu pedia trabalho todos faziam , quando dei provas quase todos foram bem, então não era uma turma que tem problemas de conhecimento, só que havia uma certa vergonha em se posicionar, em falar, em dar opiniões , parasse que isto é uma coisa que acontece, tem que saber também que não é só comigo, pois com os outros professores eles não se posicionam muito.
F	Olha eu tenho uma opinião assim, esta é uma questão muito interessante e eu vou ser muito sincero. O aluno de Educação Física ele é um aluno que por natureza é um pouco, falta um pouco de sensibilidade de discriminar ambientes , isto é uma coisa que a gente vê que tem melhorado muito nos últimos anos, mas já foi muito ruim, pois o aluno da Educação Física por natureza ele é muito festivo, ele é muito brincalhão, ele é muito alegre, extrovertido e isso é muito bom por um lado, mas isso não pode ser confundido como regra para todos os ambientes Olha, eu sou muito suspeito para falar, dos alunos daqui, pois eu gosto muito dos nossos alunos e acho que eles são bons alunos e profissionais (...) Com relação as turmas que trabalhamos este ano, tanto a licenciatura, quanto o bacharelado são turmas muito boas e por coincidência, estas duas turmas eles tem uma postura muito interessante para se trabalhar, eles sabem se comportar tanto na sala de aula, quanto nos seminários práticos , então sabem discernir bem, não é regra mas são turmas muito interessantes.
G	Ele é bem diferente. Primeiro são líderes , que se manifestam de forma diferente, mas são líderes, por isto que o trabalho em grupo é tão difícil! (...) Eu gostei desta turma, achei melhor do que os anos anteriores , pois a gente pegou umas turmas bastante apáticas, pois você apresentava uma coisa e eles desenvolviam o trivial em sala de aula, mais não iam um passo além, não conseguiam comentar, não conseguia nada. E uma outra coisa que eu fiquei intrigada até, mas de maneira positiva é que este trabalho com o nome é um resgate de identidade e isto psicologicamente é um chão bem legal, para trabalhar todas essas modificações que vem sendo colocadas em aula e para essa turma foi tudo muito tranqüilo isto pois a maioria delas já tinham esta questão da "origem do nome" (atividade proposta em aula) e outras coisa o que causou uma surpresa para mim. Então eu acho que a escola que eles freqüentaram já trabalhou melhor, eu não tenho informações para dizer se vieram de escola pública ou particular, mas eu sei que a particular trabalha com esta questão de conscientização.

Os professores comentaram que os alunos do curso de Educação Física têm suas particularidades, principalmente, na relação com o corpo e na "paciência" para assistir as aulas ou ler os textos. De forma geral foram vistos como alunos bons que conseguem resultados significativos em sua prática ou em

concursos e vagas de empregos. Porém, apresentam um perfil, na visão de um ou de outro docente, um pouco pretensioso pelo fato de cursar um dos melhores cursos do Brasil, adquirindo um traço bem acadêmico com o passar dos anos se encaminhando para o mestrado. Esses dados foram confirmados, também, no trabalho de Souza Neto (1999) e da Unesp (2000). Entre as descrições apresentadas, no que se refere a esta relação, observa-se que na síntese, mostrada no quadro emerge os paradigmas do professor como “magister” (B, D e F), como “educador” (C e E) e na mescla do “magister” com o “pedagogo” (A e G).

Estes apontamentos ficam mais evidentes quando se enfoca as observações das aulas, como:

QUADRO 22 - A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO

Prof.	Síntese
A	A relação do professor com os alunos é significativa , uma vez que o professor dá o estímulo e os alunos vão atrás das metas. Não é uma relação que apresenta muitos conflitos de ambas as partes e o professor se mostra bastante carismático para com os alunos.
B	A relação professor-aluno é um pouco delicada , pois os alunos ainda necessitam que o professor chame a atenção constantemente, e por sua vez a estratégia do professor parece que em alguns casos não desperta interesse nos alunos apresentando conflitos em termos de comunicação e acordos.
C	A relação professor-aluno é sempre permeada pelo diálogo . Os alunos dão opinião, mas também escutam as sugestões feitas pelo professor. É tranquila em relação ao comportamento.
D	A relação professor aluno é estritamente conceitual , uma vez que a maior preocupação é com os conceitos da disciplina. Ficando em um véis, na qual um explica e o outro aprende.
E	A relação professor-aluno é um grande momento nesta disciplina , pois as temáticas fluem e existe harmonia nas relações.
F	A relação professor-aluno é baseada no conteúdo e acontece de forma passiva (professor ensina, aluno aprende), no sentido que não há conflitos nem debates.
G	A relação professor-aluno se baseia nas tarefas propostas e é muito amistosa, com perguntas, brincadeiras, ficando um clima bem informal.

A: Existe uma forte relação **da questão conceitual com as atitudinais**. Os alunos vão se organizando e realizando as **tarefas**, no entanto em algumas situações o professor estipula onde devem ficar.

B: O professor **chama atenção** sobre o excesso de conversa e passa pelos grupos para solucionar problemas de atitudes e comportamentos. Ele observou várias vezes este tipo de situação e tomou decisão de ir até o grupo solucionar os problemas.

C: Houve uma discussão sobre o dia da prova. **O professor aceitou a sugestão de mudanças propostas** pelos alunos, mas alertou para alguns encaminhamentos futuros, como seminários entre outros... O professor discutiu com a classe, mostrando contrapontos das questões levantadas.

D: A professora faz uma **exposição do conteúdo** e os alunos respondem, mas são poucos. Os alunos não se sentem muito a vontade em responder algumas questões que são colocadas

E: Em **conjunto** com os **alunos vão dizendo quais as vantagens e desvantagens de cada uma das abordagens**, principalmente da desenvolvimentista.

F: O professor faz uma **exposição do conteúdo** e os alunos apenas prestam atenção. O professor dá uma grande quantidade de exemplos.

G: A professora **expõe o tema** e apresenta alguns exemplos e os alunos vivenciam as tarefas.

Dentro desta compreensão, o processo da relação professor-aluno vai possibilitar o entendimento do contexto de aula e de algumas decisões tomadas com relação, também, ao estilo de ensino. Cada professor trabalha numa perspectiva ou, muitas vezes, na mesma direção. Isto pode ser visto na abordagem das dimensões que trabalham e como se configura o processo de aprendizagem.

Dentro deste contexto encontra-se o estilo de ensino que o professor adota em suas aulas, pois ele perpassa a relação professor-aluno, bem como auxilia na compreensão do processo de aprendizagem.

Em relação aos estilos de ensino, a análise foi baseada nos estudos de Mooston (1992) e Mooston e Ashworth (1993) tendo como perspectiva o comportamento do professor perante a situação de ensino, as decisões tomadas, o papel do docente na anatomia do estilo de ensino e o papel do aluno nesse enredo, visando a conquista de autonomia.

Na proposta de Mooston e Ashworth os estilos são: Comando (A)³², Tarefa (B), Recíproco (C), Auto-Controle (D), Inclusão (E), Descoberta Orientada (F), Descoberta Convergente -solução de problemas- (G), Produção Divergente(H), Programa Planejado Individualmente (I), Iniciado pelo Aluno (J) e Auto Ensino (K)

-
- (A) ³² **Comando:** Todas as tomadas de decisões são do professor, existe a cobrança por precisão de respostas, o conteúdo é aprendido pela lembrança imediata e através de repetições. Existe uma concepção que se assemelha ao “mestre”.
- (B) **Tarefa:** O professor toma as decisões sobre o que fazer nas aulas e utiliza o conhecimento de resultado como retroalimentação para as suas ações e para implementar suas atividades. O perfil é de um guia que passa uma tarefa e vai estimulando o aprendiz a executá-la.
- (C) **Recíproco:** Este estilo o praticante é observado por um colega que dá as informações durante a sua prática e vice-versa. Cabe ao professor tomar as decisões sobre as tarefas, mas não é a única fonte de informação. Este estilo preza pela socialização.
- (D) **Auto-controle:** O professor toma decisões a respeito de como conduzir o aprendizado e que tipo de estímulo ir propondo, porém a aprendizagem se dá pela retroalimentação do próprio indivíduo, entendendo suas limitações e seus avanços. É respeitado o ritmo do aluno.
- (E) **Inclusão:** O professor toma decisões no início para situar os alunos e os alunos tomam as demais decisões. A idéia é que todos participam de acordo com o nível de cada um.
- (F) **Descoberta Orientada:** O professor toma as decisões no que se refere a objetivos, metas, planejamento, etc., mas o ato de descobrir a resposta cabe ao aluno. O professor verifica o caminho percorrido pelo aluno e vai corrigindo e direcionando para a resposta e cabe ao aluno o processo de descoberta.
- (G) **Descoberta Convergente (solução de problemas):** O Professor é o responsável pela tomada de decisão em trazer um problema e estimular os alunos na solução do mesmo, convergindo para uma única resposta e direcionando a busca do aluno. O aluno vai recebendo uma retroalimentação do professor e vai ponderando suas respostas.
- (H) **Produção Divergente:** O papel do professor é estimular os alunos para soluções de problemas e para o contexto de ensino. O professor assim como na Descoberta Orientada, toma decisões antes de iniciar a aula e depois fica por conta do aluno as descobertas e também o processo de avaliação, para ver se é pertinente ou não. O professor vai além do limiar da descoberta.
- (I) **Programa Planejado Individualmente:** Requer experiência anterior de A a G e tudo quem decide é o aluno em conjunto com o professor visando o seu contexto, uma vez que é um estilo individualizado. Existe a presença do diálogo como fator marcante neste estilo.
- (J) **Iniciado pelo aluno:** O aluno procura o professor e estabelece o desejo de implementar o seu ensino e o professor conduz mediante as propostas dos alunos ou do aluno. É um estilo que se assemelha a uma orientação.
- (K) **Auto-ensino:** Este estilo não existe em sala de aula, mas há quando a pessoa está engajada em ensinar a si mesmo. Em tais condições o aluno toma decisões que nos estilos anteriores foram tomadas pelo professor participando de ambos os papéis. Este estilo pode acontecer em qualquer momento ou lugar.

Para explicitar os estilos de ensino apresentou-se o “SPECTRUM” de cada estilo, chamando-se a atenção para a configuração que a anatomia deles abarca. Dessa forma, do estilo A até o E há a idéia de reprodução do conhecido, fixando-se no lembrar. Porém, do estilo F ao K se propõe a fase da descoberta e produção do desconhecido, fixando-se no: comparar, contrastar, categorizar, hipotetizar, sintetizar, extrapolar, inventar e solucionar problemas.

Fechando este quadro há os “canais” (físico, social, afetivo, cognitivo e moral) que fazem a mediação do processo de ensino e aprendizagem, bem como da relação com o aluno naquilo que se refere ao conteúdo, às tomadas de decisões em cada estilo, lembrando que do estilo A ao E compete ao professor, enquanto que do estilo F ao K privilegia-se mais a conquista de autonomia do aluno.

Com base nesse itinerário, elaborou-se uma síntese das observações efetuadas com os seus respectivos exemplos:

QUADRO 23 - ENSINO (TEORIAS)

Prof.	Síntese
A	A tomada de decisão é do professor, mas também preza pela autonomia dos alunos. O professor chama os alunos para refletir sobre problemas, bem como na realização de tarefas. Faz com que se re-organizem, quebrando alguns esquemas e estimulando a descoberta da resolução de problemas. Este é um perfil que caminha do estilo Tarefa ao Descoberta Orientada , passando pelo estilo Recíproco .
B	Na grande maioria das vezes os alunos sentam em círculos e a tomada de decisão é do professor , que expõe o conteúdo de forma verbal e em seguida passa tarefas aos alunos. Este perfil caminha para o que se define como Tarefa , podendo abarcar a Descoberta Orientada .
C	A tomada de decisão é do professor, embora os alunos participem deste processo , com suas opiniões e sugestões que são ponderadas pelo docente. Na grande maioria das vezes os alunos ficam em sala de aula e em alguns dias vão para uma escola estadual para se familiarizar com o ambiente. É um estilo que se assemelha ao Auto-Controle , onde os alunos aos poucos vão se libertando no processo de ensino, engloba aspectos do estilo Inclusão e do estilo Divergente , sem ignorar a presença do estilo Tarefa .
D	A tomada de decisão é do professor que faz exposição sobre o tema e controla o ambiente da sala de aula. Os alunos escutam e fazem perguntas ou tiram dúvidas. É um

	estilo de exposição do conteúdo que se direciona ao Tarefa .
E	A tomada de decisão é do professor e do aluno , e o tempo todo existem combinações, tratos, propostos por ambas as partes. O professor apresenta um assunto e pede para opinarem e realizarem críticas (eles tem sempre como base um texto), encaminhando-se para o Produção Divergente , sem ignorar a presença do estilo Tarefa e do estilo Inclusão .
F	A tomada de decisão é do professor mostrando um estilo de aula conceitual com bastante exposição e exemplos, caminhando para o Tarefa . Os alunos, em sua grande maioria, escutam o que está sendo passado e quando há seminários participam das atividades.
G	A tomada de decisão é da professora , mas os alunos buscam soluções para as tarefas constantemente. Assemelha-se ao estilo Tarefa , mas também apresenta traços do Recíproco e da Descoberta Orientada . Os alunos vivenciam um misto de teoria e prática.

Esta compreensão pode ser vista no contexto das observações, em sua totalidade, mas também pode se ter uma idéia dos seus encaminhamentos desta perspectiva em alguns fragmentos, como:

A: Faz interferências, há correções e vai mudando os exercícios, do mais simples para o mais complexo. Muda o exercício para quatro grupos e em seguida, chama os alunos para sentarem e pensarem sobre o que estão fazendo.

B: Professor passa questões para os alunos responderem em grupo e os grupos se organizam, começando a trabalhar.

C: A aula se desenvolve com o professor enfatizando sobre a importância dos planos de aulas. Depois de um tempo o prof. começou a questionar os alunos e eles se envolveram em um debate.

D: A Professora expõe o tema e apresenta alguns exemplos. Chama a atenção dos alunos que não param de falar, colocando que eles podem escolher ficar fora da sala e vir apenas fazer a prova.

E: A professora apresenta o assunto e pede para os alunos falarem o que sabem sobre isto e vai complementando a idéia. Os alunos vão se posicionando e a professora pede para estabelecer uma ponte com o texto e com a própria educação física escolar.

F: O docente mantém a sua aula de maneira expositiva, com conteúdos a serem passados e da exemplos procedimentais para visualização da sua fala. O prof. responde a algumas perguntas feitas pelos alunos, o que permite uma maior interação entre os alunos, o assunto e o prof.

G: A profa. pede para os alunos ficarem em quartetos e andar para frente e para trás, para os lados em trajetória reta e curva. Cada

*grupo monta a sua apresentação e **as realiza para todos assistirem e comentarem se estava certo, o que faltou, etc.***

Todavia é impossível enquadrar o professor em apenas um estilo de ensino. As ações podem ser mais preponderantes num ou outro estilo. Porém há algumas exceções que fogem da esfera do estilo proposto no âmbito da sua representação mais “pura”. O que se nota é que de uma maneira ou outra, todos se articulam em alguns momentos, apresentando como referência comum, o uso do estilo Tarefa. Porém, em alguns momentos há a problematização da aula, mostrando que embora haja o componente “pessoal” na maneira de se ensinar, há fatores que influenciam o processo de ensinar, como os objetivos de cada professor e de cada disciplina.

Dentro de todas as possibilidades, a análise de suas aulas dá um espectro de como cada professor age e como são construídas suas ações. De acordo com as observações e as entrevistas e, também, com os quadros dos resultados, é possível notar a confluência de informações a respeito da aula, concepção de ensino.

O Professor A toma a decisão, abarcando os estilos Tarefa, Recíproco e Descoberta Orientada. Está em constante reflexão, ressaltando a aprendizagem e o relacionamento humano em suas aulas e no seu discurso. Já o Professor B, assume o Tarefa apresentando um esquema de aula muito similar com a sua fala e vê a necessidade de um planejamento para se ter coerência entre os temas.

Para o professor C, que vai dos estilos Tarefa, Inclusão e Divergente, o importante é a construção da identidade do futuro-professor e isto pode ser visto

em suas estratégias de aula, bem como na seqüência que aborda quando fala sobre esta questão.

A professora D, do estilo Tarefa, evidencia o fato de ser uma disciplina teórica, não fugindo da exposição verbal. A preocupação da Professora E, do estilo Divergente, Tarefa e Inclusão, tanto nas aulas, quando em sua fala, se direciona para a reconstrução do conhecimento. Já nas aulas do Professor F, do estilo Tarefa, existe uma tendência das aulas serem expositivas, com alguns seminários. Na entrevista, este professor alerta para o fato que esta disciplina é dividida e por isto tem esta formatação, mas que sua prioridade são os conceitos. Todavia, a Professora G, do estilo Tarefa, Recíproco e Descoberta Orientada, se baseia nas atividades práticas, na vivência do aluno, no trabalho em grupo e na reflexão sobre este trabalho, fundamentando a necessidade das respostas dadas pelos alunos para o encadeamento da aula.

Este desdobramento das falas e da observação de cada docente, mostra a condição de cada professor e as atitudes tomadas em situação de ensino, possibilitando enxergar que dentro de um mesmo curso de formação há várias estratégias, formas e prioridades na tomada de decisão, pois cada professor vai construindo e montando estratégias para a sua prática de ensino ou mesmo prática pedagógica.

Se a “prática de ensino”, enquanto “disciplina” remonta a antiga didática especial, podendo abarcar a reflexão na e sobre a ação (SCHON, 1992) e como “atividade” vinculada ao estágio curricular, (FARIA JUNIOR, 1992), a compreensão de “prática pedagógica” não é unívoca, uma vez que a própria

literatura apresenta diferentes faces desta nomenclatura. Esta, necessariamente, traz subjacente a ela o saber da experiência, no sentido amplo, nos levando a tematizar esta compreensão no próximo quadro que será apresentado. De comum, entre os participantes, há a ligação ou relação professor-aluno-conteúdo, que ora se associa a uma estratégia didática e ora se direciona para a transformação, para a intencionalidade do ato de ensinar. Por exemplo:

QUADRO 24 - PRÁTICA PEDAGÓGICA

Prof.	Fala
A	<p>É muito mais do que dar aula, é muito mais. É você garantir através dos seus exemplos e acho que aí vai a questão da competência não é? Dos seus exemplos e das suas palavras vividas aquilo que você está pregando ou aquilo que você esta supostamente pregando, pregando no sentido de pregação... pregação bíblica. Porque é uma ótica mais ou menos neste nível, nesse tom. O teu aluno esta preparado para te receber, como ele confia no teu ensino ainda que crítico, ele vai estar aberto para a tua sessão de aprendizagem e você vai intermediar, você vai fazer uma interlocução com esse aluno que vai responder silenciosamente calado, porque ele vai responder apenas na ação, você não escuta a resposta dele oral então você coloca o aluno executando, você não sabe se ele acredita na execução o que significa que você tem que ter mais do que palavras e mais do que ações, certo? Então as questões procedimentais elas são muito mais embasadas filosoficamente e as questões filosóficas são muito mais embasadas de procedimentos do que se pode esperar. A questão da práxis vai garantir que estes saberes estejam impregnando ou incomodando para que o eco ou o ruído retorne como uma questão de dúvida e você consiga garantir que naquele início você esteja resolvendo essas questões e fundamentando melhor a pessoa mas isto só vai acontecer se você tiver um exemplo para dar.</p>
B	<p>Prática Pedagógica acho que essa prática pedagógica é ela... é justamente aquele tipo de atividade que pode ser desenvolvida num processo de ensino-aprendizagem...prática pedagógica ela vai envolver necessariamente conhecimentos, que eu considero como conhecimentos sistematizados, ou seja conhecimentos significativos para que o ensino possa acontecer e fazendo com que esse conhecimento seja, de certa maneira, assimilado, mas acredito que haja necessariamente uma certa intencionalidade de se ensinar alguma coisa, de se ensinar ou se ter um conhecimento mais organizado, mais sistematizado, enfim, mais elaborado, que possa ser significativo neste processo de aprendizagem</p>
C	<p>O conceito de prática pedagógica é uma coisa que esta na moda. Nos últimos cinco anos se fala, mas se você vai olhar nunca entende nada.Você não sabe se é a simples transposição da teoria para a prática. Porém, falar numa prática pedagógica implica que eu tenha uma concepção pedagógica das coisas. Esta prática pedagógica está muito ligada a uma intenção pedagógica de como você trabalha e a intenção pedagógica está sempre ligada a questão educacional e a questão didática. Na minha concepção, a prática pedagógica é o saber fazer do professor. O saber fazer do professor, necessariamente, pode não estar vinculado a uma teoria pedagógica, <i>a priori</i>, declarada, mas no fundo é aquilo que ele acredita, que, de fato, legitima a teoria que o professor traz subjacente ao seu trabalho. Eu faço mais ou menos este recorte. Alguns poderão estar vinculando a prática pedagógica a isto: eu sou construtivista, logo eu vou na aula e espero ver uma prática construtivista, fazendo uma aplicação pura e simples. Se a Educação, como pedagogia é a prática e a Pedagogia é a teoria, a didática é a mediação entre as duas, porque no papel faz isto, faz esta mediação. A prática pedagógica ela tem muito a ver com esta didática. Então, para mim, a prática pedagógica está muito vinculada a uma intenção pedagógica do ato de educar, do ato de ensinar, aonde você traz subjacente a ela uma teoria que de fato acredita e que não é</p>

	necessariamente aquilo que você declara que faz , mas que talvez no dia-a-dia não tenha visto de forma tão clara.
D	Acredito que esteja relacionada com o fato de você aprender a dar aula e não simplesmente o conhecimento adquirido sobre o assunto em questão. Porém, não sei como resolver isto, porque na minha área tem que ter um corpo de conhecimento muito profundo aliado a uma ampla experiência didática . Agora eu não sei se a prática pedagógica é isto, ou seria a aplicação constante de estratégias que facilitassem o processo ensino – aprendizagem.
E	Então se você tá me observando você está vendo absolutamente tudo, inclusive como eu acabei de receber um aluno na minha sala, isto também faz parte da minha prática pedagógica , então todos os tipos de questões que são colocadas na relação professor-aluno-conteúdo , então é o jeito que eu beijo, é o jeito que eu faço carinho, é o jeito que eu decoro nome, é o jeito que eu dou aula , é o jeito que eu me visto no dia que eu estou dando aula, são as atividades que eu proponho, os textos que eu trago, as minhas experiências , na verdade a prática é o jeito que eu conduzo esta relação professor-aluno .
F	Olha o que eu entendo é a ação docente ; entendo como a forma de ensinar , o elemento principal da função docente, ensinar dar aula e dar aula .
G	Prática Pedagógica? Não sei se eu vou atravessar, mas seria a junção aí dos saberes que eu quero passar e é claro que eu vou selecionar estes saberes dentro de um universo, de acordo com a filosofia do curso que eu estou inserida, quanto às características do meu público alvo e a forma como eu vou trabalhar e passar esses saberes . No grosso seria isto a prática pedagógica. Então, eu encontrar formas diferentes e variadas, para poder passar estes saberes.

Neste quadro vislumbra-se a percepção da prática pedagógica para cada um dos docentes, entendendo-a como uma prática que tem diferentes faces, ora relacionadas ao conhecimento da disciplina e a forma de se ensinar e ora ao universo do aluno e a sua intencionalidade. Três docentes (B, D e F) conceberam esta prática como o “saber-ensinar”, enquanto que os demais apontaram outros elementos na sua composição, lembrando o que Catani et al. (1991) comenta, que a prática pedagógica é de natureza diversa, pois diz sobre os fazeres docentes particulares.

Dentro desta concepção de prática pedagógica percebe-se que há um grupo de saberes que norteiam a idéia de prática. No entanto, a compreensão dos saberes docentes, por parte dos participantes, ficou na esfera do conhecimento adquirido, na maioria das vezes, um conhecimento teórico, mas também não se descartou a experiência e possibilidade de construção e reconstrução desse conhecimento.

Sobre esta questão, Tardif e Raymond (2001) colocam que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo instrumental de suas funções, assim como uma socialização na profissão e uma vivência profissional em que se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, composta por elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como um professor.

Para Dubar (1998), pensando no conjunto de saberes que um professor pode se "fazer valer" e nas competências que o seu trabalho exige. O desfecho das atitudes podem ser vistas na avaliação que se faz do relacionamento professor-aluno e na concepção que se tem de aluno, como já foi apresentado anteriormente.

Porém, é notável que o saber-ensinar faz parte da rotina dos docentes, sendo um dos elementos para construção da sua identidade, pois os conhecimentos da vida, os saberes personalizados, as suas origens e histórias de vida mostram uma socialização com o ambiente, algo que foi sendo construindo desde quando era aluno (TARDIF E RAYMOND, 2001). Todavia há uma tomada de consciência para vários elementos que compõe a profissão:

"O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informações disponíveis e adequá-las estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situações" (ALARCÃO, 1998, apud ANDRÉ, 2002).

A compreensão deste quadro perpassa a idéia de que tipo de saberes está norteando o professor e a sua prática pedagógica, bem como a configuração

de sua identidade. Em um primeiro momento mostra que os professores, em suas aulas, apresentaram praticamente a mesma idéia no que tange à análise de seus programas, ou seja, as disciplinas observadas mantiveram a dimensão abordada, na grande maioria das vezes. Porém, no “fazer” das disciplinas houve, em vários momentos, a mostra da dimensão atitudinal e experiencial, ausentes, até então, quando se analisou o programa das disciplinas.

Os professores apresentaram estilos de ensino diferenciados, mas que estão, intrinsicamente, de acordo com seus programas. Alguns mais envolvidos com os conceitos e outros mais envolvidos com os procedimentos, tendo também aqueles que fizeram uso de ambos, englobando as atitudes. No entanto, o grande desafio parece ser a questão do envolvimento do aluno e a questão de se aliar a teoria com a prática.

Uma vez realizado este percurso emerge naturalmente a questão da identidade docente e os elementos que compõe o seu exercício.

V.2- A IDENTIDADE DOCENTE

Com todo este encaminhamento percorrido, em termos de saberes e de prática pedagógica, há o afunilamento destas ações na identidade do professor, tanto em seu aspecto profissional como pessoal.

No âmbito da construção da identidade do professor, a literatura (PAPI, 2005, CATANI, 1997, CASTRO, 2003) caracterizou diferentes momentos do

percurso histórico em que numa determinada época se valorizava o perfil da eficiência e da eficácia docente no domínio de conteúdo e da forma; posteriormente buscou-se enfatizar a tomada de decisão no que concerne ao diagnóstico da realidade e processo de intervenção na prática pedagógica, estabelecendo um elo de ligação entre a coerência prática e a teoria.

O processo de formação para certificação e de formação para a qualificação apresenta amostragem diferenciada de necessidades sociais heterogêneas para com a profissão docente. Entretanto, apesar destas diferentes abordagens que estiveram ou estão subjacentes ao processo de formação profissional inicial e continuada e dos avanços das idéias em torno da concepção de professor e da profissão docente, ainda se tem uma compreensão de um ofício do “artesão” em virtude de um saber tácito que não é revelado, sistematizado nos moldes de uma sociologia funcionalista. Porém, com a determinação das novas políticas públicas, (BRASIL, 2002a, 2004) valoriza-se a profissão docente, havendo a tentativa de uma caracterização mais objetiva do “Ser Professor” e também da profissão, levando-se em consideração a sua importância e necessidade social.

Nesta direção, houve a preocupação com a aquisição de um corpo de conhecimento e mudanças com relação a questão da profissionalidade docente (compromisso e comprometimento), abarcando a prática pedagógica para se mediar a questão da teoria e da prática de modo intencional numa situação de ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que para Pimenta (apud, CATANI et al, 1997) *“uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas...”*. Ou seja, implementar para melhoras mais não descartar as experiências bem sucedidas.

Dentro da Educação Física, há também, um caminho particular em sua construção, passando de uma identidade de “monitor” para “professor”. Na última diretriz, Resolução CNE/CES 07/2004, fica demonstrada a preocupação com a formação dos diferentes profissionais e a aquisição de competências para sua preparação, mas também com a pesquisa para a profissionalização do “ser professor” (CANEN, XAVIER, 2005).

Todavia, nesta diretriz há urgência em se ter um perfil profissional na tentativa de se certificar um profissional para a profissão, como uma estratégia que, de acordo com Mello (2007), pode assegurar um perfil satisfatório para o exercício na educação e dar as instituições de ensino superior, públicas ou privadas indicações claras sobre a profissionalização da docência. Ou pode ser entendida, segundo Chauí (1999) como uma transmissão rápida de conhecimentos para uma habilitação rápida para o graduado entrar no mercado de trabalho, desaparecendo a marca essencial da docência que é a formação.

Dando continuidade a questão dos saberes que emergem da prática, a análise das observações permite se adentrar no campo das ações, no qual muitos fatores emergem para a prática e ganham vida, permitindo um confronto de dados.

As observações remetem à apreciação de uma “grande obra de arte”, ou seja, é no ambiente de trabalho que emergem o esquema didático do professor, a utilização de seus saberes, algumas concepções sobre o que é ser professor e a relação com o aluno. Isto corrobora com o discurso do ensino, de como são organizadas as metas, como surgem às estratégias e como de fato, acontece o trabalho docente (GARCIA, HYPOLOTO, VIEIRA, 2005).

Continuando este inventário, quando se vai para a entrevista surge uma nova representação na descrição do que se faz e o porquê se faz. Num primeiro momento se tem a história de vida de cada participante e como foram se direcionando para a docência.

Dos sete participantes, cinco são formados em Educação Física e dois advém de outras áreas, sendo que A e C foram para Educação Física devido à influência do esporte. Os participantes E e G queriam ser professores. Porém, mesmo sendo formados em Educação Física cabe ressaltar que este campo de intervenção não era a primeira opção. O participante D queria ser professor, mas universitário, devido ao exemplo que tinha em sua família, enquanto que o professor B não queria ser professor, mas acabou se encaminhando para esta direção por sobrevivência. O professor F, por sua vez, não tinha a docência como aspiração, mas acreditava que apresentava o perfil para tal exercício. No geral, o que se encontra são traços, apontamentos, características de uma socialização primária e/ou secundária (TARDIF, 2002).

Sendo assim, A gostava de esportes, vinha de uma família de educadores e gostaria de ser técnico:

Eu fui para Educação Física porque, primeiro a minha mãe é professora de Educação Física, os meus pais eram atletas e eu era atleta. Eu acreditava que eu seria eternamente treinador, então além de eu fazer um curso altamente técnico eu acreditava que eu iria ser treinador, que eu iria ter as melhores equipes, que eu iria ser uma pessoa reconhecida, ganhar muita medalha, troféu, coisas e tais. O meu encaminhamento para o mestrado, é como eu me formei, também, em Filosofia, na faculdade de filosofia, eu fiz no IFCH da UNICAMP, eles eram altamente acadêmicos. Aconteceu que eu tinha a noção da carreira universitária, da carreira acadêmica, pela filosofia e não pela Educação Física, então é como eu já na faculdade, e a minha questão era “o ser professor”, eu tinha a preocupação de ensinar, o meu primeiro concurso para o mestrado foi em metodologia do ensino, que foi onde eu fiz o meu mestrado. No doutorado, então aí eu já estava melhor, eu acho que melhor, mais experiente porque no doutorado eu já era professor efetivo da rede, então eu trabalhava com crianças que tinham realmente problemas de aprendizagem, então no Doutorado eu trabalhei com aspectos psicopedagógicos da competição esportiva escolar

O professor B não tinha interesse na docência, mas foi se encaminhando para esta direção em função de que:

Não, esta opção para professor foi de fato sendo construindo ao longo do processo histórico que inicialmente eu não tinha esta pretensão de ser professor. Eu sou formado em Filosofia e comecei a ser professor a partir de uma necessidade de sobrevivência e já estava desenvolvendo meu projeto de mestrado e era inclusive aquilo que mais me fazia estar próximo das atividades acadêmicas, aquilo que desenvolvia no primeiro momento. Mas acredito que foi uma ótima opção, tanto que eu permaneci nela. Não me arrependo de ter feito este percurso (Fez o doutorado)³³

Enquanto que C foi para Educação física por causa dos esportes, da família, enfim porque queria ser professor:

Eu venho de uma família aonde há educadores. Minhas tias eram professoras. Depois, também, sempre tive uma atração muito grande por pessoas, gente. Eu decidi fazer Educação Física como um grande projeto. Queria ser um profissional diferente, comprometido e gostaria de ser com meus alunos, um professor diferente de alguns professores que eu tive comigo. Eu tinha este projeto, tanto é que fui fazer este curso. Achei que o meu curso, de fato, tinha limites. Daí ter feito letras, tentando compensar a parte pedagógica. Sabia que na Unesp era muito boa. Então eu fiz com a perspectiva de ser talvez um técnico, um professor e queria seguir carreira. Então eu já fiz nesta intenção (fez mestrado e doutorado)

³³ Informações adicionais.

Da mesma forma, a professora D tinha vontade de ser professor universitário:

Eu tinha noção do que era ser professor universitário, eu tinha um irmão que já fazia isso. Eu gostava não só da carreira docente, como eu queria fazer pesquisas também. Na verdade eu não sou formada em Educação Física. Eu sou formada em Biologia aqui na UNESP. Quando terminei o meu curso de graduação em Ciências Biológicas eu gostava de Fisiologia. Lá na UNICAMP eu encontrei o mestrado em Fisiologia e Patologia, e um orientador para me orientar na área de Fisiologia. Realizei o mestrado nessa área e quando terminei queria dar continuidade aos estudos. O mestrado ainda não me dava os subsídios suficientes para seguir carreira docente. O mestrado, embora tenha me dado uma boa formação, mostrou que estava distante daquilo que eu precisava conhecer. Embora eu gostasse muito da UNICAMP e quisesse continuar estudando lá, não tinha minha área. Fui fazer o doutorado lá em São Paulo. Mas o meu orientador conseguiu uma bolsa de pós-doutorado nos EUA para estudar em San Diego. Fui fazendo as disciplinas, os créditos, e realizando o meu trabalho de pesquisa, a maior parte, sozinha, mas ele confiava em mim. Nessa época, surgiu o concurso aqui em Rio Claro e eu prestei e vim para Rio Claro.

Nesta direção E vai colocar que sempre quis ser professora:

Sempre quis ser professora, mas não sempre de Educação física, o engraçado é que eu queria ser professora, tanto que quando eu tinha uns dez anos tinha uns vizinhos e uns priminhos que iam lá em casa para eu ficar dando aula, eu era a professora. Ai eu lembro de uma aula acho que de UCB no segundo ano o meu professor disse: você tem que ser professora! Então foi uma coisa que sempre existiu. Eu fiz química né, daí eu fui professora de química dei aula no supletivo e sempre a experiência de dar aula foi positiva. Depois fiz Educação Física... Hoje refletindo sobre tempos passados, não me parece que eu tinha a intenção de ser pesquisadora. Eu queria melhorar as minhas aulas, eu queria dar aula melhor, eu queria estudar, mas nunca passou pela minha cabeça substituir a docência pela pesquisa sempre achei que ser professora era estudar e estudar era fazer mestrado (Fez o Doutorado).

Porém, F comenta que tinha características para a docência:

Eu nunca pensei muito nisso não, nunca foi uma aspiração ser professor, isto não estava liquido e certo, apesar de que eu sempre tive uma característica de docente, eu dei aula de violão, fui chefe de escoteiros, era coordenador de grupo de jovens religioso, dei aula de catecismo, então eu sempre, de certa maneira, eu sempre fui professor, acho que eu fui levado, fui conduzido, porque a minha idéia era trabalhar com ciência, eu queria ser pesquisador. Eu sou formado em Educação Física apesar de eu ter feito três anos de Física, antes,

e era um curso de licenciatura, então a idéia era ser professor. Agora porque licenciatura? Por que na época não tinha bacharelado senão eu pensaria, mas talvez se eu fizesse bacharelado eu sentiria falta de alguma coisa hoje, porque eu acho que eu acabei me encontrando na docência, eu adoro dar aula, mas idéia primeira era a questão da pesquisa. Com o Mestrado não sei se melhorou, mas me deu muito, mas segurança (Fez o Doutorado).

E a professora G se encaminhou para a docência, considerando que esta perspectiva era natural, pois...

Na realidade eu sempre tive o meu “donzinho” porque eu ajudava muito os colegas que tinham dificuldade. Eu me lembro de que com 12 anos eu dava aula particular de matemática, de piano, de português. Então sempre estive neste tipo de atividade, mas quando fui fazer vestibular a minha primeira opção era psicologia, segundo teatro e terceiro educação física. Por dificuldades a Educação Física virou primeira opção. Eu trabalhei durante o período que eu estava fazendo faculdade daí consegui um clube para trabalhar aos finais de semana e dava aulas de natação. Depois fui fazer curso técnico de natação porque eu estava dando aula de natação. Só que tinha que tinha como se fosse um vestibular, daí eu fiz e passei e fui fazer a matrícula e a professora de ginástica me achou e me levou na sala do diretor e disse que tinha uma cidade, Viçosa que estava começando com um curso de Educação Física e eles tinham ligado para o Diretor pedindo indicação de alguém para Rítmicas. Ela perguntou se eu topava e como eu estava sem emprego eu falei que sim. E aí fui e adorei. Eu fui fazer o Mestrado e daí saí do país. Depois voltei e prestei o exame na USP para o Doutorado.

Pode-se perceber que alguns profissionais foram se direcionando para algo que Enguita (1991) chama de competência, vocação, independência, licença e auto-regulação. Elementos que direcionam o profissional e a profissão, apontando para uma variedade de saberes que vão moldando o exercício profissional, como a influência da família, a escola primária, as práticas sociais e os caminhos da experiência.

Segundo Tardif e Raymond (2001) são teorias implícitas referentes as diversas características e as fontes de representação, que interagem com a identidade pessoal e social. O que para Zabalza (2004) se enquadra nas

dimensões pessoais, profissionais e administrativas. Para estes autores, os saberes da história de vida, juntamente com os saberes do trabalho, construídos nos primeiros anos de prática do professores, forma o alicerce para suas ações.

No entanto “ser professor” está associado as representações que abarcam tanto a própria “origem”, quanto a busca de um “ideal”. Dentro desta compreensão os participantes vão colocar que:

QUADRO 25 - O PROFESSOR

Prof.	Fala
A	Infelizmente não tenho uma concepção , passei muito pela desenvolvimentista, a minha formação foi nesta linha, fui altamente “tecnicizado” eu acho que hoje eu tenho um discurso e uma ação diferenciada. Mas não resta dúvidas que eu entendo que no meu ponto de vista, a perspectiva de um bom profissional, é aquele que tem a noção de todas as tendências, ou de todas as correntes e que sabe no momento exato e adequadamente postar-se enquanto um, mas evidentemente que você tem a sua concepção pessoal. E eu digo isto baseado na situação de que eu sei o quanto eu sou crítico e o quanto eu tento superar as dificuldades que me são propostas quer seja no campo profissional, enquanto professor da turma, quer seja enquanto pessoa. O mínimo necessário é ter uma fundamentação epistemológica para dar conta que essa matriz se desenvolva e aconteça na prática. Então quando você pensa nos tais procedimentos e nas tais competências eu entendo que todos nós devemos no mínimo, garantir que os nossos alunos saiam com uma capacitação ou com uma competência de transmissão de algumas questões que possam reformar o que está lá fora, por que muitas vezes nós somos altamente inovadores aqui e as nossas competências estão presas para a quem use e a realidade externa é diferente. É necessário que no meu rol de competências exista a possibilidade de comparação do interior inter universidade e extra universidade para que não programe um ensino irreal e ilógico para o meu aluno.
B	Nunca , vamos dizer assim: olha sou um professor que sigo uma cartilha de comportamento, de pensamento ou de concepção! Acho que não tenho isso com muito delimitado ou pelo menos explicitamente ou com muita clareza assumindo isto, não vejo muita importância de assumir isso como um ato de fé. Embora a gente tenha muitas vezes pelo próprio encaminhamento da aula , pelas próprias discussões, pelos textos que se utiliza, uma proximidade muito maior em relação a uma perspectiva, profissional é enquanto docente é saber também ouvir, ou saber, ou conhecer, outros saberes com o qual ele vai estar diretamente envolvido, vinculado ou relacionado no trabalho enquanto docente.
C	Olha bem, é claro, sendo eu um professor tenho uma concepção de professor . Então, para mim, no caso, todo professor tem um conhecimento próprio que só mais recentemente tem sido sistematizado . Este saber ele tem sido, de alguma forma, sistematizado, construído, não de forma tão acadêmica. Pelas experiências e escolhas percebi que trabalhar com a educação básica era mais difícil que o treinamento, porque no treinamento você trabalha com um limite, com um grupo muito pequeno. Como trabalhar, então, esta formação básica com um grupo tão heterogêneo? Foi ali que nasceu o desafio de ser professor e, ao contrário dos meus colegas que achavam que dar aula na escola era fácil, por que alguns não tinham o mesmo compromisso, pois achavam que o difícil era lá com o treinamento. Eu achava que o difícil era dar aula na escola porque exigia, de fato, comprometimento, muito planejamento . Você tinha que estudar, tornar as suas aulas atraentes, romper com aquele <i>esqueminha</i> de só campeonatos, isso e aquilo. Depois, uma coisa muito importante, e que nós temos que ser ambiciosos, produzir a profissão docente, construí-la. Eu só construo a minha profissão se eu tiver clareza do seu papel social, da sua contribuição na sociedade . Eu sempre tive claro, para mim, que uma das minhas competências didático, curricular, passava pela questão do planejamento aonde sistematizava qual que era a base desse conhecimento.
D	Na verdade eu fui construindo uma concepção desde a época em que eu era aluna de graduação. Pensava em ser como alguns professores que eu considerava como muito bons . No mestrado também, meu orientador dividia a disciplina de Fisiologia com outros professores, mas ele era muito didático, enquanto os outros tinham dificuldade para explicar determinados assuntos mais complexos e isso prejudicava os alunos. Por isso eu ficava pensando, se um dia eu for dar uma aula, mesmo sobre o assunto mais complexo, pretendo

	utilizar as mesmas estratégias e recursos didáticos utilizados pelo meu orientador. No doutorado também tive professores com grande capacidade didática. Se eu conseguisse me espelhar nesses exemplos, conseguiria ser uma professora ideal.
E	Sim, eu acho que a gente vai mudando , a gente vai mudando, por exemplo, há vinte anos atrás quando eu dava aula eu achava importante eu chegar no horário, mas eu não tinha a consciência clara que este era um valor que eu gostaria de tornar explícito. Conforme a gente envelhece, isto é uma coisa bacana, a gente vai tomando mais clareza sobre os atos e vai fazendo melhor as coisas , quer dizer eu sou flexível, então eles chegam para mim e falam vamos adiar a data do trabalho, não adianta eu sou assim, eu estou lendo de LaTaille sobre ética e moral que coloca o elemento da solidariedade do professor então não adianta eu olho para cara deles e eles estão desesperados pois estão no terceiro ano e que eles estão cheio de coisa, quer dizer, eu não consigo pensar na regra estática, eu não consigo abrir mão de ser solidária com eles. A diferença é que eu já fazia isto, mas agora eu entendo melhor.
F	A medida que você vai ganhando experiência e vai conhecendo mais a sua área de atuação você vai conseguindo estabelecer um pouco mais de metas que sejam mais importantes com o risco de errar, mas é um caminho que eu acho natural. O professor tem que saber o que ele ensina e o segundo é ter condição de se comunicar com os alunos de forma a facilitar a aprendizagem e essa comunicação é muito importante porque não adianta eu conhecer muito, acho que é uma condição <i>sine qua non</i> do professor. Se você não conhecer o assunto você não dá aula, todo mundo percebe e você não consegue enganar. Eu me lembro que uma coisa que me marcou muito foi o meu exame de qualificação, pois eu me senti muito mas seguro para dar aula. Mas eu sempre levei em consideração os professores que tive no sentido de ver e apreciar. Eu acho que dar aula não é ministrar palestra, mas é ter uma interação entre professor-aluno, então acho que a minha postura necessita da resposta do aluno se ela tá entendendo ou se não esta, então acho que ser professor é além de ensinar é saber analisar o aluno na sala de aula com sua postura e mais.
G	Olha professores bons eu acho que eu sempre influenciam , mas eu acho que na minha seqüência o que mais me influenciou a ficar avaliando estas coisas foi a minha disponibilidade e a minha vontade de tentar ajudar os meus próprios colegas . Eu sempre tive este tipo de consciência: eu domino esta informação e eu quero passar para você , eu posso esmiuçar esta informação e acho que esta forma de esmiuçar é suficiente para você entender. Se você não entende o problema não esta na informação, mas na comunicação. Então o que eu tenho que fazer para que você entenda a informação ? Isto sempre foi para mim o mais claro e eu acho que por isso eu fico muito atenta com os alunos e modifico minhas aulas e posso até modificar meu programa em função disso

O que se tem maior clareza é a concepção de professor que vai se construindo ao longo da atuação, revelando reflexões e a própria identidade do docente nos saberes tidos como imprescindíveis. São notáveis as diferenças entre um professor e outro, principalmente no que diz respeito a construção de um ideal, aos objetivos e as sistematizações de suas ações.

No âmbito universitário, há um perfil de professor mais clássico, preocupado com os conteúdos, mas que não descarta a experiência, nem mesmo o jeito que foram ensinados e as experiências como aluno (Campos, 2007). Para finalizar esta idéia o próximo quadro trata da concepção da docência, pois é um

universo presente dentro da profissão, uma vez que é a docência que caracteriza a identidade do professor.

QUADRO 26- CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

Prof.	Fala
A	Pensando no pós modernismo fica meio complicado eu pensar que eu tenha um campo de conhecimento próprio , eu tenho que entender que eu convivo numa interdisciplinariedade multifacetada , o que vai acontecer é que feliz ou infelizmente alguns desses conhecimentos que a gente trabalha e com o qual a gente esta constantemente pensando nas nossa competências, eles não vem do pós-modernismo, mas eles vêm de uma atividade clássica , por exemplo ética, por exemplo moral e que compõe um conjunto de situações que desembocaram nas minhas competências certo? O que significa então dizer que, de uma certa forma, eu não possuo a educação ou a profissão, eu entendo que nós não tenhamos um campo específico , mas eu entendo sim que nós temos alguns terrenos ou alguns limites que dizem mais respeito a nós do que aos outros , por exemplo, aos licenciados as questões educacionais , o que não significa que os bacharéis não tenham que ter noção da educação.
B	A profissão docente? Acho que a profissão docente ela tem um núcleo que a constitui e que precisa ser, de fato é aquele conjunto de conhecimentos que a qualifique que qualifique o profissional desta área , mas ao mesmo tempo acho que ela está em diálogo também com outras formas de saberes, mesmo porque esse saber docente ele vai ser uma das possibilidades própria atividade profissional, enquanto docente e saber também ouvir, ou conhecer, outros saberes com o qual ele vai estar diretamente envolvido, vinculado ou relacionado no trabalho enquanto docente.
C	Tem. Ela tem um conhecimento próprio e o grande problema é isto. Com o advento da ciência enquanto critério de verdade, conhecimento, principalmente no renascimento, no século das luzes. O que aconteceu? Tudo aquilo, todo conhecimento que não era mensurável, fidedigno, era um conhecimento sujeito a investigação, não legítimo. Então, o nosso desafio é esse. Como o nosso conhecimento ficou muito atrelado a uma escola de artesões da palavra , posso dizer assim, a sua performance estava na sua resposta na retórica, na sua ação comunicativa, isto acabou não sendo tão desenvolvido. Como o ser professor ficou também muito vinculado ao artista , é uma arte, ele não sofreu, em seu processo histórico, a mesma sistematização. Por exemplo: da ciência que soube ter para se legitimar, enquanto poder. Então, não que nós tenhamos que fazer o mesmo percurso que eles, pois nós temos uma especificidade própria na nossa vida docente, mas não se pode ignorar este processo.
D	Eu acredito que é fundamental um corpo de conhecimento próprio , mas eu acho que outras áreas são importantíssimas e dão suporte a ela. Portanto, acredito que as duas coisas sejam importantes.
E	Não, eu acho que ser professor é ser professor , no sentido que há um conhecimento específico , acho que é diferente do que você ser psicólogo, engenheiro, acho que o tipo de conhecimento para ser professor é diferente . Existem questões básicas, quando você pega a questão de compromisso, aprender a aprender a vida inteira, fazem parte de todas as profissões , mas acho que algumas coisa que a gente discutiu como: ler o aluno, chamar o aluno, como trazê-lo para discussão... acho que são competências específicas do professor.
F	Olha só se você pegar um docente hoje da UNESP de Bauru que ele é docente da engenharia , se formou na engenharia, fez mestrado e doutorado na engenharia com certeza ele aprendeu a dar aula vendo os outros darem aula, ele nunca estudou didática , nunca. Se você me fizer uma pergunta técnica a respeito da questão docente eu vou ter muita dificuldade para responder e eu fiz didática, fiz didática no curso de física e no curso de educação física , eu tenho dificuldade e os cursos foram ótimos, mas acho que não me cobraram isso para eu ser docente universitário , mas eu acho que a coisa é meio assim, formada, se você perguntar métodos e não sei o que, eu não sei. Então se você pensar nos métodos da educação física, também vai ser difícil. Agora de certa maneira ele é criado não tenho menor dúvida. Veja um médico que virou docente, nunca fez aula de didática, nunca um

	de estrutura de ensino e são docentes.
G	Olha, eu não descarto o dom natural e acho que a minha prova maior disso foi quando eu trabalhava em Viçosa e Viçosa tem como tradição a extensão, eu aprendi extensão lá. E nós fizemos um programa para atender a zona rural, a cidade já era carente então você imagina a zona rural! Em uma dessas eu cheguei em um vilarejo longe, que tinha a escola, a estrada passava pela frente da escola e as aulas de educação física eram na estrada, por incrível que pareça. Daí fomos falar com a Diretora que era uma mulher super simples, nem tinha nada, mas era diretora, sobre a Educação Física e ela disse que as crianças precisavam de aulas de educação física e que era importante para elas aprenderem com o corpo para aprender a escrever e a ler . Eu fiquei assustada, pois uma mulher simples daquela sem estudo direito, sem mestrado, tinha um pensamento deste tipo. Então eu acredito muito no dom, e na personalidade das pessoas. Lógico que o conhecimento técnico é importante, mas existe o lado pessoal . Acho que ela vai sendo formada e assim vai se moldando.

A docência, muitas vezes, nas descrições que os professores elencaram se mescla com a idéia de didática (E), de dom, de vocação (G) e/ou mesmo se questiona que esta se constitua como um campo de conhecimento próprio (A). Uma confusão bastante real, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), por não se ter clareza de todo o processo de ensino ou mesmo do que seja a docência, corroborando para este fato o vínculo do docente com a pesquisa. Sobre esta questão, Zabalza (2004), vai colocar que no ensino superior, muitos professores, não tiveram uma preparação para a docência e sim para a pesquisa. Neste contínuo, há professores que tem um perfil e uma preocupação maior com a pesquisa, enquanto que outros estão comprometidos com a docência e o processo de formação.

No entanto percebe-se também que há o entendimento da docência, enquanto uma área própria, (B, C, D, E) com especificidade. E se é uma área própria possui um corpo de conhecimento que lhe dá legitimidade na forma do que se chamou de saberes docentes [CARVALHO E GIL-PEREZ (1993, 2001), SARMENTO (1994), SAVIANI (1996), PIMENTA (1997, 2002), GAUTHIER ET.AL (1998) E TARDIF (2002)]. Porém, cabe chamar a atenção para o fato de que o

“específico” pode acabar se transformando em algo maior que a própria esfera da profissão, área de estudo, ou seja, a sua disciplina ter um maior destaque que toda a concepção de curso, referendando, de certa forma, o modelo da racionalidade técnica e a divisão do currículo em blocos. Não foi o que apareceu nas descrições, mas é fundamental registra este fato.

Há idéias que se direcionam para o dom, vocação, *“um chamamento mediante o qual deus destina um homem a uma função ou um estado determinado”* (TUPPY, p.4 2006) e para as atitudes, fazendo jus a composição de uma identidade historicamente construída e modificada pelos saberes, pela ação do exercício profissional, pelo contexto, pela formação, entre outros.

Neste sentido, a vocação em geral, é considerada como um elemento de reconhecimento do direito de exercer determinadas funções, como se em alma ou em gen já contivesse algo que encerre a diferença e o que destina para funções nobres e/ou socialmente valorizadas, pois não se fala em vocação para atividades subalternas e desprestigiadas. A constituição do caminho epistemológico e ideológico do conceito de vocação é que permitiu que ele fosse incorporado no discurso científico (TUPPY, 2006)

No geral, o que se percebe é que a identidade do professor, com relação ao ensino superior, necessita ser explorada, pois segundo André (2002), em pesquisa realizada no período de 1992-1998, há a preocupação com o preparo do professor para atuar no ensino fundamental e um silêncio, quase que total, com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar com jovens e adultos.

De acordo com Fernandes (2003) a prática cotidiano do professor e o seu entendimento por docência, necessita da dialética entre as dimensões epistemológicas, pedagógicas e política.

No âmbito desse processo, emerge o *habitus* do professor, na compreensão de ser a essência da sua identidade, como poderá ser observado.

VI.3- O *HABITUS* DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.

No âmbito dos saberes docentes, e da identidade, a questão do *habitus* -noções que orientam a ação dos indivíduos, ao mesmo tempo que produzem uma cultura, um costume, uma rotina- vai aparecer vinculado aos corpo de conhecimento que o professor domina expresso no conjunto de saberes plural, mas que apresentam uma “concepção” e um “fazer” integrado aos saberes da experiência quando se coloca que este fixa num estilo de ensinar, macetes e procedimentos pedagógicos, enfim , uma prática pedagógica. No entanto, a sua origem está relacionada a um saber específico do trabalho cotidiano, e no conhecimento de seu meio, que trás subjacente a ele a vivência individual e coletiva de um saber fazer e de um saber ser, incorporando a cultura com seus significados e valores, que é o seu universo simbólico, suas representações de mundo, de aluno, de perfil, entre outros.

Como já foi apresentado é perceptível que cada professor desenvolve a sua aula de uma maneira e privilegia uma sistemática de aprendizado do aluno e a sua postura.

Com relação ao estilo de ensino adotado o professor A encaminhou-se para um perfil da Descoberta Orientada, trazendo subjacente a ele o Recíproco e o Inclusão, no qual o professor estimula os alunos a encontrarem a resolução do problema. A sua metodologia inclui o Tarefa e a correção de posturas de exercícios. Já o professor B trabalha em um estilo Tarefa, bem como o professor F e a professora D, sendo que a aprendizagem se dá pela tomada de decisão do professor, ao propor temas e tarefas a serem executadas. O professor C se encaminha para o perfil do Auto-Controle, onde as sugestões e decisões são ponderadas pelo professor e vai dando autonomia para os alunos. Por isto faz uso de debates e projetos, mas também carrega a estrutura dos estilos Tarefa, Inclusão e Produção Divergente. A professora E tem como estilo de Produção Divergente de aprendizagem, acontecendo por meio da interação professor-aluno-conteúdo, mas trazendo subjacente os estilos Tarefa e Inclusão, enquanto que a professora G trabalha em na perspectiva do Recíproco com o Tarefa, incluindo-se também a Descoberta Orientada, numa prática pedagógica de estímulos para as vivências práticas.

Segundo Bourdieu (1989) o lugar em que se vive, ou que se trabalha, agrega diferentes estilos de vida que nos influenciam em uma representação e neste caso pode ser vinculado com o ensinar e as suas ações pedagógicas. Neste caso a configuração dos estilos é um dos pontos a serem abarcados pelo *habitus*

docente, por retratarem a esfera de um grupo, de docentes que apresenta um determinado perfil em função de suas tomadas de decisões e do relacionamento com o aluno e com o conteúdo, criando uma “comunidade” dentro de um sistema de ensino, com seus valores e ideais.

Todavia, a visão dos saberes como um mosaico que vai delineando o professor, bem como a prática pedagógica acabam sendo elementos que expõem alguns limites do processo de formação, tanto do que está sendo referendado neste estudo, quanto à formação que estes professores tiveram.

Há um discurso reflexivo e uma compreensão de autonomia que deveria caracterizar o processo de ensino, bem como a independência progressiva do aluno. Contudo a observação de aula retrata a concepção de um “mestre” que aos poucos vai articulando o diálogo e a passagem de informações. Esses professores formadores foram formados em um contexto diferente do que é oferecido hoje e carregam em sua bagagem pedagógica raízes mais clássicas de abordagens de ensino. O *habitus* criado na universidade, representação de alguém que ensina, é o de um professor universitário com *status* de pesquisador, pois alcançou o cume de um poder, diferenciando-se do “professor escolar”.

No entanto, não podemos perder de vista o que Zabalza (2004) já apontou em seu trabalho, ao assinalar que em alguns casos, o professor universitário não tem formação de professor, tem uma formação de pesquisador. É a pesquisa que se equivale e não a concepção de ensino, didática e como será a sua prática pedagógica. De modo que o *habitus* hegemônico tende a perpassar a idéia de alguém que, muitas vezes, “sabe muito, mas não sabe transmitir”. É o

habitus de um pesquisador em busca de reconhecimento, espaço e estabilidade profissional.

Ao mesmo tempo, esta construção que o professor vai apresentando, como estratégias para ensinar, vão culminando para a construção da sua própria história (*habitus familiar*) e prática na profissão, pois de certo modo já aprenderam o ofício, pela socialização primária, antes mesmo de iniciá-lo, devendo, porém, resignificá-lo.

Como idéia destes *Habitus Docentes*, Garcia, Hypólito e Vieira (2005), apontam para a presença de dois fatores fundamentais que vão moldando a cultura docente e dando um respaldo “quase que corporativo”, de seu perfil e de suas atitudes que é a presença da a) profissionalidade restrita: as habilidades docentes que derivam da experiência, a metodologia é de foro íntimo, a autonomia individual é valorizada e o ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza, e b) a profissionalidade extensiva: as habilidades docentes derivam da mediação entre a teoria e experiência, a perspectiva docente vai além da sala de aula para alcançar o social mais amplo da educação, a metodologia resulta do trabalho de troca de experiências entre a comunidade docente e o ensino é visto como uma atividade racional, mais do que intuitiva.

Dessa forma, apresentando a característica de um docente universitário, num modelo de professor-pesquisador, há o compromisso para com a profissão no qual se assume uma postura crítica sobre a prática pedagógica, atuando ativamente para a construção do conhecimento pedagógico.

VII. CONCLUSÕES

No início deste estudo a justificativa para esta pesquisa teve como problema de investigação a constatação as dificuldades de se escolher uma profissão; a visão da Educação Física, a partir do curso de graduação, principalmente, com relação a sua prática escolar por conta dos estágios relacionados à disciplina Prática de Ensino, e a perspectiva de se dar continuidade a um trabalho que se iniciou, ainda, na formação inicial, mas que avançaria para a compreensão da docência do “professor formador”, ou seja, o docente universitário e os seus saberes.

Dentro deste itinerário, os objetivos estabelecidos para a pesquisa, foram traçados, no sentido de se compreender que saberes estão presentes na proposta do curso, bem como aqueles que permeiam as práticas pedagógicas dos professores, possibilitando vislumbrar o seu *habitus* e, ainda, averiguar quais os elementos constitutivos da identidade profissional.

Com relação à literatura, num primeiro momento, se apontou para o esforço de se compreender o que vem a ser profissão, ora entendida mais como uma ocupação ou ofício do “artesão” e, ora compreendida na dimensão de uma área que carrega um corpo de conhecimento, buscando dar uma estrutura de legitimidade e status aos seus profissionais, atentado para a profissionalidade docente, ou seja, produzir a “profissão docente”.

Nesta direção se apontou diversos autores que contribuíram para o entendimento do que vêm a ser “saberes” e/ou a sua tipologia e local de origem. Nesta compreensão se entendeu saber como algo que é socialmente construído e que dentro de uma profissão pode ser adquirido e utilizado desde a socialização primária (experiências anteriores a entrada em um curso de formação), passando pela socialização secundária, sendo incorporada em sua prática cotidiana, como algo que é plural e pode se vincular a uma esfera mais tácita, que não é revelada, sistematizada nos moldes de uma sociologia funcionalista, até um saber mais elaborado que é produzido pelas ciências da educação, dentro de uma ideologia.

No âmbito desse universo foi permitido discutir a prática pedagógica e as suas diferentes visões, abarcando-os como algo que teve maior nitidez, no fato de ser uma prática que não se restringe ao fazer, mas que se constitui numa atividade de reflexão que lhe enriquece, estabelecendo uma mediação, principalmente, com a experiência, e podendo envolver afetividade, alegria, sociabilidade, moralidade etc.

Este primeiro quadro teórico permitiu confrontar as idéias de autores e compreender toda uma estrutura presente dentro da atividade docente, bem como

se analisar a composição de um currículo de ensino superior, com suas diretrizes e fases, onde se mostrou a tentativa de se aprimorar, revelando contextos sociais distintos. No início, das propostas curriculares da educação física, havia uma amostragem mais esportivista, passando para algo que lhe conferiu uma dimensão pedagógica e, posteriormente, a inclusão de um modelo denominado de técnico-científico.

Este modelo visou dar um respaldo acadêmico, mas terminou por apontar a necessidade de novas medidas, que devem ser incorporadas, a partir da implementação das últimas diretrizes. Embora haja esta compreensão evolutiva sabe-se que as diretrizes curriculares por si só não garantem a implementação de uma nova proposta, mas indicam a perspectiva de mudança, pois estas dependem de um “pacto social e político” vinculado a corpo de conhecimento, instituição, comunidade (estudantes-docentes) sistematizados no projeto pedagógico.

Porém, todos estes aspectos mostraram o universo da identidade docente, ou seja, uma identidade que é construída socialmente com base em uma identidade social, pessoal e também adquirida num processo de formação específica, e especializada, dando um estatuto de legalidade, ao docente e a docência.

Dentro desse contexto, quando se observa os resultados encontrados percebe-se que dentro de um curso de formação existem muitos aspectos que mostram uma teia de conexões que envolvem a história de vida de cada participante (do seu processo), seja ele docente ou discente, pois envolve uma identidade pessoal, uma prática que pode ou não ser resignificada e tudo isto se

apresenta dentro de uma grande representação do mundo acadêmico, corroborando com seus saberes e o seu papel na formação.

O mosaico que se apresentou mostrou como elementos primordiais, os saberes que compõe a formação do professor, sendo compreendido em alguns momentos como habilidades, competências, ou mesmo como a teoria que dá suporte a sua atividade. Sendo assim, saberes advindos da sua vida particular, como o direcionamento para uma área de estudo, os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares, os atitudinais e os da experiência mostraram-se presentes na concepção de curso e de docente, dando a entender que na ação do professor há uma mescla de conhecimentos que de acordo com o contexto são mais ou menos solicitados.

Na compreensão de prática pedagógica, emergiu alguns elementos como: o esquema de aula, dimensão do conteúdo, procedimentos metodológicos, concepção de ensino, o perfil do aluno nas aulas dos docentes, bem como a relação professor-aluno, revelando um estilo presente em cada professor na maneira de ensinar, e fechando com a compreensão do próprio participante por prática pedagógica.

Sendo assim, os esquemas das aulas, seus procedimentos e conteúdos, mostraram que cada professor tem uma representação diferente de aula, ou de professor, ou até mesmo daquilo que é significativo para ser ensinado, podendo ser do ponto de vista mais acadêmico ou no âmbito da dimensão atitudinal. O que fica claro é que dentro deste contexto observou-se que os

participantes possuem a concepção de um plano de aula, bem como fazem menção ao planejamento.

Revelou-se, também, uma visão de aluno que passa por transformações no decorrer do curso como um todo, possuindo como característica marcante o fato de terem uma relação especial com o corpo e de serem inquietos em algumas instâncias, mas sendo visto, no geral, como um aluno que alcança o sucesso.

Este encaminhamento apontou para uma relação professor-aluno que, em alguns momentos, se baseia, exclusivamente, no direcionamento dos conteúdos, na aprendizagem, mas que não descarta, em sua prática, o saber advindo das atitudes, emergindo um estilo de ensino do professor que se baseia no conteúdo e na problematização da aula, mostrando uma estratégia didática que ora se direciona para a transformação e ora para intencionalidade do ato de ensinar. Sendo assim o entendimento de prática pedagógica mostrou-se atrelado ao conhecimento da disciplina e a forma de se ensinar.

Buscando outras evidências sobre este processo, os participantes apontaram para o caminho da docência e a construção de uma identidade. Neste preâmbulo, a escolha pela profissão, nesta ótica, mostrou que quatro professores tinham interesse em ser professor, um participante gostaria de ser professor, mas a sua meta específica era a docência no ensino superior, e dois não tinham esta idéia, mas acabaram se direcionando para tal, mostrando como a história de vida e as experiências anteriores fazem parte da escolha profissional e, também, vai perfilando a identidade, que pode ser vista desde o ponto de vista de uma vocação

até a procura por um status melhor. O que se tem, na verdade, é uma identidade profissional que foi sendo construída com o passar dos anos e com as experiências que fizeram parte da vida do professor, bem como de suas reflexões, formando um quadro teórico do ponto de vista dos saberes para os participantes, deste estudo, no que diz respeito ao saber, saber-fazer e saber-ser.

Os participantes possuem diferentes visões a respeito do “ser professor” e da “docência”, notando-se que por se tratar do âmbito universitário encontra-se um perfil mais clássico de professor, como alguém que deve transmitir conhecimento, mas que não se ignora a importância de uma boa comunicação, de mudanças de estratégias, de possibilidades de aulas diferenciadas, ficando a compreensão da docência como algo que é marcado por sua especificidade, podendo esta especificidade ser, em alguns momentos, a própria disciplina.

A questão da docência e de seus encaminhamentos, em alguns momentos, durante a realização deste estudo apareceram tão fortemente, dando a impressão de que os professores carregam uma angústia entre a imagem que gostariam de ter e o que realmente é encontrado na universidade, pois, talvez, não tenha uma preparação para o exercício da atividade profissional em nível superior, guardando resquícios de práticas, como a de docentes em situações anteriores, que vão sendo reestruturadas com o passar do tempo.

Todavia, dentro deste universo, a questão da identidade encontrou-se a sua essência no habitus, como noções que orientam os indivíduos em sua prática, em sua convivência e dentro de uma cultura.

Neste estudo, o *habitus* apareceu vinculado a um corpo de conhecimento, um conjunto de saberes plural, os macetes e procedimentos pedagógicos, enfim, prática pedagógica, apresentando uma representação de alguém que tem *status* elevado, do ponto de vista da docência, mas que muitas vezes há dificuldade em se extrair o professor e o pesquisador, ficando num viés que apresenta a identidade de um professor-pesquisador e de um pesquisador-professor.

Sendo assim, neste estudo houve um grande espaço e dedicação à formação de professores. Principalmente no que diz respeito a sua identidade. Neste aspecto os elementos que a constituem são advindos do ponto de vista de uma história de vida, da escolha profissional, de um conjunto de saberes que estão atrelados a um corpo de conhecimento, ao exercício da docência, configurado como prática pedagógica e a visão de universidade e aluno que os participantes carregam consigo.

O estudo mostrou que no exercício da docência e para a composição da sua identidade, a prática mediada pelo conhecimento, e as atitudes tomadas dentro deste contexto, são fundamentais para darem aos docentes um “arcabouço” de possibilidades para se inventar e reinventar concepções, conteúdos e relações, mostrando que a profissionalidade docente é uma realidade a atuação profissional escolhida, pois se exige uma obrigação moral, um compromisso com a comunidade e uma competência técnica que vai além do saber fazer e traz subjacente a ela os elementos anteriores.

O processo de formação da UNESP de Rio Claro se mostrou coerente em suas propostas e com os saberes que estão designados no projeto pedagógico, mas que não deixa de aguardar novas reformulações.

Dessa forma, a conclusão que se tem é que o processo de construção da identidade do professor de Educação Física abarca um conjunto de prática pedagógica e saberes docentes, que auxiliam na compreensão da docência como a mola mestra desse processo de formação, mostrando a necessidade de reflexão sobre a atividade docente, para se ter uma maior legitimidade nesta área de estudo e campo de atuação.

Como encaminhamentos, no âmbito das sugestões, cabe ressaltar que todo trabalho escrito apresenta limites quanto ao recorte que foi escolhido, bem como perspectivas de novos estudos.

No trabalho ora concluído, os limites que poderão ser apresentados dizem respeito ao excesso de informações coletados em função de que se atribuem muitas frentes de estudo, exigindo por parte do pesquisador uma maior objetividade e relevando alguns aspectos e aprofundamento de alguns tópicos. Por exemplo: a sala de aula enquanto espaço social de construção dos saberes, não era objeto de estudo principal, mas a sua riqueza, no âmbito do ensino mereceria um aprofundamento maior.

Outras questões que poderiam merecer maior atenção se relacionam as análises do plano de aula do professor do seu planejamento de ensino e/ou os estilos de ensino de Mooston e Ashworth, pois poderiam apresentar dados complementares significativos. Porém, não se deve esquecer que esta

compreensão é decorrente, ou posterior aos dados que foram coletados. De modo que, num trabalho de mestrado com hora, tempo e espaço determinados para se iniciar e terminar não é possível, dar conta de todo arcabouço que foi construído e revelado.

Se de um lado alguns limites apresentados, podem configurar lacunas, no âmbito deste estudo, por outro lado eles se apresentam como possibilidades promissoras de novos estudos ou de um projeto de doutorado.

Da mesma forma pode-se evidenciar que espaços que foram abertos nesta pesquisa podem contribuir para a averiguação da mesma em outros trabalhos ou permitir, também, outros estudos sobre esta mesma temática.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-35.

ALVES, N. Currículos escolares e políticas educacionais: o caso de formação de professores no Brasil. In: **Cadernos de apoio ao ensino** (vários autores), Maringá: IPU, s/d.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneiras, 2002.

ANDRÉ, M. E. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência? **Cadernos Ceru**, série II, n.3, p.161-165, 1991.

_____.(org) Formação de professores no Brasil (1990-1997). **Série estudos do conhecimento**. n.6. Brasília: MEC-Inep/Comped, 2002.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**, Campinas, v.25, n.2. p.129-142, jan, 2004.

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

BENITES, L. C. **A Formação Profissional em Educação Física**: Imagens e Projetos- A Identidade Profissional Docente. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física.)- Instituto de Biociências Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

BENETTI, B. **O tácito e o explícito**: a formação de professores de ciências naturais e biologia e a temática ambiental. 2004 Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro. v.2, n.1, 10-15, 1996

BOURDIEU, P. **Meditaciones pascalianas**. Barcelona: Anagrama, 1999

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BORGES, C.; DESBIENS, J-F(Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física de mudança**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BORGES, C. **Docência universitária em educação física**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 1212**, de 7 de abril de 1939.

_____. **Decreto-Lei nº. 1190**, de 4 de abril de 1939.

_____. **Decreto-Lei nº. 8270**, de 3 de dezembro de 1945.

_____. **Decreto Lei nº. 9053**, de 1946.

_____. **Parecer nº. 292**, de 14 de novembro de 1962.

_____. **Parecer nº. 894**, de 14 de novembro de 1969.

_____. **Parecer nº. 215**, de 11 de março de 1987. Documenta n. 315, Brasília, março, 1987.

_____. **Resolução nº. 69**, de 2 de dezembro de 1969.

_____. **Resolução nº. 9**, de 6 de outubro de 1969.

_____. **Resolução nº. 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº. 9696**, de 1 setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. de 8 de maio de 2001^a. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documenta n. 476, p. 513-562, 2001.

_____. **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, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

_____. **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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Resolução CNE/CES 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de abril de 2004.

_____. Ministério da Educação. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. **Formar ou certificar?** Muitas questões para reflexão. Brasília, [2003]. Disponível em: <<http://adunicamp.org.br/noticias/educacao/anexo-circ05-03.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2006.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, A. P. **A construção do campo acadêmico da educação física brasileira:** análise da escola de educação física e esportes da Universidade de São Paulo. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CAMPOS, M. R. Mudanças com os docentes não para os docentes: algumas considerações sobre o desenvolvimento profissional. **Pátio:** revista pedagógica. Ano X, nov/jan, 2007.(encarte)

CANDAU, V. L. (Coord). **Novos Rumos da Licenciatura.** Brasília: INEP, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Universidade e formação de professores:** que rumos tomar. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: _____ (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 49-63.

CANEN, A.; XAVIER, P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio:avaliação e políticas públicas**.v.13n.48.p.333-344.Rio de Janeiro jul/set, 2005.

CANESIN, M. T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D. E.G. e SOUZA, V. C. (Org.) **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p. 85-101.

CASTRO, G. **Professor submisso, aluno cliente**. reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CATANI, D. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____.(Org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHAUI, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais!

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

COSTA. M. C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 90. p. 15-20, ago, 1994.

COSTA, A.C. Entrevista: confronto de discussões. **Boletim CDAPH**. Bragança Paulista, v.3, n.1, p. 43-52, 2002.

DEMARTINI, Z. B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A.B.S. **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. Textos CERU 3, p.42-59, 1992

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 23 Outubro de 2006.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVES. V. V. A prática pedagógica na formação de professores. **www.educacaoonline.pro.br**. Publicado em 2001. Acesso em 08/02/2006.

FARIA JÚNIOR , A. G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos em educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1987.p. 11-17.

_____. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & esportes**: perspectivas para o século XXI Campinas: Papyrus, 1992. p. 227-238.

FERNANDES, C. M. B. Formação de professor universitário: tarefa de quem? In: MASSETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. Papyrus: Campinas, 2003

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, 1998. São Paulo. **Anais...**, p1-20.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Org.). **Dicionário da educação profissional**. Núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000.

FIORENTINI, D. et al. 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.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e dos conhecimentos formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Caxambu, v.11, n. 31, p.141-156, 1996.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, vol.24, no.85, 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 23 Outubro de 2006.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO; A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. v.31 n.1, São Paulo jan./mar, 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 23 Outubro de 2006

GARRET, A. **A entrevista**: seus princípios e seus métodos. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1964.

GIRALDES, M. **Metodologia de la educación física**: analisis de la formación física básica em niveles escolares. Buenos Aires: Stadium, 1978.

GOC- KARP, G.; ZAKRAJSEK, D. B. Planning for learning: theory into practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, 6, p. 377-392, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (coord). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.43-62.

LAWSON. H. **Invitation to physical education**. Tradução Atílio De Nardi Alegre. Champaign: Human Kinectics Book, 1984

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 23 Outubro de 2006.

LOZANO, J. E.A. Prática e estilos de pesquisa na história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (coord). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.15-25.

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

MACEDO, R. Das profissões às ocupações. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 de out. 2001.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

MELLO, G.N. Os investimentos na formação de professores. **Pátio**: revista pedagógica. Ano X, nov/jan, p. 20-22, 2007.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis** – UOL. São Paulo: Melhoramentos, 2002. 1 CD-ROM.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Schulman. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, 2005. Disponível em < [http:// www.pucsp.br/ecurriculum](http://www.pucsp.br/ecurriculum). > Acesso em: 26 Outubro de 2006

MOLINA NETO, v. O conhecimento dos professores de Educação Física nas escolas públicas de Porto alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.20, n.1, p.214-21, 1999.

MOSSTON, M. No more: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. **Joperd**. January, 1992, pp. 27-31, 56.

MOSTON, M.; ASHWORTH, S. **La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza**. Barcelona, Madrid. Hispano Europea S.A. 1993 <acesso em 14 de maio de 2007>

NANDAKARI, K. **O perfil do bom professor de Educação Física na opinião dos alunos do ensino fundamental, do ensino médio e ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura do IB-UNESP – Rio Claro, no ano de 2001**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física.)- Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

NASCIMENTO, J. V. **A formação inicial universitária em Educação Física e desporto: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formando brasileiros e portugueses**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto, 1998.

_____. **Formação profissional em educação física: contexto de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Editora, 2002.

NEGRINI, A. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, TRIVIÑOS, V., AUGUSTO, N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Universidade UFRGS, 1999. p. 61-94

NOVÓA. A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA. A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 15-34.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, vol.22, no.74, p.27-42, 2001.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

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

PELLEGRINI, A. M. A estruturação da aula de educação física em função do desenvolvimento psicomotor. In: MICOTTI, M. C. O. (Org) **Alfabetização: estudos e pesquisas**. Rio Claro:Costa, 1966.p.89-98.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.

_____.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. Cortez: São Paulo, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Cortez: São Paulo, 2004.

QUEIROZ, M.I.P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S. **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. Textos CERU 3, p.13-60, 1992.

QUIRINO, S. F. S. **Estudo de um caso de perspectiva de desenvolvimento sustentável aplicado pela empresa terra fine papers-ecoempreendedorismo**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis <acesso em 27 de novembro de 2006/www.eps.ufsc.br/disserta99/soraya>

RIOS, T. A. Competência ou competências - o novo e original na formação de professores. In: ROSA, D.; SOUZA, V. C. (Org..) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, p.154-172, 2002.

RUGIU A.S. **A nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1991. p.61-92.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura Organizacional da escola primária. Porto: Porto- Portugal, 1994.

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.

_____. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas v.22, n.3, p.9-21, 2001.

SCHON, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.p. 78-93.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard: Education Review, 57, p.1-22, 1987.

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

SOUZA, F. J. **Educação física, formação profissional e saberes docentes**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade**: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Instituto de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. A formação inicial e continuidade de professores: os saberes da profissão. In: **ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESCOLA**, 3. 2002. Vargem Grande Paulista, São Paulo. Mimeografado.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.4, p.31-55, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 23 Outubro de 2006.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THURLER, M.G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a Formação inicial deve preceder as práticas? **Caderno de Pesquisas**, v.36, n.128, p. 357-375. São Paulo, maio/ago, 2006.

TRIGO, M. H.B.; BRIOSHI, L.R. **Interação e comunicação no processo de pesquisa**. P.30-41, *sin loco. sd*.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (coord). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.233-245.

TUPPY, M. I. **Vocação e poder**: pequeno ensaio para a reflexão de educadores e psicólogos. 2006 (texto mimeografado)

TURRA, E. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto alegre, Globo, 1970.

UHLE, A.B. **Anotações sobre a utilização de fontes orais e biografias na pesquisa em educação**. Unicamp/CNPQ, p.1-21. sd.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Ofício nº. 31**. outubro, 2000. Rio Claro: Comissão de Estudo Curricular.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Educação Física**. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1993.

_____. **Síntese do questionário enviado a ex-alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura-** turma de 1998. Comissão de estudo curricular:Conselho de cursos de graduação em Educação Física, 2000.

VOLDMAN, D. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (coord). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.246-265.

VANOYE, F. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Artmed: Porto Alegre, 2004.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A educação física no Brasil e na Argentina**. Rio de Janeiro Autores Associados, 2003.

BRANCHER, E. A.; NASCIMENTO, J. V. Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em educação física; um estudo de caso. In: NASCIMENTO, J.V.; LOPES, A.S. (Org.) **Investigação em educação física**: primeiros passos, novos horizontes. Londrina: Midiograf, 2003.p.227-240.

CARVALHO, C; INFORSATO, E.C.; MONFREDINI, I. Reforma do Estado e da educação no Brasil contemporâneo. In: **Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores**, 7, 2005. Águas de Lindoia, Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas, São Paulo: UNESP, 2005. p.77-89.

CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes, agora e depois? (2. ed.) São Paulo: Saraiva, 1980: 385p.

FARIAS G. O.; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGONOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica**. Paraná: Midiograf, 2001. p. 19-53.

FARIA JÚNIOR , A. G. EDUCAÇÃO FÍSICA: globalização e profissionalização - uma crítica à perspectiva neoliberal. **Motrivivência**, v. 9, n. 10, p. 44-60, 1997.

HOLLY, M. L.; McLOUGHLIN, C. S. **Perspectives on teacher professional development**. Lewes: The Falmer Press, 1989.

LIMA, A.C. M et al. **Principais conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu**. Pernambuco, 1998. [Apostila do curso de leitura dirigida – Mestrado em antropologia - Universidade Federal de Pernambuco].

NASÁRIO, S. T.; SHIGUNOV, V. Concepção da prática pedagógica do professor de educação física: importância e influência do aluno. In: SHIGUNOV, V.; SHIGONOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica**. Paraná: Midiograf, 2001. p. 97-119.

NOVÓIA, A. A formação do professor – Realidades e perspectivas. In: ENCONTRO ÍBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2000, Santa Maria-RS. **Anais...** Santa Maria, Editora: 2000.

SCHOOL OF ROCK (ESCOLA DO ROCK). Produzido por RUNDIN, S.; BLACK, J. Direção de LINKLATER, **Paramount Pictures**, 2003.

SHIGUNOV, V.; SHIGONOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica**. Paraná: Midiograf, 2001.

SOUZA, A.C.C.; CARVALHO, L. M. Da leitura das falas ao discurso do objeto. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3., 1994, Águas de São Pedro. **Tempo da escola... Tempo de solidariedade**, São Paulo: UNESP, 1994. p.40-57.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB** (lei nº. 9394/96). São Paulo: Pioneira, 1997

SOUZA NETO, S. O professor, quem ele é? In: **ENCONTRO DE EDUCADORES DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA**, 1. 2000. Vargem Grande Paulista, São Paulo. Mimeografado.

STEINHILBER, J.. Pontos, contrapontos e questões pertinentes à regulamentação do profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 52-63, 1998.

Identity of the Professor of Physical Education: A Study on Knowing Professors to them And Practical The Pedagogical

ABSTRACT:

This research deals with teachers' formation, professors knowledge, pedagogical practical and teaching identity. Between the related objectives will search to inquire the constitution of the professor knowledge and of the pedagogical practical in the proposal of professor formation of the Degree in Physical Education Course of the Unesp/Rio Claro; to point the constituent elements of the professor identity; and to recognize in the teaching exercise *habitus* of the professors. It is treated, therefore, of one searches qualitative, case study, that it used as technique for the data collection: documentary source, interview and participant comment. The data presented contemplating the content analysis in the following categories; (a) professors knowledge and pedagogical practical presents in the curricular proposal and teaching perspective; (b) teaching identity; and (c) professor *habitus*. In the discussion of the results was observed that inside of the proposal curricular have a set of the knowledge, however they are prioritized of conceptual / procedures character, presenting a recital in the model of the technique rationality. The knowledge was understood with plural. Though, in some moments are prioritized someone in detriment of others. With regard to pedagogical practical is glimpsed perception of this at diverse moments: related with the disciplines knowledge and the teaching form, and with students universe and its scienter. This guiding directs to understand of the professors as a vocation, until the atitudinal dimension,

relationship the composition of an historical identity constructed and modified by knowledge professor, action of the professional exercise, context and formation, among others. However, it perceives, also, that the professor identity, with relation to superior education needs to be explored. Inside of this context *habitus* created in the university is of researcher status, because it reached the top of a power, differentiating of the college teacher. As conclusion points to some elements in this process, as: a set of the acquired knowledge in the personal and professional formation; a agreement of pedagogical practical that, also, it associates its see the professor; a representation of a professional class that has as reference the academic *habitus*, as well as practical learned for experience, showing an identity consolidated in the formation course.

Key Words: Professors Formation, Pedagogical Practical, Knowlegde Professors, Teaching Identity, Physical Education.

ANEXO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências - Campus de Rio Claro

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Rio Claro, de 2005.

Prezado Docente do curso de Licenciatura em Educação Física,

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título “**Saberes Docentes e Prática Pedagógica no processo de formação de professores de Educação Física**” e preciso da sua colaboração, revisando a descrição das observações de suas aulas e assinando em caso de concordância, bem como, respondendo a algumas questões em uma entrevista posterior.

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 científicas solicito a sua autorização. Se 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,

Larissa Cerignoni Benites
- pesquisador 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 “**Saberes Docentes e Prática Pedagógica no processo de formação de professores de Educação Física**”, de **Larissa Cerignoni Benites**, concordando com a publicação de minhas respostas na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

Rio Claro,.....de de

Assinatura: _____

ANEXO II

PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS ANALISADAS

Como exemplo será mostrado um exemplo por bloco de conhecimento³⁴ para distinguir as dimensões propostas:

- Exemplo de uma Ementa de cada bloco de conhecimento³⁵ para distinguir as dimensões propostas:

Bloco: Conhecimento disciplinar- Biologia do Corpo Humano

ANATOMIA HUMANA GERAL:

Ementa: “Visa fornecer aos alunos os fundamentos anatômicos tanto para a formação profissional, como para prepará-los para as disciplinas afins, e que no final do curso o aluno seja capaz de identificar e correlacionar os órgãos e os sistemas que formam o corpo humano”. CONCEITUAL.

Objetivo: “Fornecer aos alunos a compreensão completa da construção do corpo humano e os conceitos anatômicos dos sistemas que formam o corpo humano: esquelético; articular; muscular; nervosos; circulatórios; respiratório; digestivo; urinário e reprodutor”. CONCEITUAL.

Conteúdo: De todos os sistemas citados no objetivo: conceitos e características gerais. CONCEITUAL.

³⁴ Baseado na Resolução CNE/CES 07/2004

³⁵ Baseado na Resolução CNE/CES 07/2004

Metodologia: “Aulas expositivas, utilizando-se áudio-visual; teórico-práticas e prática de laboratório para cada capítulo do conteúdo programático”.
CONCEITUAL e PROCEDIMENTAL.

Critério de avaliação: “Os critérios de avaliação da aprendizagem compreendem realização de provas teóricas, teórico-práticas e práticas”. CONCEITUAL e PROCEDIMENTAL.

Bloco: Conhecimento Pedagógico- Formação Profissional

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:

Ementa: “O papel da filosofia da educação. A cosmovisão do homem grego, medieval e moderno: visão geral. Questões pertinentes à filosofia da educação e a educação dos movimentos”. CONCEITUAL.

Objetivo: “Dominar um conteúdo mínimo que permita ao aluno compreender e refletir sobre a especificidade e importância da Filosofia da Educação na vida do educador e, de modo particular, na vida do profissional em Educação Física; refletir sobre alguns aspectos importantes dos principais fundamentos filosóficos da educação do homem da antiguidade grega, do homem medieval e moderno e; discutir diferentes possibilidades das teorias da educação e das práticas pedagógicas (sic) no Brasil a partir das concepções fundamentais da Filosofia da Educação”. ATITUDINAL E CONCEITUAL

Conteúdo: Conceitos da filosofia e seus fundamentos na educação e na educação brasileira, as diferentes visões de homem e as teorias educacionais.

CONCEITUAL

Metodologia: Aulas expositivas, leituras, debates e seminários. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Critério de avaliação: Mediante apresentação de relatórios e participação nos seminários. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Bloco: Conhecimento Cultural do Movimento

1) Curricular

FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA ARTÍSTICA

Ementa: “Estuda a origem e evolução, bem como a teoria e a prática da Ginástica artística em diversas provas. Propicia a aprendizagem dos seus elementos básicos e a discussão das técnicas de cada uma das provas. Analisa os fatores que interferem no seu rendimento como prática esportiva e suas possibilidades em diferentes programas de atividade física”. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL.

Objetivo: “Os alunos serão capazes de identificar as bases teóricas e práticas das provas de Ginástica artística, bem como da utilização de aparelhos auxiliares, como meio de condicionamento físico, educação motora e psico-social dos participantes. Serão capazes de orientar a construção de aparelhos adaptados, na ausência de aparelhos oficiais e adequar a prática da modalidade a condições materiais insuficientes”. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL.

Conteúdo: Fundamentos teóricos e práticos da ginástica de solo e em aparelhos e a sua importância social. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Metodologia: aulas teórico-práticas e organização ou assistência em competições. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Critério de avaliação: provas teóricas e práticas, participação em atividades extra-classe e conceitos por atitudes. ATITUDINAL, CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL.

2) Didático-Pedagógico

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Ementa: “Analisa e integra os principais fundamentos da Educação Física, caracterizando crianças de 2 a 10 anos e elabora planos de aulas da educação física infantil, organizando e aplicando atividades físicas adequadas a esta faixa etária”. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Objetivo: “Analisar e integrar os principais fundamentos da Educação Física aplicados à Educação Física Infantil, observando os conteúdos em sua forma conceitual, procedimental e atitudinal. Caracterizar a criança de 2 a 10 anos nos aspectos psico-motor, cognitivo e sócio-cultural. Elaborar atividades e e planos de aulas adequando-os à faixa de 2 a 10 anos”. ATITUDINAL, CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Conteúdo: Conceitos de atividades, ginástica aplicados na cultura corporal de movimentos nas três dimensões, conceitos da faixa etária, avaliação do processo

de aprendizagem de 2 a 10anos. ATITUDINAL, CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL.

Metodologia: Aulas teóricas, práticas, leituras e organização de planos de aula.

Critério de avaliação: “Prova teórica, apresentação de trabalhos, participação nas aulas”. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

3) Instrumental

MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM MOTRICIDADE HUMANA

Ementa: “A disciplina tem como objetivo instrumentar o aluno a elaborar, selecionar, aplicar e interpretar os resultados de instrumentos de avaliação em educação física e esportes. Aborda conceitos básicos de estatística descritiva e inferencial, critérios de cientificidade de instrumentos de avaliação e analisa alguns instrumentos representativos da avaliação dos domínios físicos, motor, afetivo-social e cognitivo. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Objetivo: “Reconhecer os critérios de cientificidade de um instrumento de avaliação, descrever e aplicar conceitos de estatística descritiva e inferencial para análise e interpretação de dados de avaliação e reconhecer e utilizar instrumentos de avaliação dos domínios físicos, motor, afetivo-social e cognitivo em programas de educação física e esportes”. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Conteúdo: Conceitos, critérios, planejamento e interpretação de dados da avaliação. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Metodologia: Aulas expositivas, seminários e trabalhos práticos de campo. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Critério de avaliação: Prova escrita, trabalho individual, em grupos, relatórios de pesquisa e apresentação de seminários. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Bloco: Conhecimento Experiencial

PRÁTICA DE ENSINO II

Ementa: “Esta disciplina visa propiciar ao estudante a prática profissional, mediante efetiva participação nos programas e planos de trabalhos afetos a Unidade escolar em que fará o estágio e a aplicação dos conhecimentos da disciplina da Prática de Ensino I, Estrutura e Funcionamento, Psicologia, Didática e demais disciplinais em situação concreta de ensino. Estimula ainda a análise e a reflexão sobre a sua própria atuação docente e a de seus colegas, o diagnóstico das dificuldades e a apresentação de propostas para superação das mesmas”.
CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL.

Objetivo: Oportunidade para adquirir experiência profissional e despertar hábitos de observação, reflexão, avaliação, entre outros, no futuro professor.
ATITUDINAL, CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL.

Conteúdo: Observação da realidade de ensino e confecção do projeto de estágio.
CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Metodologia: Aulas expositivas, práticas, orientação de estágios, trabalhos em grupos, entrevistas. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

Critério de avaliação: Projeto de estágio, trabalhos, avaliação do professor colaborador e relatórios. CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL

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

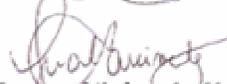
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 19.04.07

**"A Identidade do Professor de Educação Física: Um Estudo sobre os
Saberes Docentes e a Prática Pedagógica"**

LARISSA CERIGNONI BENITES

Comissão Examinadora:


Prof. Dr. Samuel de Souza Neto


Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento


Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti