
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDA CARMINATTI BRUFATTO

**A “ESCOLA DE OFÍCIO” À “ACADEMIA”: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS
SABERES/CONHECIMENTOS E O PERFIL
PROFISSIONAL NA NATAÇÃO.**

FERNANDA CARMINATTI BRUFATTO

DA “ESCOLA DE OFÍCIO” À “ACADEMIA”:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS
CONHECIMENTOS/SABERES E PERFIL PROFISSIONAL NA
NATAÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO.

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

Rio Claro
2008

797.21 Brufatto, Fernanda Carminatti
B889d Da “Escola de Ofício” à “Academia” : um estudo
exploratório sobre os saberes/conhecimentos e o perfil
profissional na natação / Fernanda Carminatti Brufatto . -
Rio Claro: [s.n.], 2008
48 f.

Trabalho de conclusão (licenciatura – Educação Física) –
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Natação. 2. Conteúdos. I. Título.

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

AGRADECIMENTOS:

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, em especial aos meus pais, que estão sempre do meu lado, me ajudando, nunca me deixando desistir dos meus objetivos.

Agradeço, também, ao meu orientador, Samuel, por ter a paciência de me agüentar esse ano todo, mesmo eu sumindo às vezes, e deixando tudo para a correria do final do prazo da entrega.

Aos professores da academia Natação & Cia e Nado Livre, por colaborarem com a minha entrevista, que, se não fossem eles, não sei se teria encontrado outros profissionais para me ajudarem no trabalho.

E, por fim, a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, torceram e colaboraram para que esse meu trabalho e toda a minha complementação chegasse ao fim.

RESUMO:

Na década de 80, diferentes autores e livros questionaram o caráter tecnicista do esporte e dos profissionais (professores e técnicos) que trabalhavam com os fundamentos esportivos e/ou com atividades de aperfeiçoamento e treinamento de determinadas modalidades. Passados um quarto de século, algumas dessas questões persistem quanto ao caráter reprodutivista de algumas destas modalidades, despertando o interesse em estar estudando esta temática na perspectiva de se apresentar um quadro da modalidade natação. Como hipótese de trabalho foi formulada a seguinte questão de estudo: os conhecimentos ou saberes adquiridos na socialização primária tendem a ser preponderantes com relação aos conteúdos/saberes/conhecimentos adquiridos na socialização secundária. Com base no exposto, este estudo tem como objetivos: (a) Averiguar entre os profissionais que trabalham com natação (iniciação, aperfeiçoamento, treinamento), o perfil profissional desenhado no exercício da profissão e; (b) Identificar na prática profissional ou história de vida desses profissionais os conhecimentos ou saberes tidos como imprescindíveis para o exercício profissional. Tratou-se de um estudo descritivo, que tem na técnica de entrevista, os instrumentos para a sua coleta de dados. Entre os resultados coletados observou-se a perspectiva dos profissionais terem forte socialização ocupacional a partir da socialização primária vinculada a prática de atividades físicas e esportivas; forte influência do saber da experiência tanto antes da graduação como durante a graduação; contribuição dos saberes da formação profissional, disciplinar e curricular no processo de formação, tendo como pré-requisito para atuar neste campo: competência, postura (valores) e atenção com o processo de profissionalização.

Palavras – chave: perfil profissional, saberes, conteúdos, conhecimentos, natação.

SUMÁRIO

	Página
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
SUMÁRIO	iv
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	007
1.1 - Problema de Estudo	007
1.2 - Justificativa – Da Socialização Primária à Socialização Secundária: os saberes/conhecimentos, a profissionalização e o exercício profissional na Educação Física	009
1.2.1 – Da Sociedade Ocupacional	012
1.2.2 – Das Corporações, das Escolas de Ofício, da Universidade aos Saberes Profissionais ou Saberes da Docência	014
CAPÍTULO II – OBJETIVOS	023
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	024
CAPÍTULO IV – RESULTADOS	026
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	037
5.1 - Os conhecimentos/saberes da área de Educação Física: antes, durante e após a formação acadêmica.	037
5.2 - Os conhecimentos/saberes da área de Educação Física na faculdade/universidade.	039
5.3 - Os conhecimentos ou saberes tidos como imprescindíveis para o exercício profissional.	039
5.4 - O perfil profissional desenhado no exercício da profissão	040
CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO	042
REFERÊNCIAS	046

1. INTRODUÇÃO

1.1 - O PROBLEMA DE ESTUDO

A temática do estudo em questão apresenta uma estreita correlação com a minha história de vida na natação, como aluna regular de um curso Licenciatura de Educação Física e como profissional, pois sou formada no bacharelado, que atua no campo da natação relacionado aos parques aquáticos.

Revedo a minha trajetória, enquanto aprendiz e atleta, o que sempre me incomodava a respeito do perfil dos professores de natação (por ter passado por vários profissionais) vinculava-se ao método que cada um utilizava em suas aulas ou sessões, tornando-as atrativas ou não para quem as freqüentava. Posteriormente, na universidade, em contato com a literatura, observei que trabalhar com as atividades físicas ou motoras não é, exclusivamente, transformar um objeto ou situação numa outra coisa, mas, sim, transformar a si mesmo *no e pelo* trabalho (TARDIF, 2002).

O que significa dizer que se, uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa sobre algo, mas alguma coisa sobre si mesma. Portanto, o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, que, com o passar do tempo, modifica, por conseguinte, o modo de trabalhar.

Porém, como aluna de um curso universitário, a questão sobre as diferenças entre os profissionais da área, ainda, me causava inquietações com relação ao sentido dado a formação do profissional. Especificamente no que se refere à postura no âmbito da prática profissional em termos de comprometimento, gestão da aula ou didática, nos levando às seguintes questões: a Universidade fornece uma formação voltada para a prática profissional? ou se tem utilizado outros artifícios para poder suprir as necessidades da profissão?

Hoje em dia, com a proliferação das faculdades de Educação Física, algumas de ótima qualidade, outras nem tanto, a formação do profissional de Educação Física já é uma condição primordial para a caracterização da formação profissional na área. Assim, ter uma boa formação em nível superior é um fator importantíssimo para o surgimento de um bom professor ou profissional.

Porém, não basta "passar" pela universidade. É preciso viver o ambiente universitário, aproveitar todas as oportunidades que esta proporciona e empenhar-se no estudo daquilo que se discute em nível acadêmico. Se isso não for feito, ao se graduar, inevitavelmente o profissional se sentirá despreparado para o mercado de trabalho, desejando poder voltar aos tempos de sala de aula para rever, e aí sim, apreender, o que for discutido.

A tarefa de aprender a ensinar, primordial nos cursos de formação, parece estar permeada por diversos fatores, sendo que alguns deles fogem, até mesmo, do âmbito do curso de formação inicial. Entretanto, a aprendizagem com base na prática indica que tais iniciativas não devem ser desprezadas nos cursos de formação, mas devem ser analisadas com cautela (LONGHINI e HARTWIG, 2007).

No âmbito da atuação profissional na área, em contato com meus colegas de trabalho, pude perceber que, além da formação profissional, a experiência na área era fator contribuinte para que existissem as diferenças entre eles. Experiência não apenas no tempo de trabalho, mas em vivências anteriores que teve no seu campo de atuação profissional. Adams e Krockover (1997) e Cusati (1999), com base na leitura de Longhini e Hartwig (2007), afirmam que os professores iniciantes, quando vão para a aula, carregam visões do que é ser professor, previamente adquiridas durante seu período enquanto alunos, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Desse modo, a formação inicial, que muitas vezes despreza toda a bagagem de conhecimentos e experiências que o futuro professor traz, não é suficiente para gerir a complexidade da aula. Isso faz com que o professor recém-formado, ao ingressar na prática, na maior parte das vezes, depare-se com situações com as quais não sabe trabalhar, ou sente que o curso não o preparou para a realidade, conforme cita Conti (2003), em Longhini e Hartwig (2007).

Na ausência de alternativas, segundo Carvalho (1992), em Longhini e Hartwig (2007), acaba-se utilizando práticas 'aprendidas' na condição de aluno, com seus ex-professores, mesmo se, anteriormente, rejeitassem muitas delas. A partir desse problema este estudo elucidada-se com a seguinte questão: **quais os conhecimentos/saberes que são apontados como constitutivos da educação física e que engendram o perfil profissional de quem trabalha num determinado campo de intervenção?**

1.2 JUSTIFICATIVA - DA SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA A SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA: OS SABERES/CONHECIMENTOS, A PROFISSIONALIZAÇÃO E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Dentro desse contexto foi colocado que enquanto a atuação profissional em Educação Física for vista de forma dissociada de seu caráter acadêmico, os cursos de preparação profissional estarão sendo norteados por disciplinas de orientação a atividades práticas como esportes, jogos e dança (MANOEL e TANI, 1999).

Para Tani (1992), citado por Feitosa e Nascimento (2006), os cursos de preparação profissional, em Educação Física, embora tenham sido caracterizados até o início dos anos 80, como sendo de licenciatura não preparam especificamente professores para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, ou seja, na Educação Básica. Da mesma forma não preparam adequadamente profissionais para atuar no contexto não-escolar. Na maioria das vezes preparam profissionais de perfis e competências indefinidas, tendo como argumento, normalmente utilizado, que o mercado de trabalho exigia profissionais ecléticos.

As escolas de Educação Física ofereciam, basicamente, uma estrutura curricular composta de três grandes grupos de disciplinas: a) disciplinas academicamente orientadas, que ofereciam os conhecimentos teóricos provenientes das chamadas ciências - mãe; b) disciplinas orientadas às atividades, que eram centradas em jogo, esporte, dança, ginástica e recreação; e c) disciplinas de orientação pedagógica, que abordavam aspectos relacionados com o ensino no sentido amplo (MANOEL e TANI, 1999). O lema era “aprender a executar para poder ensinar”.

A redemocratização do país, o desenvolvimento da sociedade, o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação e influências de países mais desenvolvidos foram fatores que possibilitaram as mudanças que estão ocorrendo na área. Vive-se um momento em que diversos modelos curriculares são formulados, demonstrando preocupação com a necessidade de preparar profissionais que correspondam às exigências do complexo mercado e outros interesses de estudo (BARROS, 1998).

Naquela ocasião assinalava-se que os cursos de Licenciatura, em Educação Física, não ofereciam subsídios suficientes aos graduados para lecionar e compreender o processo de escolarização; muito menos as ferramentas necessárias para atuarem na Educação Física da escola básica como única opção de formação, questionando-se um tipo de preparação que era

considerada superficial, bem como a formação de recursos humanos para atuarem nas áreas de Esporte, da Dança e do Lazer / Recreação (VERENGUER, 1997).

Embora haja esta visão não se pode ignorar que a formação na área também era desenvolvida na forma de uma licenciatura ampliada. Da mesma forma que se reconhece que os cursos de Licenciatura sempre tenderam a valorizar a execução de movimentos como um fim em si mesmo ao invés de buscar uma integração da educação com os componentes motores e/ou de atividades físicas no processo de escolarização. Outrossim, não se pode deixar de registrar também o perfil de uma parcela profissionais descomprometidos com o processo educacional (GHILARDI, 1998).

Medina (1983), citado por Verenguer (1997) afirma que os licenciados em Educação Física além de terem poucas noções sobre a finalidade da Educação Física no ensino formal supervalorizam a competição, o resultado e a vitória, objetivos próprios do Esporte, pois se vive numa sociedade midiática e globalizada.

No bojo desse processo a década de 80 vai questionar o “reducionismo biológico”, ou seja, a preocupação apenas com a dimensão biológica do indivíduo e transmissão de técnicas e táticas das modalidades esportivas tradicionais que tinha tomado conta da área nos anos anteriores, propondo-se uma visão mais ampla do ser humano sob o enfoque da cultura corporal, da motricidade humana, da ação motriz. (PEREIRA et al, 2006).

A crítica à racionalidade técnica que orientou os programas de Educação Física serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais e dos professores, em particular, nas duas últimas décadas do século XX, gerando uma série de estudos e pesquisas que objetivou superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolve durante atividades práticas (COSTA MONTEIRO, 2001).

Como afirma Barriga (1992), no texto de Dias e Lopes (2003), os pressupostos defendidos para a definição do perfil profissional acabaram por fomentar o individualismo e a competência como condição básica para poder triunfar na escola e na sociedade, atingindo não somente um grande número de estudantes, como profissionais de várias áreas, especialmente os professores.

A crescente infusão de conhecimentos acadêmicos sobre as várias dimensões da atividade motora humana levou a um reconhecimento de que a Educação Física e o Esporte mereciam um tratamento diferenciado no que diz respeito à preparação profissional (MANOEL e TANI, 1999).

E forma que as profundas e dramáticas mudanças que ocorreram no mercado de trabalho mundial abalaram os fundamentos da escola dos anos 70. Não há mais necessidade de formação de trabalhadores disciplinados ou especializados. Os trabalhadores dos anos 90 são multifuncional, criativo, irrequieto e pesquisador (RICCI, 1999).

Os intelectuais da área visualizaram, então, uma crise conceitual do que é a Educação Física, o que ela estuda, qual sua área de atuação, pois os próprios profissionais da área não sabiam ao certo qual o objeto de investigação, buscando na reformulação teórico-acadêmica emergir a Educação Física como área de conhecimento fundamentada e aplicada sobre seu objeto específico de estudo (GHILARDI, 1998).

Dessa forma reformulações nos currículos dos cursos de Licenciatura ocorreram buscando um novo perfil profissional para o professor, bem como foi criado a partir da Resolução CFE 03/87 o curso de Bacharelado em Educação Física, tendo como referência o objeto de estudo da área Educação Física e um novo campo de intervenção para ser mapeado e legitimado. O Licenciado atuaria no ensino regular e o Bacharel atuaria em qualquer segmento que não fosse o ensino formal. (BARROS, 1998).

A partir desta compreensão enfatizaram-se disciplinas teóricas para que o graduando compreendesse os processos de ensino e aprendizagem sobre o “saber ensinar”. Valorizaram-se, também, as disciplinas de prática de ensino e estágios, cuja importância estava em integrar todo o conteúdo apreendido durante os anos de curso, bem como a aplicação desses conhecimentos na busca por soluções para problemas da prática (PEREIRA et. al, 2006).

Entretanto, segundo Darido (1999), citada por Pereira et al (2006), o que aconteceu na prática foi uma desvalorização dessas disciplinas, tanto pelos alunos quanto pelo próprio corpo docente das universidades, demonstrando uma interpretação equivocada com relação às modificações que poderiam ser introduzidas. Outro problema detectado foi à falta de articulação entre a teoria e a prática.

Sobre o assunto, Ghilardi (1998) colocou que há muitas divergências envolvendo esta questão, pois observa-se um conflito posições bastante claras e antagônicas dos intelectuais da área que se posicionam como “práticos ou teóricos”. Desse modo, em primeiro lugar é necessário definir os conceitos de teoria e prática para verificar do que se trata e qual a diferença fundamental entre eles. Por exemplo: para Tojal (1995), teoria seria o conjunto de conhecimentos sistematizados que se propõe explicar a ocorrência de determinados fenômenos de acontecimentos, enquanto que prática abarca o conhecimento aplicado, resultante de um saber advindo de um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre determinados fenômenos.

No entanto observa-se que as diferenças só ocorrem em nível conceitual, pois tanto a teoria quanto a prática referem-se ao conhecimento, seja ele aplicado ou não (GHILARDI, 1998).

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (LELIS, 2001).

Segundo Wintertein (1995), presente no texto de Guilardi (1998), "...a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega..." (p.39). Isto revela a unidade teoria/prática na medida que se complementam, são duas faces de uma mesma moeda. A teoria, divorciada da prática, mais cedo ou mais tarde tende a cair no subjetivismo.

Tani (1996) defende que as vivências práticas sem vinculação com a aquisição de conhecimento não fazem sentido num curso de preparação profissional, mas depende de um processo contínuo de produção de conhecimento que a alimente com novas informações, ou seja, a produção de conhecimento deve estar constantemente justificando as vivências práticas.

Segundo Tani (1996) é muito difícil determinar que tipo de conhecimento é necessário para uma prática profissional competente no contexto do esporte de rendimento, pois as sessões tentariam fazer da mesma forma que o conteúdo trabalhado (repetido) nas aulas de Educação Física na escola? Ou terão a sua especificidade?

Embora seja enfatizado que os graduandos num curso de Educação Física aprenderiam a ensinar e trabalhar com a modalidade esportiva, bem como com outros conteúdos, muitas vezes os professores se referem a eles como se estivessem aprendendo a jogar, havendo necessidade de se ressignificar estas práticas.

1.2.1 – Da socialização ocupacional

No âmbito do contexto apresentado não somente a universidade tem importância na formação do profissional de natação, mas deve-se levar em conta, também, a "escola de ofício", ou seja, todas as experiências anteriores à vida acadêmica que ocorreram na socialização primária e/ou de forma sistematizada na oficina dos ofícios.

A palavra ofício deriva de *officiu* que no latim significa dever, naquele sentido de cumprir com dada obrigação e a partir de um ritual determinado. Pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes e seja capaz de executá-los de maneira a observar como cada momento, cada detalhe por diminuto que seja, cada gesto, ainda que automático, resulta de uma unidade em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo. Requerem oficinas, lugares onde se devem encontrar os artefatos para o trabalho, a matéria-prima (SOUSA NETO, 2005).

As experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou repulsões, a pessoa dispõe, antes de qualquer coisa, de referências de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referências de ordem temporal. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida.

O professor busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para outros (TARDIF E RAYMOND, 2000), utilizando referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica.

Na visão de Sousa Neto (2005) este ofício, dever, exige uma certa disciplina, uma dose de trabalho, ao ponto de se esperar que o profissional seja melhor que o amador, porque não faz apenas uma vez ou outra, quando deseja ou quando lhe convém. Por ofício, tem-se a obrigação de fazer o melhor que se pode daquilo que se identifica como profissional em uma determinada área.

Os ofícios requerem, sempre e de maneira inexorável, um lugar que lhes identifique. Entretanto, mais do que isso, para que esses lugares existam e estas profissões possam ser reconhecidas como necessárias, é preciso que eles tenham um lugar social. Em outras palavras, o objeto geográfico onde um dado ofício se exerce só existe à medida que a sociedade o faz, o considera importante, reconhece nele um valor, faz dele algo necessário (SOUSA NETO, 2005).

O lugar social das profissões está diretamente ligado à história da humanidade e às metamorfoses do mundo do trabalho, proporcionadas pela própria complexidade da sua divisão social (SOUZA NETO, 2005).

Na trajetória pré-profissional, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos (TARDIF e RAYMOND, 2000)

Tardif e Raymond (2000) afirmam que a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida e comporta rupturas e continuidades. Há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, crenças, valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros, e são re-atualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho, decorreriam, em grande parte, de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas de sua história educacional. Acrescentaram-se a isso, também, experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extra-escolares ou outras (TARDIF E RAYMOND, 2000).

As profissões não são coisas isoladas. Sua existência não se dá apenas como uma espécie de artefato individual, mas muito mais que isso, resulta de uma série de relações sociais com estatuto identitário. Identidade, inclusive, no sentido de alteridade, uma vez que a humanidade precisa de muitas coisas e ninguém pode realizar todas as coisas que necessita. Assim, a partir de um dado ofício que é diferente de outros, as pessoas se reconhecem, estabelecem relações e se sabem foi porque fazem coisas diferentes (SOUZA NETO, 2005).

1.2.2 – Das corporações, das escolas de ofício, da universidade aos saberes profissionais ou saberes da docência.

No território europeu, a marca do apogeu das corporações de ofício (artesãos e mercadores) se fixando entre os séculos XII ao século XIV. Naquele período, a organização destas associações assumiu forte desenvolvimento, conquistando até mesmo um determinado poder. Depois, de forma mais lenta, veio o declínio entre o final do século XVIII e de forma mais aguda nos primeiros anos do século XIX.

A educação, ou seja, o ato de transmissão do aprendizado dos ofícios, nestas antigas escolas, foi muito significativo ao longo desse período histórico, pois nas escolas, os mestres eram os guardiões dos saberes e os aprendizes, a sucessão, a virtuosidade da continuidade da Arte, do ofício. No entanto, com o declínio da Arte, entendida como ofício, e o advento da atividade fabril, uma nova lógica do trabalho se instaura no ambiente urbano. Com os primeiros ensaios de criação destas unidades fabris. e o posterior desenvolvimento de um complexo industrial avançado, os trabalhadores integrantes de diversos ramos de ofícios tiveram de se adaptar às novas demandas de modernização tecnológica. De forma que no mundo em que as grandes transformações bélicas, tecnológicas e de costumes eram anunciadas dava-se, também, silenciosamente, um processo de desvalorização do ofício (PIMENTA, 2000).

Entretanto, as profissões se mantêm se modificam ou desaparecem e/ou passam a existir mediante as necessidades reais ou imaginárias que as sociedades historicamente datadas têm ou criam. De modo que o lugar social das profissões está diretamente ligado a história da humanidade e às metamorfoses no mundo do trabalho (SOUSA NETO, 2005).

A experiência social do aluno, construída durante sua trajetória, dentro e fora de escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial. Isto que dizer que o aluno, com base nas experiências sociais, considera como conhecimentos / habilidades adquiridas, na imersão em determinada atividade, as ações, interações, hierarquizações, escolhas, filtrando o conhecimento acadêmico que lhe interessa no lócus curricular (FIGUEIREDO, 2004).

Para Figueiredo (2004) alguns alunos parecem buscar a reprodução das experiências sócio-corporais anteriores, chegando ao final do curso sem mudar suas concepções sobre a Educação Física. Parece que irão sobrepor, na prática profissional, os saberes da experiência aos saberes da formação. Sobretudo, porque a grande referência e filtro, na formação inicial, foi a sua própria experiência. Muitos chegam ao final do curso sem perceber que mais importante que saber fazer é aprender a ensinar os conteúdos da disciplina Educação Física mobilizados na formação profissional.

Como já citado anteriormente, a escola de ofício também não é a única responsável na formação do profissional. Havendo uma seqüência nesta formação há a universidade, instituindo a necessidade de aquisição de determinados saberes para a prática profissional.

Em termos sociológicos, paralelo a este processo, pode-ser dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo. Se o trabalho modifica o trabalhador e sua

identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. Em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF E RAYMOND, 2000).

No entanto, a palavra saber tem um sentido polissêmico. Vem sendo compreendida como sinônimo de aprender ou como domínio de informações ou de conhecimentos. Nos sentidos mais comuns do saber encontra-se presente um sujeito que pode se colocar tanto na posição de aprender quanto na posição de obter informações ou adquirir conhecimentos.

Nesse ponto de vista qualquer tentativa para definir o saber faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber (FIGUEIREDO, 2004).

Para Figueiredo (2004) aprender pode ser: adquirir um saber com o conteúdo intelectual, dominar um objeto ou uma atividade, ou adquirir formas de relacionar-se. Assim, o saber representa um tipo particular de aprender. Saber e aprender implicam relações entre sujeito e saber e entre sujeito e aprender.

Nunes (2001) afirma que as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, como sendo esta mobilizadora de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

De modo que nos últimos vinte anos, uma grande parte da literatura norte-americana sobre formação de professores e sobre formação docente tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino. Porém, o que os pesquisadores anglo-saxões designam pela expressão *Knowledge base*? Por saber de base atribui-se um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer, saber-ser (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Assim, se para a maior parte dos alunos aprender determinados saberes curriculares significa aprender a executar tal atividade pode-se colocar que este tipo de relação traz implicações para a formação de professores, levando-os a uma dissociação entre a dimensão prática e a teórica, a uma certa tendência em desvalorizar os saberes normativos que vão além do domínio corporal de técnicas que resultem em uma execução.

No caso da formação inicial, em Educação Física, seria interessante se os alunos conseguissem realizar associações entre os dois tipos de aprender: o primeiro, apenas, com objetivo de vivenciar a atividade e, o segundo com o objetivo de dominar o saber-objeto da atividade (FIGUEIREDO, 2004).

Porém, entendendo o aprender como sinônimo de saber, de acordo com Borges (2003), citado no texto de Alves (2007), há diversos tipos de estudos sobre os saberes do professor, alguns inclusive situados em mais de uma abordagem. Esses estudos incorporaram perspectivas variadas que podem ser compreendidos em:

- Pesquisas sobre o comportamento do professor: estão localizadas as pesquisas processo-produto, caracterizadas por buscar identificar o impacto da ação docente (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto), cujo intuito era compreender o comportamento dos professores eficientes.

- Pesquisas sobre a cognição dos professores: busca-se compreender como os professores percebem e coordenam suas ações, como aprendem e fazem uso de informações, transpondo-as de um contexto para o outro.

- Pesquisas sobre o pensamento dos professores: preocupa-se com aquilo que os docentes pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano escolar.

- Pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas: representam estudos que procuram investigar e evidenciar pensamentos, ações e interações dos sujeitos, mas que o fazem a partir da tomada do contexto em que o sujeito está inserido através da lente histórica e social. O enfoque compreensivo ou fenomenológico não se reduz à cognição ou à razão, mas se volta a compreensão do professor como pessoa, sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional.

- Pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões: constituem, também, em uma importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando um enriquecimento das abordagens anteriores.

Desse modo as diferentes tipologias e classificações dão uma idéia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas. A diversidade e o ecletismo nada mais são do que o reflexo de expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar

luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc, envolvendo o ensino e os saberes dos professores (BORGES, 2001).

No âmbito desse processo Silva (1997), citado por Nunes (2001), revela a existência de um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira do professor que “de qualquer modo, quer para afirmá-los (e valorizá-los) quer para negá-los (e confrontá-los com visões alternativas de escola e mundo) há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas” (p.14). Portanto, os saberes que servem de base para o ensino não se limita a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado, mas abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação porque para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF e RAYMOND, 2000).

De forma que os saberes nem sempre são aprendidos em cursos de formação docente, uma vez que se considera que eles podem também ser gerados no dia-a-dia da prática profissional, além de outras instâncias, como a família, o círculo de amigos, etc. Voltando um pouco no contexto histórico da formação de professores, os saberes têm sido trabalhados de modo estanque, um se sobrepondo ao outro, ou seja, ora dando maior destaque aos saberes disciplinares, ora aos pedagógicos, ficando os oriundos da experiência como aqueles que receberam maior ênfase (LONGHINI e HARTWIG, 2007).

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles.

Os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas "tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância" (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

Os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém re-traduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (NUNES, 2001).

Pimenta (2000) afirma que através da experiência, socialmente acumulada, sabe-se sobre o ser professor, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em

diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias e sabe-se um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. No entanto destaque particular é dado para os saberes da experiência por serem aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Pimenta (1999), presente no texto de Nunes (2001), desenvolveu uma pesquisa em que destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor, tendo identificado três tipos de saberes da docência: da Experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com professores significativos, etc.; do Conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e duas especialidades num contexto contemporâneo; e dos Saberes Pedagógicos, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Nesta linha de pensamento, Borges (2001), diz que, de acordo com Martin (1992), os trabalhos de Felman-Nemser (1990) e de Schön (1983) investiram na idéia de que os professores desenvolvem um saber prático, diante da imprevisibilidade e ambigüidade da prática, exigindo do docente uma capacidade artística, de invenção, de adaptação à realidade do ensino que, por ser dinâmica, se encontra em constante transformação. Cita, ainda, que estudos como os de Hammersley (1984), Nias (1984), Belenky (1986) põem em evidência as interações que os professores estabelecem com seus pares e com seus alunos.

Essas interações, desenvolvidas por meio de uma forma de comunicação sutil e privada, são ricas em informações, em trocas, em intercâmbio de macetes e truques da profissão. No âmbito destas interações, os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática.

Outros estudos também apostam na idéia de que há saberes que nascem da e na prática, mesmo emanado de conceitualizações e proposições teóricas diferentes podem ser agrupados junto à abordagem profissional.

Dessa forma, este saber tácito, prático, nada mais é do que o conhecimento cotidiano. O que para Küenzer (2002), citado por Andrade (s/d), é denominado de competência, mas numa visão que se aproxima do conceito de saber tácito, sínteses de conhecimentos esparsos e

práticos laborais vividos no bojo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores.

Neste sentido tais saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico por que são saberes construídos na prática.

Segundo Shulman (1987) citado no texto de Longhini e Hartwig (2007), a base de conhecimentos para o ensino é constituída por um agregado de conhecimentos e habilidades. Se fosse para organizar um manual acerca do que o professor deveria saber para ensinar, o pesquisador aponta que este deveria contemplar, no mínimo, os seguintes conhecimentos:

- Conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- Conhecimento pedagógico geral, o qual inclui os amplos princípios e estratégias de gerência e organização da sala de aula;
- Conhecimento do currículo, com particular compreensão acerca de programas e materiais necessários ao ofício de professor;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, que é um amálgama entre o conteúdo específico a ser ensinado e pedagogia;
- Conhecimento do aluno, o qual inclui suas características gerais;
- Conhecimento do contexto educacional, o qual implica em conhecer diversos aspectos do local ou região onde a escola está inserida, suas normas de funcionamento, as comunidades que a freqüentam e suas culturas, e;
- Conhecimento dos fins educacionais, o qual inclui conhecer os propósitos educacionais e as bases históricas e filosóficas em que estão apoiados.

Segundo Tardif (2002), as rotinas com as quais professores agem na prática são percebidas pelos novatos, quando ingressam na profissão, como certezas profundas, resistindo ao exame crítico do que aprenderam durante a formação inicial, podendo perdurar muito além dos primeiros anos de atividade docente. Segundo o mesmo autor, a formação acadêmica, na maior parte das vezes, não consegue transformá-las, mas a partilha de experiências é uma fonte de aprendizagem para o trabalho docente.

Por fim, os saberes profissionais têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (MONTEIRO, 2001). Entretanto, Tardif (2002) vai apontar cinco características para os saberes profissionais:

- São temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar. Também, os

primeiros anos de prática são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. São temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com as mesmas situações (DURAND, 1996; MONTMOLLIN, 1996; TERSAC, 1996, citados por TARDIF e RAYMOND, 2002).

- São variados e heterogêneos, provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que se pode chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; se baseia em seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor. Não formam um repertório de conhecimentos unificado, um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática.

- São personalizados e situados, ou seja, um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Os saberes profissionais são fortemente personalizados, raramente se trata de saberes formalizados, objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

- São sociais também na medida em que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares, etc (TARDIF E RAYMOND, 2000).

- Por fim, são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Percebe-se aí uma nova fundamentação pedagógica e do trabalho do professor; passando a ser visto como um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), citados por Lelis (2001), afirmam que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática expressão de múltiplos saberes incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos.

Porém, os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles, já que vários deles são, de um certo modo, exteriores ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (TARDIF E RAYMOND, 2000). De modo que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência (COSTA MONTEIRO, 2001).

No geral, a atividade docente abarca a existência de três categorias relacionadas às profissões, quais sejam, ofícios sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira categoria, ofícios sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência, etc. Já os saberes sem ofício caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade. A terceira categoria apresenta um ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber: Disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas ser adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; da Experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques; da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. (NUNES, 2001).

Quanto ao profissional que trabalha com a natação, na condição de professor ou condicional ocupacional, não é muito diferente este quadro, nos levando a propor como hipótese de trabalho que os conhecimentos ou saberes adquiridos na socialização primária estão presentes no âmbito dos conteúdos/saberes/conhecimentos adquiridos na socialização secundária.

2. OBJETIVOS

Em face do exposto este trabalho terá como objetivos:

- (a) Averiguar entre os profissionais que trabalham com natação (iniciação, aperfeiçoamento, treinamento), o perfil profissional desenhado no exercício da profissão e;
- (b) Identificar na prática profissional ou história de vida desses profissionais os conhecimentos ou saberes tido como imprescindíveis para o exercício profissional;

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tendo como técnicas de pesquisa a entrevista para a coleta de dados. Esta última deve-se, principalmente, ao fato de acreditar na importância das fontes orais, que, uma vez sistematizadas, contribuem para que as histórias passadas não se percam.

Thompson, citado por Pereira et al. (2006), atribui à fonte oral o poder de tornar a história livre da significação cultural do documento escrito, contribuindo, assim, para uma história mais rica, viva e comovente.

Portanto, será realizada a entrevista com 11 profissionais da área de natação, que trabalham tanto em academias e clubes, desde iniciação até treinamento, a fim de responder ao objetivo proposto. Como roteiro de entrevista foi sugerido o seguinte roteiro:

A - IDENTIFICAÇÃO

Levantamento dos dados abaixo relacionados antes da entrevista:

- Antes da formação acadêmica, experiências ou vivências que teve nessa área:
- Durante a formação acadêmica, experiências ou vivências que teve nessa área:
- Depois da formação acadêmica, experiências ou vivências que teve nessa área:
- Justificativa pela escolha dessa área de trabalho:

B - ENTREVISTA:

(I) Em sua opinião quais foram os motivos que o levaram a trabalhar com esta modalidade?

(II) Dentro deste setor, área ou espaço, o que você considera como imprescindível, em termos de saberes, conhecimentos ou conteúdos para atuar no campo?

(III) As experiências que você teve antes, durante e depois da graduação, o auxiliaram nesta prática profissional? Por exemplo:

- a) Antes da graduação, o que foi importante para você?
- b) Durante a graduação, o que foi importante para você?
- c) Depois da graduação, o que foi importante para você?

(IV) Em sua opinião, qual foi o papel que a faculdade / curso teve na sua formação? Por quê?

(V) Em sua opinião, qual foi o papel que a experiência teve na sua formação? Por quê?

(VI) Com base nas informações anteriores, quais são as características básicas de quem trabalha com a natação (iniciação, aperfeiçoamento e treinamento)?

(VII) Em sua opinião, como você apresenta / descreve o perfil profissional de quem trabalha com a natação? Justifique.

4. RESULTADOS

Os resultados, a seguir, compõem o quadro das questões efetivadas na entrevista, tendo como referência apresentar uma síntese, tal como segue:

Quadro 1 – PARTICIPANTES DO ESTUDO

Identidade Participantes	Educação Física - Natação		
	Gênero M / F	Ano de Formação	Tempo de Serviço
P1	F	1997	10 ANOS
P2	F	2007	6 MESES
P3	F	2005	2 ANOS
P4	M	2007	6 MESES
P5	M	2006	1 ANO
P6	F	2007	6 MESES
P7	M	1980	28 ANOS
P8	F	2007	1 ANO
P9	M	1987	20 ANOS
P10	F	2005	2 ANOS
P11	F	2006	1 ANO

Dos participantes desse estudo observou-se que três têm mais de 10 anos de tempo de serviço; enquanto que os outros oito estão na casa de seis meses a dois anos.

Quadro 2 – IDENTIFICAÇÃO: EXPERIÊNCIAS ANTERIORES A UNIVERSIDADE

Entrevista Participantes	IDENTIFICAÇÃO - Questão: ANTES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA, EXPERIÊNCIAS OU VIVÊNCIAS QUE TEVE NA ÁREA	
	Descrição	Categoria
P1	tive, apenas, vivências recreativas, lúdicas, pois participava muito de recreação em clubes.	atividade física
P2	não tive experiências na área	não teve
P3	eu aprendi a nadar com mais ou menos uns 5 anos, e minha mãe nunca deixava eu desistir da natação. acabei entrando para a equipe do clube onde eu fazia aula, e treinei até eu entrar na faculdade.	socialização primária – natação
P4	fui nadador profissional durante 6 anos, e passei por vários clubes do estado de São Paulo	socialização primária – natação.
P5	não tive nenhum contato relacionado com a natação. mas sempre me interessei por esta área. fazia musculação e jogava futebol.	esporte
P6	eu fiz aulas de natação para aprendizado, e depois como atividade física.	socialização primária – natação
P7	eu fui praticante de várias modalidades esportivas, dentre elas a natação.	esporte

P8	não tive nenhum contato com a natação. eu gostava muito de ginástica, praticava ginástica e queria ser professora disto.	ginástica
P9	fui nadador da equipe da cidade de Cordeirópolis, treinava todos os dias e disputava alguns campeonatos que tinham na região.	socialização primária – natação
P10	pratiquei natação por 6 anos, mas nunca fui para competições, não por falta de interesse, porque gosto muito de competições, mas porque onde eu nadava não tinha equipe de natação.	socialização primária – natação.
P11	não tive nenhuma experiência com a natação	não teve.

Observando as respostas dos entrevistados, notou-se que, dentre eles, apenas dois indivíduos nunca tiveram nenhum tipo de experiências anteriores, enquanto das outras nove, uma teve contato com a atividade física, uma pessoa com ginástica, dois entrevistados tiveram experiências com esporte em geral e cinco praticaram natação. Nestes cinco praticantes da modalidade, três chegaram disputavam campeonatos.

Quadro 3 – IDENTIFICAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DURANTE A UNIVERSIDADE

Entrevista Participantes	IDENTIFICAÇÃO - Questão: DURANTE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA, EXPERIÊNCIAS OU VIVÊNCIAS QUE TEVE NA ÁREA.	
	Descrição	Categoria
P1	na disciplina natação, pude aprender quais eram os estilos, e a metodologia para ensiná-los. comecei a fazer estágio em uma academia da cidade.	disciplina natação e estágio.
P2	tive a matéria natação, e aprendi sobre a teoria, quais eram os estilos, as regras, as competições mais importantes. comecei a fazer estágio em uma academia.	matéria natação e estágio.
P3	a disciplina de natação me ensinou os métodos de ensino desde a adaptação com água, até as fases mais avançadas de treinamento. tive que realizar estágio, e no meu último ano da faculdade, comecei a trabalhar no clube onde treinei, como assistente técnica da equipe de natação.	disciplina natação e estágio.
P4	tive a oportunidade de participar de vários cursos de natação, além da disciplina, que me ajudou a entender como que funcionava o ensino da natação.	cursos e disciplina natação
P5	tive a oportunidade de começar a fazer estágio em uma academia aqui da cidade.	estágio
P6	realizei estágio em uma academia, e a prática de ensinar nas aulas de natação.	estágio e disciplina natação
P7	tive apenas o período das aulas de natação.	disciplina natação
P8	eu tive a matéria natação e comecei a fazer estágio.	matéria natação e estágio.
P9	fui monitor de educação física na área de natação.	monitor de natação – trabalho
P10	apenas pude aproveitar as aulas de natação, treinamento e outras disciplinas que eu pude relacionar com a área.	disciplina natação
P11	matéria de natação e comecei a fazer estágio.	matéria natação e estágio.

Dos 11 profissionais entrevistados, a maioria deles, ou seja, nove cursaram a disciplina / matéria de natação na graduação. Deste, seis entrevistados também realizaram estágio neste mesmo período, uma pessoa realizou cursos enquanto graduando, e duas pessoas apenas

aproveitaram o curso acadêmico. Apenas uma pessoa realizou apenas o estágio durante a graduação, e uma pessoa foi monitora de natação, trabalhando, conseqüentemente com a modalidade.

Quadro 4 – IDENTIFICAÇÃO: EXPERIÊNCIAS APÓS A UNIVERSIDADE

Entrevista Participantes	IDENTIFICAÇÃO - Questão: APÓS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA, EXPERIÊNCIAS OU VIVÊNCIAS QUE TEVE NA ÁREA	
	Descrição	Categoria
P1	comecei a trabalhar como estagiária na academia. estou lá já faz 10 anos.	academia
P2	continuei trabalhando na academia.	academia
P3	fiquei trabalhando um ano dando aula de natação em um clube, e depois fui para uma academia da cidade.	clube e academia
P4	consegui umas aulas em uma academia de minha cidade.	academia.
P5	continuei a trabalhar na academia que já estava trabalhando antes.	academia.
P6	trabalho em uma academia de natação.	academia
P7	trabalhei com aulas particulares de natação, depois dei algumas aulas em academia.	aula particular e academia.
P8	continuei trabalhando na academia como professora.	academia.
P9	professor de natação pela prefeitura de Cordeirópolis e trabalho na academia a mais de 20 anos.	academia.
P10	logo que terminei a faculdade, comecei a dar algumas aulas em um clube no Guarujá. depois me mudei para araras onde fui trabalhar em uma academia.	clube e academia.
P11	fui contratada pela academia para trabalhar lá.	academia.

Como se pode perceber, os perfis dos profissionais são de quem trabalham em academia. Todos os 11 entrevistados estão trabalhando com este local. Dentre eles, apenas dois professores tiveram um contato inicial com clubes, para posteriormente estarem neste emprego atual, e um teve contato com aulas particulares após a sua graduação.

Quadro 5 – IDENTIFICAÇÃO: JUSTIFICATIVA

Entrevista Participantes	IDENTIFICAÇÃO - Questão: JUSTIFICATIVA PELA ESCOLHA DESSA ÁREA DE TRABALHO:	
	Descrição	Categoria
P1	foi uma oportunidade de trabalho que me apareceu.	oportunidade
P2	fui trabalhar com natação, pois foi uma oportunidade que apareceu, e já que tinha relação com a área da educação física, resolvi aceitar.	oportunidade.
P3	além das aulas de natação, posso trabalhar com musculação, corrida e ciclismo nessa academia.	trabalho
P4	gosto muito de natação.	gostar
P5	foi uma oportunidade. fui convidado por um professor na época para trabalhar lá.	oportunidade
P6	natação foi o esporte que tive maior contato.	esporte
P7	a água permite trabalhar com todas as idades, desde bebês até a 3ª idade.	trabalho
P8	foi por pura curiosidade.	curiosidade
P9	gosto muito do meio líquido, e tenho muita facilidade para lidar com crianças.	gostar
P10	gosto muito de água, e a natação é a área que mais me agrada	gostar

	dentro da educação física.	
P11	precisava trabalhar, e surgiu a oportunidade da academia de natação.	oportunidade

Dos entrevistados, quatro consideraram trabalhar com a natação como uma oportunidade de trabalho, dois como forma de trabalho, integrado a outros esportes e faixas etárias com misto de administração, três pessoas gostam de trabalhar com a modalidade, e uma pessoa se interessou em estar vivenciando a natação por curiosidade.

Quadro 6 – ENTREVISTA: MOTIVOS

Entrevista Participantes	ENTREVISTA - Questão: EM SUA OPINIÃO, QUAIS FORAM OS MOTIVOS QUE O LEVARAM A TRABALHAR COM ESTA MODALIDADE?	
	Descrição	Categoria
P1	eu não conseguia me ver trabalhando em uma academia de ginástica ou musculação. talvez por não gostar disso, resolvi trabalhar com a natação	não ter alternativa.
P2	foi uma oportunidade que tive para poder conhecer mais sobre a modalidade	oportunidade estágio
P3	eu entrei na faculdade já pensando em trabalhar com natação.	socialização primária.
P4	por nadar desde muito novo, a natação sempre foi o esporte que eu quis seguir.	socialização primária.
P5	quando eu estava no segundo ano da faculdade, surgiu a oportunidade de fazer estágio na academia.	oportunidade estágio
P6	eu acho interessante os benefícios que a natação traz, e os resultados que ela apresenta	benefícios
P7	a água é, acima de tudo, apaixonante.	água.
P8	as minhas descobertas sobre a natação foram os maiores motivos de eu ter continuado a trabalhar na área.	descobertas
P9	gosto muito de crianças, e por causa disso, acho fácil ensinar natação para elas.	personalidade - gostar
P10	como já falei anteriormente, gosto muito de água.	água.
P11	foi a única oportunidade que me apareceu no momento.	oportunidade estágio.

Neste quadro, pode-se notar que, aparece bastante a questão da personalidade, através de respostas relacionadas com a água (duas), gostar, os benefícios da modalidade e as descobertas feitas com ela. Mais uma vez, o estágio está presente como motivo de estar trabalhando com natação (três respostas), e há, também a socialização primária presente em duas das respostas.

Quadro 7 – ENTREVISTA: SABERES, CONHECIMENTOS OU CONTEÚDOS

Entrevista	ENTREVISTA - Questão: DENTRO DESTA SETOR, ÁREA OU ESPAÇO, O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO IMPRESCINDÍVEL, EM TERMOS DE SABERES, CONHECIMENTOS OU CONTEÚDOS PARA ATUAR NO CAMPO?	
Participantes	Descrição	Categoria
P1	tem que ter a consciência que está trabalhando com um ser humano, tem que conhecer muito bem seu aluno e os objetivos de cada um.	procedimental formação profissional
P2	tem que saber dominar a metodologia, conhecer muito bem o que está fazendo, conhecer as técnicas dos nados e saber ensiná-las.	procedimental, conceitual, curricular, disciplinar
P3	é preciso conhecer o que está fazendo e saber ensinar as diferentes faixas etárias de acordo com o que é exigido em cada idade.	procedimental disciplinar
P4	a pessoa tem que saber nadar, depois saber ensinar e trabalhar com pessoas, conhecer a metodologia e a seqüência para se ensinar a nadar, e dominar os conceitos que vão além da natação.	saberes docentes, procedimental conceitual
P5	acredito que a atualização profissional constante é um ponto muito importante	genérico, profissionalização
P6	é imprescindível conhecer e saber passar corretamente para o aluno o aprendizado de acordo com a literatura e a prática, havendo uma combinação entre teoria e prática e saber nadar.	conceitual procedimental.
P7	é preciso muita dedicação. é preciso, também, grande conhecimento técnico, estar sempre atualizado, ter um dinamismo acima da média e ser um bom vendedor do seu trabalho.	profissionalização conhecimento atitudinal procedimental
P8	o professor precisa saber nadar e ensinar as técnicas dos estilos.	conhecimento procedimental
P9	é muito importante conhecer o que você está trabalhando, o que está ensinando, e entender o comportamento das crianças, adolescentes e adultos.	conhecimento procedimental
P10	a principal característica do professor que quer trabalhar com a natação é saber nadar.	conhecimento procedimental
P11	é fundamental possuir uma boa orientação teórica, para entender a metodologia. mas a prática é também muito importante para se trabalhar.	conceitual, procedimental

A maioria das respostas, como pode ser observada, possuem certos pontos em comum. Quase todas tratam de conceitos, procedimentos, atitudes e conhecimentos, o que caracterizam os saberes.

Quadro 8 – ENTREVISTA: EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À GRADUAÇÃO

Entrevista Participantes	ENTREVISTA - Questão: ANTES DA GRADUAÇÃO, O QUE FOI IMPORTANTE PARA VOCÊ?	
	Descrição	Categoria
P1	eu achava importante descobrir o que era realmente a natação, como tudo funcionava e o que ela poderia me trazer de com para meu corpo e cabeça.	curiosidade
P2	não tive experiências anteriores	não teve ou não conhece
P3	as vivências durante os treinos e as competições foram as coisas mais importantes para mim antes da faculdade.	vivências
P4	toda minha experiência como atleta, nos treinos e nas competições.	experiência
P5	antes da graduação, não conhecia muito bem a área.	não teve ou não conhece
P6	acho que o importante foi eu saber nadar os quatro estilos. saber como se realiza os movimentos é muito importante para que está ensinando.	aprendizagem
P7	o importante nesta fase foi ter um grande conhecimento de várias modalidades esportivas.	conhecimento – modalidades
P8	antes da graduação, não tive contato com a natação.	não teve ou não conhece.
P9	foi importante conhecer e trabalhar com um professor excelente, que foi meu técnico, na área de natação.	experiência de trabalho.
P10	eu ter feito aulas de natação, porque, se não soubesse nadar, não sei se eu saberia trabalhar na área.	aprendizagem.
P11	antes nada, somente durante e depois.	não teve ou não conhece.

Quatro entrevistados não tiveram experiências anteriores relacionadas à natação antes da graduação. Uma pessoa respondeu que tinha curiosidade em saber o que era a modalidade, e do que ela tratava. Vivências, experiências e aprendizagem também foram citadas, pelos sujeitos que já praticavam a modalidade antes de iniciar o curso acadêmico. O Conhecimento de diversas modalidades, entre elas a natação, e a experiência de trabalho, também, foram citados como conteúdos tidos como importantes antes de cursar Educação Física.

Quadro 9 – ENTREVISTA: EXPERIÊNCIAS DURANTE À GRADUAÇÃO

Entrevista Participantes	ENTREVISTA - Questão: DURANTE A GRADUAÇÃO, O QUE FOI IMPORTANTE PARA VOCÊ?	
	Descrição	Categoria
P1	acredito que foi vivenciar a prática e a teoria da faculdade, do estágio feito na academia.	vivências
P2	a oportunidade de estagiar na academia para mim foi o contato mais importante que pude ter com a natação.	estágio
P3	a metodologia aprendida durante a disciplina de natação.	disciplinas metodologia
P4	o contato que tive com professores da faculdade, principalmente a professora de natação e treinamento.	contato com professores
P5	procurei sempre me informar a respeito do conteúdo e das metodologias. a disciplina de natação me ajudou no que diz respeito à seqüência pedagógica.	disciplina metodologia.
P6	conhecer a metodologia da natação, suas aplicações em aula, e as demais disciplinas que podem ser combinadas com a modalidade.	metodologia.
P7	acima de tudo para mim, foi importante querer aprender cada vez mais, durante e fora das aulas.	aprender
P8	foi uma experiência muito rica, porque descobri um esporte prazeroso.	aprendizagem
P9	aprendi muitas coisas com o professor que realizei a monitoria.	aprendizagem
P10	as disciplinas que tratam do desenvolvimento motor, anatomia, biomecânica, para que você possa pedir ao aluno apenas o que ele é capaz de fazer.	conhecimento disciplinar
P11	foi importante o estágio que eu realizei na academia.	estágio.

Novamente, como já foram citadas em uma questão similar, respostas como estágio e disciplina curricular, através da metodologia, estiveram presentes, mas não na mesma intensidade com que apareceram na outra vez. A aprendizagem da modalidade foi considerada importante por três entrevistados, enquanto que um entrevistado considerou sua vivência como sendo importante, e outro indivíduo acredita que seu contato com os professores universitários lhe foi importante.

Quadro 10 – ENTREVISTA: EXPERIÊNCIAS APÓS À GRADUAÇÃO

Entrevista Participantes	ENTREVISTA - Questão: APÓS A GRADUAÇÃO, O QUE FOI IMPORTANTE PARA VOCÊ?	
	Descrição	Categoria
P1	eu pude usar tudo o que aprendi, tanto na faculdade quanto no meu estágio.	prática profissional
P2	pude aplicar tudo o que eu aprendi na faculdade, juntamente com o que aprendi no estágio.	prática profissional
P3	pude praticar o que havia aprendido na faculdade, e ter a capacidade de vivenciar diferentes situações diárias	prática profissional
P4	foi importante poder trabalhar com a área, aplicar meus conhecimentos nas aulas, mesmo que muitas vezes não deram certo.	prática profissional
P5	procurei sempre manter contato com livros, sites da internet, tudo que dizia respeito a modalidade.	profissionalização
P6	ver os resultados obtidos do meu trabalho, e conviver com profissionais da área que puderam sempre me ensinar a melhorar cada dia mais.	socialização ocupacional
P7	foi importante atuar diretamente com as atividades esportivas em todos os sentidos.	prática profissional
P8	descobri o prazer de ensinar.	prática profissional
P9	a academia é excelente porque possui boa estrutura, que contribui para eu poder aplicar os conhecimentos que tinha adquirido desde então. lá tem muitos professores capacitados, que sempre troco informações.	socialização ocupacional
P10	pude aprender com os professores mais experientes as metodologias adequadas para cada idade, somando um pouco de informações de cada professor.	socialização ocupacional
P11	fui contratada pela academia, e por causa disso, pude continuar a trabalhar e aprender cada vez mais com os professores que trabalham comigo.	socialização ocupacional

Dentre os profissionais, seis encaixam suas respostas no conteúdo da prática profissional, um na profissionalização, e quatro na socialização ocupacional, ou seja, relacionamento com outros profissionais, com troca de informações.

Quadro 11 – ENTREVISTA: UNIVERSIDADE

Entrevista	ENTREVISTA - Questão: EM SUA OPINIÃO, QUAL FOI O PAPEL QUE A FACULDADE / CURSO TEVE NA SUA FORMAÇÃO?	
Participantes	Descrição	Categoria
P1	a faculdade me deu os conhecimentos teóricos, dando possibilidades e oportunidades para eu decidir qual área me interessava.	conceitual
P2	ela ampliou meu campo de conhecimento, e passa, pelo menos, o básico para você começar a trabalhar e construir sua carreira.	ilustração
P3	a faculdade me indicou a metodologia, seqüência de ensinar a natação para os alunos, características de cada idade, exigências também.	procedimental
P4	antes eu só sabia nadar. se não fosse a faculdade, não saberia ensinar a nadar. foi onde eu tive o primeiro contato de como eu posso ensinar as pessoas nadarem.	atitudinal
P5	acredito que ajudou nos conceitos básicos, porem o conhecimento veio com a minha prática enquanto professor.	conceitual
P6	a faculdade me deu as bases teóricas para eu poder aplicar na prática.	conceitual
P7	a faculdade me ajudou a escolher o que eu queria seguir.	escolha
P8	a faculdade pode me mostrar as várias áreas que o profissional de educação física pode atuar.	campo de atuação
P9	ela me preparou para que eu tivesse uma noção geral de todas as fases da natação, noções básicas de treinamento, entre outras coisas.	conceitual procedimental
P10	apenas as disciplinas relacionadas com o corpo e suas compreensões foram importantes, porque a matéria de natação foi muito fraca.	conceitual
P11	deu-me toda a base teórica para eu poder entender como a situação funciona, a metodologia, seqüências, explicações fisiológicas, etc.	conceitual

Nas respostas apresentadas, cinco estão ligadas ao saber conceitual, uma ao saber conceitual e procedimental, uma procedimental, uma ilustração, uma escolha, uma atitudinal e uma relacionada ao campo de atuação da Educação Física.

Quadro 12 – ENTREVISTA: PAPEL DA EXPERIÊNCIA

Entrevista	ENTREVISTA - Questão: EM SUA OPINIÃO, QUAL FOI O PAPEL QUE A EXPERIÊNCIA TEVE NA SUA FORMAÇÃO?	
Participantes	Descrição	Categoria
P1	o dia-a-dia acaba nos tornando mais práticos, mais realistas e menos sonhadores.	GENÉRICO
P2	a experiencia me adicionou muito conhecimento para aquilo que eu tinha visto apenas na teoria.	Prática Profissionalizante
P3	a prática enquanto professor foi muito importante, porque foi nela que aprendi a maior parte de tudo o que eu sei hoje.	Prática Profissionalizante Vivências
P4	a experiência contou muito para minha formação, primeiro por ter sido atleta e depois como professora.	Vivencia
P5	não sei o que responder, pois não tive experiências na área.	Não Sabe Responder
P6	a experiência no estágio foi muito importante, porque quase tudo o que eu sei foi adquirido com a experiência.	Prática Profissionalizante.
P7	a experiência prática determina os desafios a serem enfrentados pelos professores. ajuda, também, a dar mais segurança para o	Genérico.

	professor na sua atuação profissional.	
P8	na prática, tudo fica mais fácil depois de você ter contato, só que só vendo em livros e nas aulas.	Prática Profissionalizante
P9	foi importante para me auxiliar no ensino dos estilos. ela fez, também, com que eu encontrasse uma seqüência individual, de aluno para aluno, respeitando os limites e diferenças.	Prática Profissionalizante.
P10	tudo o que eu sei, eu aprendi como aluna, seguida de estagiária e depois professora. a experiência definiu meu perfil e tudo o que sei fazer.	Prática Profissionalizante
P11	a experiência me mostrou muitas coisas que eu não tinha visto na faculdade. me ensinou a lidar com situações inesperadas, que você só encontra se estiver na prática propriamente dita.	Prática Reflexiva.

Cinco entrevistados tiveram suas respostas relacionadas com a prática profissionalizante, um com a prática profissionalizante juntamente com as vivências. Dois profissionais responderam de forma genérica, um não soube responder, e um sujeito teve sua resposta relacionada com a prática reflexiva.

Quadro 13 – ENTREVISTA: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Entrevista	ENTREVISTA - Questão: COM BASE NAS INFORMAÇÕES ANTERIORES, QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE QUEM TRABALHA COM A NATAÇÃO (INICIAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E TREINAMENTO)?	
Participantes	Descrição	Categoria
P1	o professor precisa ter conhecimento da parte pedagógica, dominar como se nada todos os estilos, tem uma boa didática para ensinar e um bom conteúdo teórico para passar as aulas de treinamento para os alunos.	saberes domínios das ações didáticas
P2	além da seqüência pedagógica, é preciso conquistar o aluno, no aperfeiçoamento, o conhecimento tem que ser maior, e no treinamento, a metodologia e seqüência das aulas é super importante.	saberes postura
P3	o professor tem que ser muito carismático, paciente, atencioso. conhecer bem as técnicas dos nados e métodos para correção deles, e dominar a metodologia de ensino.	atitude postura saberes
P4	tem que ser uma pessoa paciente, que tem muita vontade de aprender, também tem que ter muita paciência e atenção.	postura
P5	é necessário que a pessoa tenha interesse pela área. interesse, atenção, paciência.	postura
P6	dominar as técnicas do que está ensinando, ter também uma boa pedagogia de ensino, muita paciência, e saber lidar com os alunos.	ações didáticas posturas
P7	dinamismo, seguro, determinado, curioso, ousado, ativo, criativo. não pode apenas se contentar com o básico	contexto
P8	é preciso ser simpática, ter muita paciência, transmitir bastante confiança, ter uma metodologia adequada, no treinamento, é preciso ter um pouco mais de experiência.	postura experiência
P9	estar em constante renovação dos seus conhecimentos, ter, também, um bom relacionamento com seus colegas de trabalho.	atualização socialização ocupacional
P10	o professor tem que ter muita paciência, saber nadar, e estar disposto	procedimental
P11	o professor tem que saber muito bem o que está fazendo e ensinando durante as aulas, tem que ter as aulas muito bem preparadas. tem que ter, também uma boa interação com os alunos, fazer com que eles gostem dele e das suas aulas.	postura personalista

As respostas dos entrevistados quanto às características que eles apontavam como básicas para quem trabalha com natação estiveram relacionadas com postura, atualização, socialização ocupacional, experiência, saberes, domínio das ações didáticas e atitudes.

Quadro 14 – ENTREVISTA: PERFIL PROFISSIONAL

Entrevista	ENTREVISTA - Questão: NA SUA OPINIÃO, COMO VOCÊ APRESENTA / DESCRIBE O PERFIL PROFISSIONAL DE QUE TRABALHA COM A NATAÇÃO?	
Participantes	Descrição	Categoria
P1	tem que ter muita paciência, tem que ser sempre bem humorado, demonstrar uma boa disposição para ensinar e passar os conteúdos das aulas.	postura
P2	tem que confiar no seu trabalho, saber muito bem quais são os métodos para ensinar, tem que gostar do que faz.	postura competência
P3	uma pessoa que gosta muito do que faz, tem conhecimento e domina muito bem o que está fazendo.	postura competência
P4	conhece e domina muito bem o que está fazendo, e gosta do que faz.	postura competência
P5	apaixonados pelo que fazem, acredito que esse deve ser o perfil do professor, uma pessoa dedicada, atenciosa, com paciência, e que se dedica ao máximo no que está fazendo, procurando sempre estar atualizado.	postura profissionalização
P6	que conhece bem e passa as técnicas dos nados, presta atenção no aluno, tem que gostar bastante do que faz, e é sempre muito atento e tem muita paciência com as pessoas.	postura competência
P7	a natação no Brasil ainda não tem o reconhecimento que deveria ter. então os professores se mostram com muito pouco conhecimento. muitos profissionais da área de educação física que se dedicam à área.	genérico
P8	é aquele que sente prazer em ensinar, no que faz, conhece bastante o que está fazendo, tem muita paciência e procura sempre se aprimorar mais.	postura competência profissionalização
P9	pessoa sempre motivada, bem humorada, alegre e muito paciente.	postura
P10	o professor de natação trabalha com crianças, adolescentes, adultos e terceira idade, e por essa razão, ele deve saber se adaptar as diferentes características e interesses que essas idades apresentam.	competência
P11	um profissional bastante competente, que tem muita paciência para ensinar. nós temos que fazer com que os alunos gostem de nós e das nossas aulas.	postura competências

Na última questão, os profissionais que foram entrevistados, apresentam como perfil do professor de natação, como tendo postura, competência, profissionalização, além de estar atentos à todos os demais assuntos genéricos, que não estão diretamente ligados à sua pessoa.

5. DISCUSSÃO

Tendo como referência os resultados encontrados, a discussão dos dados foi organizada em função dos objetivos propostos na forma de quatro eixos temáticos: os conhecimentos/saberes da educação física; os conhecimentos/saberes da área educação física na faculdade/universidade; os conhecimentos ou saberes tido como imprescindíveis para o exercício profissional e o perfil profissional desenhado no exercício da profissão.

5.1 - Os conhecimentos/saberes da área educação física: antes, durante e após a formação acadêmica.

Com relação aos conhecimentos e/ou saberes que podem ser vinculados à educação física, antes da chegada ao ensino superior, perpassaram um contínuum que incluía vivências recreativas ou lúdicas; aprendizagem/treinamento na natação; prática desportiva; prática gímnica.

No que diz respeito às práticas vivenciadas no percurso do curso, os participantes colocaram em destaque a disciplina natação, esta abrangendo toda a sua metodologia de ensino; o estágio como sendo preponderantes neste período e também o contato com profissionais durante a realização destes estágios; e a aprendizagem da natação também foi considerada como relevante àqueles que não tiveram qualquer tipo de experiência com a modalidade. Porém, com relação às práticas consideradas significativas, após a formação universitária, os participantes apontaram para a experiência de trabalho no clube e na academia através da prática profissional e da socialização ocupacional. Esta experiência teve como ponto de partida as oportunidades de trabalho que surgiram ora por ocasião dos estágios na graduação e ora por terem vínculo com a modalidade natação. Por exemplo:

“Assim que terminei a faculdade, continuei trabalhando na academia, onde consegui várias aulas para dar, e, com o tempo, com a prática e a ajuda dos outros professores, fui aumentando minha experiência com a natação e com o relacionamento com os alunos”.
(P.2).

“Continuei trabalhando na academia depois que terminei a faculdade. Estou lá já faz 10 anos, e acredito que, com a minha vivência dia-a-dia com os alunos e outros professores, acabei adquirindo experiências que apenas a prática pode me oferecer, pois

não tive muito conteúdo sobre natação durante a meu tempo na faculdade". (P.1)

Dentro deste contexto a escolha ou justificativa por esta área de trabalho deu-se em função de se gostar de natação, oportunidades de trabalho, amplitude do campo de trabalho na natação ou por curiosidade. No âmbito desse processo não se pode deixar de mencionar as influências da socialização primária; oportunidade de estágio; e/ou não ter alternativa.

Com relação ao que foi colocado cabe lembrar que Tardif (2002), ao relacionar as fontes de conhecimento do professor, menciona a influência da família, dos amigos, da escola na escolha de uma profissão ou ofício. Por exemplo:

Quadro 1 - OS SABERES DOS PROFESSORES – PLURALISMO CULTURAL

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundarista, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
TARDIF, 2002		

A vista do exposto observa-se que no caso da natação ou a educação física não é diferente, podendo colocar que a socialização primária exerce uma influência significativa na escolha, no aprendizado e no exercício profissional (socialização secundária).

5.2 - Os conhecimentos/saberes da área educação física na faculdade/universidade.

Se o tópico anterior tratou das vivências, práticas, experiências, trocas realizadas antes, durante e após o processo de formação, agora o que se enfoca é o papel da instituição formadora na preparação profissional. Na visão dos participantes a contribuição dada apontou para um saber disciplinar e saber curricular, bem como para o saber da experiência corroborando e ampliando o tópico anterior. Por exemplo:

“A faculdade me deu as bases teóricas para eu poder aplicar na prática. A seqüência para ensinar, com ensinar, e outras matérias que tem relação com o corpo e com esportes foi muito útil para eu poder trabalhar.” (P.6).

“A faculdade teve um papel, acredito que fundamental, pois me deu toda a base teórica para eu poder entender como a situação funciona, a metodologia, e as explicações fisiológicas e psicológicas do porquê de estar fazendo cada coisa de um jeito e maneira diferentes para cada pessoa.” (P.11).

Estas considerações nos lembram novamente Tardif (2002) ao colocar que a preparação profissional abarca o saber da formação profissional, entendido como sendo aquele que trás subjacente a ele a ideologia educacional (neste caso a ideologia profissional) e os saberes pedagógicos provenientes da ciência da educação. Com relação ao saber disciplinar este se traduz no saber específico da área, bem como o curricular aparece relacionado às estratégias, objetivos, conteúdos. No âmbito deste processo o único saber que não é cunhado dentro da estrutura universitária é o saber da experiência, entendido como sendo aquele único saber que não é produzido no interior das instituições de ensino superior por se tratar de um conhecimento tácito, prático.

5.3 - Os conhecimentos ou saberes tidos como imprescindíveis para o exercício profissional.

Para os participantes a questão fundamental desses conhecimentos/saberes apareceu relacionada ao saber fazer, ou seja, a dimensão procedimental desse conteúdo, podendo ser relacionada aos saberes curriculares uma vez que implica em estratégias, conteúdos, objetivos, avaliação. Entretanto, estes sujeitos também apontaram para os saberes disciplinares e saberes pedagógicos (da formação profissional), lembrando também da necessidade de um saber atitudinal. Por exemplo:

Antes eu só sabia nadar. Se não fosse a faculdade, não saberia ensinar a nadar. Foi onde eu tive o primeiro contato de como eu posso ensinar as pessoas nadarem”. (P.4).

“Para ensinar natação, é preciso ter um dinamismo acima da média e ser um bom vendedor do seu trabalho.” (P.7).

Dessa forma, o único saber que transcende o que já foi colocado anteriormente é o saber atitudinal entendido como sendo aquele conhecimento que compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo, tais como: atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador (disciplina, pontualidade, justiça, respeito as pessoas, etc.) (SAVIANI, 1996). Portanto este saber estará influenciando diretamente a perspectiva do perfil profissional de quem atua com a natação.

5.4 - O perfil profissional desenhado no exercício da profissão.

Com relação a esse tópico as características básicas de quem trabalha com a natação, nas descrições que foram apresentadas, apontaram para a necessidade de se ter postura, entendida mais na dimensão de uma cultura humanista, pois a ênfase recaiu em se ter paciência, atenção, carisma, interesse, vontade, disposição. Entre outras características também foi mencionado a necessidade da competência didático-pedagógica e disciplinar (conteúdo específico) no sentido de ter conhecimento dos estilos de natação e da seqüência pedagógica em que se vai ensinar. Pode-se incluir nesse rol o domínio do conteúdo específico traduzido como “saber nadar”, pois parte-se do pressuposto de que para ensinar é preciso saber o que se ensina. Por exemplo:

“O professor precisa dominar as técnicas do que está ensinando” (P.6).

“O professor precisa conhecer bem as técnicas dos nados e métodos para correção deles, e dominar toda a metodologia de ensino” (P.3).

Dentro deste contexto emerge o perfil de um profissional que tem como competências, o domínio de um conteúdo, conhece a faixa etária com a qual vai trabalhar, gosta muito do que faz, tendo como referência um saber que emerge da experiência, mas que também engloba um saber disciplinar e um saber atitudinal na forma de postura que se adota no dia-a-dia. Por exemplo:

“O professor tem que ter muita paciência, tem que ser sempre bem humorado, demonstrar uma boa disposição para ensinar e passar os conteúdos das aulas, e ser muito ágil.” (P.1).

“Uma pessoa sempre motivada, bem humorada, alegre e muito paciente.” (P.9).

Observa-se que a caracterização apresentada inscreve-se na proposta de Shulman (1987) citado no texto de Longhini e Hartwig (2007), quando o autor assinala que a base de conhecimentos para o ensino é constituída por um agregado de conhecimentos e habilidades, como: conhecimento do conteúdo a ser ensinado; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo (programas e materiais); conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento do aluno; conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins educacionais.

6. CONCLUSÃO

O início da carreira constitui uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Este processo está ligado também à socialização profissional do professor. Para numerosos autores esta primeira fase é chamada “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão, e, de maneira geral, à transição da vida de estudantes para a vida mais exigente de trabalho.

Autores como Huberman (1989), Vonk (1988), Griffin (1985), Feiman-Nemser e Remillard (1996), todos citados no texto de Tardif e Raymond (2000), lançam a idéia de que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem segundo estes autores, um período realmente importante na história profissional do professor, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com o trabalho.

De modo que haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira (TARDIF E RAYMOND, 2000):

- Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, e sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis.

- A fase de estabilização e consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe em longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. O professor está menos centrado em si mesmo e mais nos alunos.

Entretanto, é preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

No geral, o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam a sua formação universitária anterior. No estudo realizado, oito dos participantes encontravam-se no ciclo inicial da carreira docente e três, tendo ultrapassado a fase de consolidação. Na prática não se observou mudanças significativas que merecessem um tratamento diferenciado. Portanto, no contexto deste trabalho, não se deu atenção à esta questão por considerá-la “marginal”.

O desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, impondo aos professores o desenvolvimento da disposição para atualização constante. Caberá ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional, pois ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (DIAS e LOPES, 2003).

Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente (LÜDKE e BOING, 2004).

Therrien (1995), citado no texto de Nunes (2001) salienta o quanto os estudos sobre formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Permanece o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes, considerando-se que na ação prática, saberes de diferentes ordens (entre os quais situam-se os conteúdos do ensino) são por ele mobilizados (LELIS, 2001).

A prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas sim de filtração, onde eles são transformados em função das exigências de trabalho (COSTA MONTEIRO, 2001). Os professores experientes possuem um repertório maior de rotinas, o

que lhes permite se adaptarem mais rápido e facilmente às diferentes situações exigidas pelo cotidiano de trabalho (BORGES, 2001).

Soluções têm sido propostas para combater a “formação insuficiente”. A meta para a formação passa a visar professores críticos, que reflitam sobre suas ações, professores que produzem os saberes necessários em suas práticas pedagógicas. A idéia de formação do professor como profissional reflexivo, contrapõe-se à idéia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros (ANDRADE, 2003).

Gatti (1992) citado por Galvão e Dias – da - Silva (1998), afirma que os docentes da universidade, quando discutem a formação do professor, desvalorizam o patrimônio de experiência e conhecimento que dispõem os professores a partir de sua prática, revelando também grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional.

A formação de professores deve observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade de “mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (PARECER 09/2001, p. 28, citado por WEBER, 2003).

O autor ainda diz que, considera-se, assim, que atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. O desenvolvimento de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo o fazer articulado com a reflexão.

A dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática. Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando. A experiência do trabalho exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos

que permitem que um indivíduo se considere e via como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira (TARDIF E RAYMOND, 2000).

No trabalho ora desenvolvido, como já foi colocado anteriormente, não se percebeu com nitidez os limites dos ciclos de vida dos participantes envolvidos. É claro que os mais experientes têm uma compreensão mais linear das coisas. No entanto, o perfil profissional que emerge do estudo efetuado contempla alguém que tenha conhecimento do conteúdo a ser ensinado; conhecimento pedagógico; conhecimento do currículo; conhecimento do aluno e conhecimento do contexto, tendo como características desta identidade profissional: gostar do que faz, compromisso, disciplina, interesse, motivação, respeito às pessoas, entre outros.

Este delineamento não é muito diferente do que pode ser encontrado em outras áreas/campos, uma vez que trás subjacente a ele um retrato daquilo que se considera as características inerentes ao exercício profissional. Limites há com relação ao trabalho que foi efetuado, podendo-se a partir das contribuições trazidas, efetuar novos estudos e questionamentos.

Enquanto pesquisadora que participou do contexto deste trabalho entendeu-se que embora a socialização primária seja marcante no itinerário de vida e pedagógico dos participantes, a mesma divide esta responsabilidade com os saberes adquiridos nos cursos de formação. Cabe colocar que os participantes vinculados a este estudo, todos foram formados em cursos de licenciatura trazendo para a prática pedagógica o perfil de educadores e não de profissionais liberais.

De forma que observa-se que o processo educativo é inerente aos diferentes espaços do processo de aprendizagem inicial. Porém o mesmo não se repete se o espaço de aprendizagem estiver vinculado a turmas de treinamento, pois o que se valoriza é a performance, a economia dos movimentos, os resultados, mudando, conseqüentemente, o perfil profissional.

A temática abordada não esgotou o assunto tratado, apresentando, apenas, um recorte vinculado ao campo de atuação da natação em clube e academias. Como desafio sugere-se que as pessoas interessadas nesta temática possam ampliar este enfoque estudando as práticas de ensino na natação, o *habitus* que emergem da prática pedagógica daqueles que ensinam ou as mediações que possam haver entre ofício e profissão.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, P.C.A., BIAJONE, J.. **Saberes docentes e formação inicial de professores:** implicações e desafios para as propostas de formação. Educ. Pesqui., Ago 2007, vol.33, no.2. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 28 de Janeiro de 2008.

ALVES, W. F. **A Formação de professores e as teorias do saber docente:** contextos, dúvidas e desafios. Rev. Educação e Pesquisa. São Paulo. Vol. 33. n. 2. Maio/Agosto 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 15 de Julho de 2008.

ANDRADE, L. T. **A Escrita dos Professores:** textos em formação, professores em formação, formação em formação. Educação e Sociedade. Campinas. Vol 24. nº 85. Dezembro/2003.

ANDRADE, M. B. **Que formação de professores para a Universidade?** Disponível em: http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/que_formacao_professores_diversidade.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

BORGES, C. **Saberes docentes:** diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educ. Soc., 2001, vol.22, no.74, p.59-76. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

CAMARGO BARROS, J. M. **Preparação Profissional em Educação Física e esporte:** propostas nos cursos de graduação. Revista Motriz. Junho 1998. Vol. 4, nº 1.

COSTA MONTEIRO, A.M.F. **Professores:** entre saberes e práticas. Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 24. Abril/2001.

DIAS, R. E. LOPES, A.C. **Competências na Formação de Professores no Brasil:** o que (não) há de novo. Educação & Sociedade. Vol. 24. nº 85. Dezembro 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 25 de Agosto de 2008.

FEITOSA, W. M. N. NASCIMENTO, J. V. Educação Física: Quais Competências Profissionais? In: _____. **Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

FIGUEIREDO, Z. C. **Formação Docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber**. Rev. Movimento. Porto Alegre. V.10. n.1. Janeiro/Abril. 2004.

GALVÃO, M. H. DIAS-DA-SILVA, F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente**. Cad. Cedes. Vol.19, nº 44. Campinas. Abril/1998.

GHILARDI, R. **Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática**. Revista Motriz. Junho 1998. Vol. 4, nº 1.

LEITÃO, A. ALARCÃO, I. **Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB**. Revista Portuguesa de Educação. 2000.

LELIS, I. A. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico?** Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 74. Abril/2001.

LONGHINI, M. D. HARTWIG, D. R. **A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsidio para a aprendizagem da docência**. Ciênc. educ. (Bauru), Dez 2007, vol.13, no.3, p.435-451. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

LÜDKE, M. BOING, L.A. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade. Vol. 25. nº 89. Setembro/Dezembro 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 26 de Agosto de 2008.

MANOEL, E. J. TANI, G. **Preparação Profissional em Educação Física e Esporte: passado, presente e desafios para o futuro**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo. Vol. 13, p. 13-19. Dez 1999.

MONTEIRO, A. M. F. **Professores:** entre saberes e práticas. Educ. Soc., 2001, vol.22, no.74, p.121-142. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

NUNES, C. M. **Saberes Docentes e Formação de Professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade. Ano XXII. Nº 74. Abril/2001.

PELLEGRINI, A. M. **A Formação Profissional em Educação Física.** In: _____. PASSOS, Solange C. E. (org.) – Educação Física e Esportes na Universidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto. 1988.

PEREIRA, Juliana M. HUNGER, Dagmar. SOUZA NETO, Samuel. A relação Teoria e Prática na Formação do Bacharel em Educação Física e Esporte. In: _____. **Formação Profissional em Educação Física:** Estudos e Pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez. 2000.

PIMENTA, M. E. F. **Lembrança de Ofício:** memória e vida de alfaiate. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem14pdf/sm14ss06_05.pdf. Acesso em 19 de fevereiro de 2008.

RICCI, R. **O Perfil do Educador para o Século XXI:** de boi de coice a boi de cambão. Educação & Sociedade. Ano XX. Nº 66. Abril/1999.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação de professor.** V.1. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

SOUZA NETO, M. F. **O ofício, a oficina e a profissão:** reflexões sobre o lugar social do professor. Cad. Cedes. Campinas. Vol.25, n.66, p.249-259. Maio-Ago 2005.

TAHARA, A. K. SANTIAGO, D. R. **Lazer, lúdico e atividades aquáticas:** uma relação de sucesso. Movimento e Percepção. Espírito Santo do Pinhal. SP, v.6, n.9, Jul-Dez 2006. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

TANI, G. **Vivências práticas no curso de Graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo?** Caderno Documentos, n.2, p.7-8, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. , RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 73. Dezembro 2000.

VERENGUER, R. C. **Dimensões Profissionais e Acadêmicas da Educação Física no Brasil:** uma síntese das discussões. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo. Julh/Dez 1997.

WEBER, S. **Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas. Vol. 24. nº 85. Dezembro 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 24 de Agosto de 2008.