
EDUCAÇÃO FÍSICA

TAYNARA FRANCO DE CARVALHO

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

TAYNARA FRANCO DE CARVALHO

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

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
Licenciada em Educação Física.

Rio Claro
2013

370.71 Carvalho, Taynara Franco de
C331c A construção dos saberes docentes na formação inicial de
professores de Educação Física / Taynara Franco de Carvalho.
- Rio Claro, 2013
92 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação
Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores – Formação. 2. Estágio supervisionado. 3.
Competências profissionais. I. Título.

Dedico este trabalho:

Aos meus pais

pela educação, carinho e dedicação;

À minha avó Marcimíria (in memoriam)

pelo exemplo de vida e cuidados e proteção.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por ser meu refúgio, minha fortaleza, sem Ele não seria possível chegar até aqui. Agradecimento indispensável aos meus pais, **Sandra e Jackson** pelos ensinamentos da vida, pela formação, pela educação, por estarem sempre ao meu lado me apoiando e por não medirem esforços para me ajudar nesta jornada da Universidade.

Não posso deixar de fazer um agradecimento especial a minha **avó Marcimíria** (*in memoriam*), que sempre teve um cuidado muito especial comigo, ajudou na minha educação e sempre foi meu exemplo de vida, como sinto saudades avó querida!

Agradeço aos meus familiares, **Tia Bete, Tio Branco, Tia Bi, Tio Ricardo, Tio Ri** (pelas caronas, incentivos). Ao meu companheiro, **Guilherme**, por ter me auxiliado muito nesses dois últimos anos de graduação, pela amizade, por ter me apoiado nos momentos difíceis, por ter me escutado, pelos conselhos que me deu, pelo amor e carinho que tem por mim, obrigada por tudo! Aos meus sogros, **Lúcia e Antônio**, minha cunhadinha, **Maria Eduarda**, por estar ao meu lado me dando força e vibrando com as minhas conquistas.

À coordenadora **Rose** do colégio que estudei no ensino médio, pois sem a sua ajuda não teria ingressado na UNESP.

Durante esses quatro anos de formação muitas foram às derrotas e vitórias. Junto com elas tive a oportunidade de contar com pessoas muito especiais que me acolheram e me ajudaram. Agradeço a minha companheira de casa, **Mariana Prezotto**, pelas conversas, pela amizade e por estar ao meu lado desde o primeiro ano. Agradeço também a **Mariana Rodrigues**, que neste último ano veio morar comigo e se tornou uma amiga muito especial.

Agradecimento a minha **Turma de 2010**, pelos momentos divertidos, pelas risadas, pelas conversas, pelo companheirismo, pelos churrascos, viagens. Especialmente agradeço as minhas amigas de turma, **Larissa e Raissa**, pela amizade verdadeira, ajuda nos momentos difíceis, pelas conversas, pelos conselhos, pelas alegrias compartilhadas, pelas loucuras, tenho certeza que são amigas que nem a distância pode separar.

Alguns professores contribuíram de forma significativa para a minha formação. Agradeço ao Prof^o. Dr. **Sebastião Gobbi**, pela bolsa do Núcleo de Ensino, pelos ensinamentos sobre a Universidade e à Prof^a **Maria Antônia**, por me mostrar um grande amor a profissão e por me fazer apaixonar ainda mais pela docência.

Agradeço a “**Família Voleibol**”, pelas amizades, alegrias e pelas convivências. Especialmente, agradeço ao **Anderson** e ao **Leonardo**, que foram meus técnicos e me

auxiliaram tanto nos aspectos ligados ao voleibol, quanto no lado pessoal, com suas críticas e elogios.

Aos membros do **PIBID** (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência) pelas ricas conversas, discussões, trocas de conhecimentos e experiências.

Agradecimento especial a **Marina Cyrino**, que sempre esteve disposta a contribuir com a minha formação, me ensinando diversas coisas e foi uma pessoa que me ajudou no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso.

Agradeço aos sujeitos participantes desta pesquisa, professores e estagiários pelas entrevistas e Check List concedidos.

Por fim, mas não menos importante tenho muito a agradecer ao meu **orientador Samuel**. Agradeço a paciência, a compreensão, por tudo o que me ensinou, e acima de tudo, agradeço por ter se tornado um grande amigo. **MUITO OBRIGADA Samuel** por tudo! Tudo o que você fez por mim e tudo o que aprendi com você ficará sempre guardado.

Obrigada a todos que fizeram e fazem parte da minha vida e que de uma maneira ou outra contribuíram para a minha construção como profissional e como pessoa.

RESUMO

Alguns estudiosos e pesquisadores nos últimos anos têm voltado atenção para a formação de professores, no que se refere sobretudo as questões dos saberes docentes, tentando, assim, compreender que saberes estão presentes na prática pedagógica. No âmbito desse processo e com o ingresso no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), tive um contato mais próximo com a escola, especificamente com os professores em exercício. Assim algumas indagações surgiram sobre o fato dos estudantes apresentarem um tipo de saber (discursivo) e os professores outros (pragmático). Embora ambos possam compartilhar algumas experiências comuns vinculadas ao processo de escolarização, cada um fala de um lugar diferente. Isto aponta para outro questionamento: qual é o lugar que o estudante, os professores da escola e da universidade ocupam no campo da formação. A partir deste contexto, o presente trabalho abrange a formação dos professores, a prática docente e os saberes docentes. Dessa forma objetiva-se compreender como os estudantes da disciplina de estágio supervisionado na escola e os professores da escola constroem/constituem/apontam os saberes que são mobilizados na prática de ensino. Especificadamente se busca (a) identificar os saberes que são mobilizados por estudantes de Educação Física na construção dos Projetos de Ensino e da Prática de Ensino no estágio;(b) analisar a origem desses saberes, tomando como referência a elaboração do Projeto de Ensino, a Prática de Ensino na escola e as Experiências no processo de escolarização;(c) estabelecer relações, se possível entre a aquisição desses saberes e a identidade docente;(d) apontar a compreensão que os professores da escola que recebem estagiários têm sobre os saberes docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, que utiliza como técnicas para a coleta, a entrevista e a fonte documental, tendo na análise do conteúdo a organização dos resultados. No que tange as entrevistas foi possível constatar que os professores da escola e os estudantes universitários identificam diversos saberes mobilizados durante a prática pedagógica: o saber disciplinar, o da experiência, o da formação profissional e o curricular. Contudo, apesar dos estagiários citarem diferentes saberes, teve-se uma valorização das disciplinas, dos conteúdos vistos na Universidade. A respeito da constituição dos saberes foi possível identificar que a sua construção é contínua e tem influência de diversos momentos, como o processo de escolarização, a formação inicial, a atuação profissional e a formação continuada. Contudo, para os professores, os cursos, as leituras se constituem como formas significativas de aquisição de saberes; enquanto que os estagiários apontaram a prática como o local de maior desenvolvimento dos saberes.

Palavras chave: Educação Física, Escola, Formação de Professores, Saberes Docentes, Estágio Supervisionado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1- Classificações das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman.....	28
QUADRO 2- Saberes Docentes nos artigos da Base de dados Scielo.....	29
QUADRO 3- Saberes Docentes nas Teses e Dissertações na UNICAMP.....	31
QUADRO 4- Saberes Docentes nas Teses e Dissertações na USP.....	31
QUADRO 5- Saberes Docentes nas Teses e Dissertações na UNESP.....	32
QUADRO 6- Saberes Docentes na Teses e Dissertações nas Universidades.....	33
QUADRO 7- Saberes Docentes na Teses e Dissertações na CAPES.....	34
QUADRO 8- Nível de estudos sobre saberes docentes no site da Capes.....	37
QUADRO 9- Saberes Docentes em cursos de Educação Física na Capes.....	37
QUADRO 10- Instrumentos de coleta de dados dos estudos.....	38
QUADRO 11- Os saberes dos professores.....	54
QUADRO 12 - Itens importantes para ensinar.....	60

LISTRA DE ANEXOS

ANEXO 1 -Roteiro de entrevista para os estagiários.....	79
ANEXO 2 -Roteiro de entrevista para os professores.....	80
ANEXO 3 -Dados das Teses e Dissertações da CAPES.....	81
ANEXO 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	84
ANEXO 5 -Entrevista com um estagiário.....	85
ANEXO 6 -Entrevista com um professor.....	89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 O contexto do estudo.....	9
1.2 Justificativa	13
1.3. Objetivos	14
2. CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	16
2.1 Formação de Professores.....	16
2.2 Estágio Supervisionado	19
2.3 Identidade Docente.....	21
3. OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	24
3.1. Saberes Docentes na Licenciatura em Educação Física: o que dizem os estudos da base de dados Scielo; CAPES e das Bibliotecas digitais das Universidades UNICAMP, UNESP e USP... ..	29
3.2. Os saberes docentes no campo da Educação Física.....	39
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
4.1 Técnicas empregadas	40
4.2 Identificação do local e dos participantes da pesquisa.....	41
4.3 Forma de análise dos resultados.....	42
5. A FORMAÇÃO INICIAL, OS SABERES DOCENTES, AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS	44
5.1 As proposições do Projeto Pedagógico da Educação Física e o Programa da disciplina de Estágio Supervisionado	44
5.1.1 O Projeto Político Pedagógico da Educação Física	44
5.1.2 O Programa da disciplina de Estágio Supervisionado	47
5.2 O Estágio Supervisionado como momento de mobilização de diferentes saberes	48
5.2.1 O Estágio Supervisionado na formação docente	48
5.2.2 A elaboração do Projeto de Ensino	50
5.2.3 A Prática de Ensino.....	52
5.3 Os saberes docentes na perspectiva dos estagiários e professores	54
5.3.1 Os saberes e o processo de escolarização	54
5.3.2 Os saberes e a formação inicial dos professores da escola	57
5.3.3 Os saberes necessários para ensinar.....	59
5.3.4 A construção dos saberes.....	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
7. REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS	78

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho fala sobre a formação dos professores e a prática docente na perspectiva dos saberes docentes, tendo como lugar de investigação o estágio supervisionado, o que por sua vez envolve os estudantes da universidade e os professores das escolas que recebem estagiários.

Nesta pesquisa sobre a temática dos saberes docentes busca-se contribuir para colocar em evidência o que os professores em formação e os professores das escolas sabem, pensam, concebem, significam o ensino e os próprios saberes, partindo do pressuposto de que eles são construtores de saberes e que podem auxiliar nas discussões relativas à profissionalização do ensino e à formação docente.

Os próximos tópicos estarão apresentando o contexto da pesquisa e a sua justificativa, momento em que é elucidado o problema de estudo.

1.1 O contexto do estudo

O século XXI está sendo marcado por diversas transformações que levam a mudanças na sociedade (VELOSO,1994, p.1). Nóvoa (2003, p.1) assinala que vivemos hoje em uma sociedade do espetáculo (marcada pela mídia, pela dramatização das notícias), da competição (disputa entre as pessoas, entre empresas) e do consumo (sociedades organizadas pela compra de bens úteis e inúteis).

Este contexto afeta a educação, apresentando diversos problemas e desafios que precisam ser enfrentados e superados. Alguns desses desafios apontados por Nóvoa (2003, p.1) estão ligados a questão da nova configuração da sociedade (espetáculo, competição, consumo), pois é preciso saber lidar com a exposição excessiva da escola na mídia e com as questões de resultados obtidos pelas escolas, levando a uma competição entre as mesmas. Também há necessidade de se atentar a uma ideologia de mercado que é criada por trás da escola com a instauração de uma relação entre escola e os seus “clientes”. Portanto, demonstra que a escola de hoje não é em vários aspectos igual à do passado. Nóvoa (2004, p.2) aponta que...

é preciso construir um outro modelo de escola, não dá pra ficar baseado nos modelos do século XIX (escolas voltadas para dentro dos quatro muros, grades curriculares rígidas). É necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas, até a estrutura curricular das disciplinas e dos programas.

Assim sendo, os problemas da educação são os mais diversos possíveis. Destaco aqui o da “Escola Transbordante”. Ao longo dos anos a sociedade foi atribuindo à escola diversas missões sociais, além das já exigidas em relação à aprendizagem, criando um discurso de que a escola é a responsável por “tudo” e que tem a capacidade de transformar o mundo. Isto gera um grande dilema em que a escola não sabe o que priorizar e o que trabalhar.

Outro problema é em relação à desvalorização do professor que atualmente é colocado como uma profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais, indicando que basta ter competência para ser professor, remetendo assim que qualquer indivíduo que passa por um processo de formação está apto a exercer tal profissão.

Esta é uma visão muito reducionista sobre a profissão professor, ou seja, a única coisa levada em consideração é a competência técnica. Porém, numa perspectiva contrária, identificamos que a...

competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade (CONTRERAS, 2002, p.83-84).

Sendo assim esse profissional para ser competente prescinde não apenas a competência técnica, mas um conjunto de saberes que são necessários para que o ato de ensinar seja uma prática social.

A causa desses problemas apontados acima não é única e exclusiva de responsabilidade da formação dos professores, mas pode ser relacionada com as dificuldades encontradas na forma como está organizada a formação destes docentes.

Os principais argumentos apontados por Nóvoa (2007, p.51) indicam como problemas “a formação ser dominada por referências externas ao invés de referências internas ao trabalho docente”. Falta uma concepção baseada na prática no ambiente escolar, vendo esta como um momento importante na formação, onde se mobilizam conceitos, teorias, métodos no contexto concreto de atuação do profissional.

Outro problema está ligado à falta de uma formação “dentro” da profissão com aquisição de uma cultura profissional. Do mesmo modo que se aponta que também há necessidade de uma formação centrada em casos de ensino e na valorização de um trabalho em equipe. Gariglio (2010) também aponta, com base nas respostas encontradas em seu estudo sobre “O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física”:

O distanciamento da formação inicial da realidade do trabalho na escola; as aprendizagens extracurriculares experienciadas em atividades profissionais paralelas dentro da Universidade; a aprendizagem dos saberes práticos advindos dos estágios de formação; a relação tensa com o campo da pedagogia e as relações positivas ou negativas com determinados professores da graduação (p.15).

Neste caso haveria a valorização de uma cultura de colaboração, bem como dos saberes docentes que poderiam auxiliar na resolução dos casos de ensino. Assim, a partir dos problemas encontrados se torna necessário pensar em possíveis soluções para tais desafios ou no melhor delineamento de tais limites, visando às mudanças.

Neste contexto, o presente estudo busca discutir esses diferentes aspectos relacionados à formação de professores e os saberes docentes, tecendo algumas considerações a respeito da formação inicial, bem como sobre o processo de formação e a profissionalização do ensino, aprofundando este estudo, posteriormente, no trabalho de campo.

O movimento de profissionalização do ensino se iniciou nos Estados Unidos, década de 80, em meio ao questionamento da sociedade americana sobre a crise da educação (ARENDDT, 2009). Borges (2008, p. 148-150) aponta que com o movimento buscou-se:

- Aumentar a qualidade da formação inicial e aprofundar a pesquisa científica sobre os saberes na base da formação, particularmente, sobre os saberes práticos ou da experiência.
- Implementar um modelo de formação cada vez mais ancorado na prática profissional realizado em meio escolar [...]
- E, no caso da Educação Física, afirmar sua autonomia científica e sua especificidade como campo de conhecimentos e de práticas [...]
- Aumentar a qualidade da formação inicial dos docentes a partir de uma sólida base de conhecimentos e de uma formação universitária de longa duração calcada na pesquisa científica cuja a meta seria a edificação de uma base sólida de conhecimentos específicos ao ensino [...]
- Reconhecer os professores como profissionais responsáveis de sua formação, de seus saberes e de seu desenvolvimento profissional no âmbito de uma carreira docente, comportando diferentes níveis de progressão, qualificação, remuneração vinculados ao desempenho docente. [...].

Além das características apontadas há também um projeto de reestruturação científica ligada ao movimento que...

considera os professores como peritos (experts) da pedagogia e da aprendizagem; e uma visão reflexiva: o ensino não é apenas uma atividade que se executa, mas uma prática que deve ser refletida, problematizada, objetiva, criticada (informação verbal)¹.

¹Notícia fornecida por Maurice Tardif no VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, em São Cristóvão/SE/Brasil, em setembro de 2012.

Esse movimento ao longo do tempo foi se expandindo e se espalhando para os outros países, mas precisando superar alguns obstáculos. Gauthier (1998) ao estudar a pedagogia apontou dois obstáculos que precisavam ser enfrentados, podendo o mesmo ser encontrando em outras áreas, como a de um “*ofício sem saberes*” e de “*saberes sem ofício*”. O primeiro refere-se ao fato da própria atividade docente ser exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Para o autor...

uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias [...] mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a ignorância em relação a si mesmo. Nesse sentido, é importante retomar certas idéias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual (p.20).

Nesta perspectiva é que podemos enfatizar a relação existente entre o saber docente e a profissão, evidenciando, então, a importância do reconhecimento de uma base de conhecimentos necessários a prática docente, pois, caso contrário, como Gauthier (1998) argumenta surgem várias idéias que defendem, por exemplo, que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo objeto de ensino; ou que é uma questão de talento; bom senso; intuição; ou, ainda, que basta ter experiência e cultura.

O segundo obstáculo corresponde ao fato das ciências da educação, produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério. O autor identifica isto como uma tendência inversa, argumentando que “[...]se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino” (p.25).

Para o autor, então, o desafio da profissionalização, consiste em evitar esses dois erros: “*ofício sem saberes*” e o de “*saberes sem ofício*”. Nesta perspectiva admitindo que as pesquisas já apontam para um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, Gauthier propõe um “*ofício feito de saberes*”.

Além do apresentado, outros desafios podem ser elencados nesta questão das dificuldades da profissionalização, dentre eles o aumento da carga horária dos professores, redução da autonomia profissional dos docentes, a mercantilização da escola (busca atingir índices, resultados em provas nacionais de avaliação) e a degradação da condição docente (informação verbal)².

² Notícia fornecida por Cecília Borges na Palestra “Profissionalização e Formação Docente no Quebec – Canadá”, na Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, em outubro de 2012.

Esta reforma caminha na direção de superar o modelo baseado na racionalidade técnica, enfrentando dois problemas epistemológicos inerentes a este modelo. O primeiro ligado ao fato da formação inicial se basear na lógica disciplinar em detrimento da lógica profissional. E o segundo é a desconsideração das crenças e compreensões prévias dos alunos/futuros professores em relação ao ensino (TARDIF, 2010).

1.2 Justificativa

No âmbito desse processo, a idéia desse trabalho surgiu a partir do ingresso no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES) no ano de 2012. O ingresso no subprojeto 5 – multidisciplinar estava vinculado às Licenciaturas de Educação Física, Ciências Biológicas e Física na UNESP/Campus de Rio Claro, propiciando um contato profícuo com a escola, mais especificadamente com os professores em exercício.

No PIBID um dos seus principais objetivos assinala que é preciso “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”, pretendendo com a ação fazer uma “articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (*online* – <http://portal.mec.gov.br>).

Este programa oferece um apoio na formação inicial e uma formação em serviço aos professores das escolas participantes do programa. Partindo deste pressuposto, entre as atividades realizadas envolvendo alunos e docentes, foram realizadas na escola oficinas pedagógicas durante as reuniões de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo).

Nestas reuniões envolvendo oficinas partiu-se do pressuposto de que estas poderiam auxiliar tanto no desenvolvimento dos bolsistas como dos professores da escola, caminhando numa via de mão dupla, onde os professores reatam seus laços com a universidade e os estudantes aprendem com a experiência e contexto da escola.

Dentro dessa perspectiva, o tema de uma das oficinas oferecidas na escola foi os Saberes Profissionais: “Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou de ciências da educação)” (TARDIF, 2010, p.36).

Nesta atividade foi apresentado para os professores esses saberes, levando também os docentes, durante as atividades, a falar sobre os saberes utilizados por eles no exercício da profissão. A partir deste exercício foi observado que ao relatar sobre esta prática, a maioria dos professores da educação básica, primeiros anos, não reconheceram que os saberes utilizados como provenientes da formação que obtiveram no ensino superior. Além do que muitos desvalorizavam esses saberes veiculados por nós bolsistas. Partindo disso, algumas

indagações surgiram questionando o fato dos estudantes apresentarem um tipo de saber (discursivo) e os professores outros (pragmático).

Outra questão foi procurar entender o motivo dos professores não reconhecerem esse saber como importante para sua prática. Esta postura ocorre devido à forma como estes saberes foram passados a eles durante a formação? Ou porque eles estão imbricados no saber da experiência que acaba sendo uma amálgama que envolve todos num único saber? Ou porque os saberes da formação são um e os saberes da profissão são outro, quando mobilizados na ação de ensinar ou na resolução de problemas?

Nesta direção observamos que embora os estudantes e os professores possam compartilhar algumas experiências comuns vinculadas ao processo de escolarização, o lugar de onde cada um olha é diferente, apontando para outro desafio em que se coloca: qual é o lugar que o estudante, o professor da escola e o professor da universidade ocupam no campo da formação, da ocupação docente?

Sendo assim o trabalho surge como uma alternativa de se procurar entender mais sobre a formação dos professores e a prática docente. Além disto, com a investigação sobre a temática saberes docentes, almejamos contribuir para colocar em destaque o que os professores sabem, pensam, concebem, significam o ensino e os próprios saberes. Dessa forma podemos fortalecer a ideia de que eles são construtores de saberes e, ainda, contribuir também para as discussões relativas à profissionalização e à formação docente.

1.3. Objetivos

Dentro desse encaminhamento, esta pesquisa tem como objetivo geral:

Compreender como os estudantes da disciplina de estágio supervisionado na escola e os professores da escola constroem/constituem/apontam os saberes que são mobilizados na prática de ensino.

Especificamente o que se busca são:

- (a) identificar os saberes que são mobilizados por estudantes de Educação Física na construção dos Projetos de Ensino e da Prática de Ensino no estágio;
- (b) analisar a origem desses saberes, tomando como referência a elaboração do Projeto de Ensino, a Prática de Ensino na escola e as Experiências no processo de escolarização;

(c) estabelecer relações, se possível entre a aquisição desses saberes e a identidade docente;

(d) apontar a compreensão que os professores da escola que recebem estagiários têm sobre os saberes docentes.

2. CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Neste capítulo serão discutidos os aportes teóricos que norteiam o eixo central desta pesquisa, buscando apresentar os diferentes aspectos ligados a formação de professores, o estágio supervisionado e a identidade docente.

2.1 Formação de Professores

Tratar sobre a temática da formação de professores esta cada vez mais complexo. Como foi colocado, anteriormente, vivemos uma nova configuração da sociedade (NÓVOA, 2003) na qual a escola não é em vários aspectos igual à escola de antigamente e conseqüentemente os papéis dos professores são outros. De acordo com Cunha (2010) se antes “o papel do professor era repartir informações segundo o critério lógico do conhecimento, independente de sua contextualização, hoje se requer uma construção ativa, com conexões complexas e situadas temporalmente”. Tal contexto exige adequações no processo de formação de professores.

Para tratar da temática formação de professores torna-se necessário compreender também o que é esse processo de formação. Segundo Nóvoa (2001)³:

É um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos de profissão) e como titular (formação continuada) (p.2).

O mesmo autor aponta que a formação “[...] é uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio (2004)⁴.

Em meio a tais discussões identificamos que a formação de professores é um processo que abarca diferentes momentos da vida do profissional. Esta posição é corroborada por Pacheco e Flores (2000) que apontam que o “Tornar-se professor constitui um processo

³Entrevista do António Nóvoa concedida à Revista Nova Escola. Professor se forma na escola. Edição 142, maio/2001.

⁴ Entrevista do António Nóvoa concedida por email, 2004 ao Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas/SEE- SP.

complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (p.45).

O presente trabalho tem como foco de estudo a etapa da formação inicial, a qual compreende um momento muito importante para os professores, ainda que alguns não reconheçam o seu significado (CUNHA, 2010). Tal fato segundo a autora deve-se principalmente a dois fatores: primeiro uma visão linear de transferência de tudo que aprenderam em seus cursos para a prática profissional, por parte dos egressos. Segundo o fato dos currículos da formação inicial repetirem práticas ultrapassadas, valorizando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino, pesquisa, conhecimento e experiência.

Tal formação provoca o que Tardif (2010) chama de “choque de realidade” (p.82). Esta situação é reflexo do confronto entre dois mundos diferentes: o de aluno (candidato a professor) e o de professor. Desse modo, essa diferença ocorre principalmente pelo fato dos alunos e professores vivenciarem situações que são, em muitos casos, divergentes.

Cunha (2010) aponta que diante de tal situação o candidato a professor “recorre à sua trajetória de formação inicial e não raras vezes encontra um vácuo de compreensões entre a realidade escolar e o percurso curricular que percorreu” (p.137).

Dessa forma, a lógica tradicional dos currículos universitários provoca essa dicotomia entre teoria e prática, sendo que a última é colocada no final do curso, geralmente como estágio, dificultando a ação de tomá-la como ponto de partida da teoria.

Nesta lógica, “a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas” (CUNHA, 2010, p.137). Segundo a autora, essa dicotomia de teoria e prática provoca também o distancimento entre Universidade e escola, pois “à universidade se atribuiu a condição da formação teórica e a escola foi somente vista como espaço de aplicação prática” (p.140). Nesta concepção a escola não é reconhecida como um lugar de formação, entretanto para Tardif (2010) não deveria ser desta maneira. O autor defende uma “*epistemologia da prática profissional*” (p. 246), que consiste no estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas. Portanto, considera-se a escola como um importante espaço de formação e se atribui a experiência um lugar central na formação do professor.

Além desta proposta da epistemologia da prática, gostaríamos de apontar outras possibilidades que se apresentam como soluções para os dilemas enfrentados na formação inicial de professores.

Nóvoa (2007, p.5) defende uma formação que tenha uma forte componente prática e seja centrada nos estudos de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Com

esta proposta a ideia é que a formação seja baseada na realidade escolar, não em referências externas a este ambiente, mas por meio de casos de ensino em que os alunos-mestres (estagiários) possam conhecer mais sobre o campo escolar. Enfim, trata-se de considerar as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, pois “[...] o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito” (NÓVOA, 2007, p. 24 apud LIEBERMAN, 1999).

Não se trata de adaptar uma qualquer deriva praticista. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de possuir um saber e de saber transmiti-lo (NÓVOA, 2007, p. 51).

Isto indica que não é apenas transmitir um corpo de conhecimentos aos futuros professores e garantir que eles estão preparados para atuação profissional. É preciso que eles compreendam este conhecimento em todas as dimensões e saibam mobilizar esses conhecimentos teóricos para resolver os problemas encontrados na escola. Para que isto aconteça é necessário então que a formação de professores se organize em torno de situações concretas, por exemplo, de insucesso escolar, de problemas escolares ou programas de ação educativa, para que por meio da prática, de estudo de casos de ensino os alunos aprendam (NÓVOA, 2007).

Outra proposta, diz respeito à pessoa (o professor). O mesmo autor aponta que precisa-se “dar uma atenção especial as dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (p.56). Com isso entendemos que não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais.

Nesta direção devemos atentar também para o fato de que por conta da exposição excessiva da escola na mídia, e por consequência a exibição dos professores, é preciso que este saiba se comunicar, defender seus interesses e principalmente argumentar sobre a sua profissão. Porém, para que isto aconteça...

a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2007, p.57).

Dessa forma, podemos compreender que...

uma boa formação inicial alicerça a trajetória do professor. Sobre ela ele fará reconstruções e ampliações, mas sempre partindo da aprendizagem de base. Mais do que conteúdos, essa formação precisa favorecer a construção de conhecimentos. E estes aliam à base conceitual, as aprendizagens da

experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição(CUNHA, 2010, p.141-142).

Diante desse contexto desvelado sobre a temática da formação podemos concluir que muitas são as discussões a respeito do assunto, mas nos restringimos aos aspectos da formação inicial. Nos próximos tópicos aprofundaremos um pouco mais a realidade da formação inicial, abordando o sentido do Estágio Supervisionado nesse processo e a questão da identidade docente neste contexto por ser entender que são dois grandes balizadores na direção da formação inicial.

2.2 Estágio Supervisionado

Durante a etapa da formação inicial, o futuro professor passa pelo processo de estágio curricular supervisionado sem o qual não se forma. Assim, o estágio se constitui numa etapa na qual a prática profissional pode ser o grande momento no qual se decide se vai ser professor ou não. Embora, a expressão estágio supervisionado possa ser compreendida como atividade e/ou disciplina, etimologicamente...

a palavra *estágio* deriva do francês *stage* que tem sua raiz no latim *stagium*, significando, inicialmente, período de treinamento do sacerdote para o exercício de seu soberano e, posteriormente, como toda forma de treinamento ou aprendizado de uma profissão. (REZENDE, 2004 apud CYRINO, 2009, p.15-16).

No Brasil, a Lei nº11.788, de 25 de Setembro de 2008, também denominada de lei do estágio, no Art. 1º define o estágio, como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 1998, s/p. - grifo nosso).

O estágio neste contexto tem como objetivo principal, preparar o futuro profissional para sua atuação. Porém, dizer que o objetivo do estágio é “preparar para o trabalho produtivo” é uma visão muito reducionista, acabando por não identificar este momento como algo importante para a formação docente, nem tampouco relevante para a construção dos saberes docentes.

No contexto da Formação de Professores, ou especificadamente, no curso de Licenciatura em Educação Física, falar em estágio significava tratar da Prática de Ensino, uma prática intencional que trás subjacente a ela, necessariamente, a reflexão teórica.

“Este termo foi instituído pelas políticas públicas na década de 60, visando aproximar estudante da realidade pedagógica das escolas no que concerne às experiências propriamente ditas com o ensino” (CYRINO, 2009).

Dessa maneira, a Prática de Ensino/ Estágio Curricular Supervisionado tem como finalidade, segundo Pimenta e Gonçalves (1990 apud PIMENTA, 2005)

“aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar, podendo ser vista também como um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente [...]. Defendem uma nova postura, uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade”(p.13).

Esta concepção de estágio como um momento de reflexão, infelizmente ainda não é uma unanimidade no âmbito dos estágios, pois Pimenta (2005) aponta outras perspectivas adotadas, dentre elas, a visão da prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica. Na primeira, o estágio reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, tendo como pressuposto que a realidade é imutável e os modelos podem ser aplicados em qualquer realidade. Portanto, não existe uma análise crítica a respeito da realidade, podendo-se identificar tal visão como uma mera reprodução. Na segunda perspectiva, o estágio serve para o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente; ocorre uma valorização do componente técnico, destrezas de manejo da classe, preenchimento de documentos. Porém, não se entra na questão de uma reflexão crítica sobre esse processo e nem na compreensão de que a prática pode ser vista como um *locus* de formação e de construção de saberes alicerçada numa formação de alto nível.

Tais concepções evidenciam uma dissociação entre teoria e prática. Entretanto, contrária a esta separação, Pimenta (2005) considera que, “o estágio é teoria e prática” (p.11), defendendo duas perspectivas que buscam superar essa dicotomia entre prática e teoria. A primeira, na possibilidade do estágio ser visto como uma aproximação da realidade e atividade teórica. Nesta visão o estágio não é visto como uma atividade prática, mas atividade teórica, que instrumentaliza a práxis docente, pois afinal é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. A segunda possibilidade trata o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. A pesquisa no estágio, diz respeito as

pesquisas que permitem ampliação e análise dos contextos onde ocorrem os estágios (PIMENTA, 2005). O estágio como pesquisa se apresenta como uma alternativa para a formação de um “*professor reflexivo*” (SCHÖN, 1992, apud PIMENTA, 2005, p.15), pois a partir da experiência, da vivência do estágio e da reflexão o futuro professor pode construir com base na realidade seus conhecimentos profissionais.

Na visão de Pimenta (2005, p. 20), nesta última possibilidade emerge a ideia de que a escola seja o “ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional”.

Considera-se também a probabilidade do estágio acontecer desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas aconteçam durante toda a formação e não apenas no final do curso.

Neste contexto, pode-se ainda, segundo a autora pensar em uma alternância entre os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo do estágio. Ou seja, com isto considera-se que “a teoria e a prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo” (p.21).

Diante do exposto, concordamos com a ideia de que o estágio é um momento onde o estagiário, na condição de futuro professor, entra em contato com a realidade da sala de aula, mas também com a dimensão de ser professor. Uma identidade que se constrói através da reflexão, auto-etnografia e docência no exercício de uma profissionalidade, bem como na manifestação dos saberes necessários a profissão docente.

2.3 Identidade Docente

Com o processo de formação de professores espera-se que os alunos (futuros professores) desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem irem construindo seus saberes docentes e conseqüentemente a constituição de uma identidade profissional.

Quando se fala em identidade esta é compreendida “como um processo contínuo e dinâmico, que implica a criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiência”(GOMES et al, 2013, p.247). Segundo Pimenta e Anastasiou, a construção da identidade docente...

baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios. (2002, apud GOMES et al, 2013, p.248).

Gomes et al (2013) realizaram uma revisão sistemática com o objetivo de mapear os estudos efetuados acerca das questões da identidade profissional do professor e do professor de Educação Física em particular, bem como identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional.

Na perspectiva da identidade profissional de professor, o trabalho identificou que a aquisição da identidade é um processo aberto, negociado e dinâmico (GOMES, et al, 2013). Nos estudos específicos da Educação Física, os autores concluíram que...

os resultados dos presentes estudos dão ênfase ao desenvolvimento profissional como sendo o principal meio de (re)construção da Identidade Profissional, realçando que a sua construção é um processo “precocemente” ativado pelas vivências e crenças anteriores à formação inicial de professores, que continuam durante a formação e no decorrer de toda a carreira profissional. Neste entendimento, pode-se concluir que a Identidade Profissional é uma construção contínua resultante do exercício das funções docentes, seja qual for o contexto e o período em que as interações com a comunidade escolar ocorram (com alunos, funcionários, encarregados de educação, professores, diretores) (p.263).

Nesta direção, compreendemos a identidade docente como um processo em construção contínua, que é influenciada por diversos fatores (sociais, pessoais, profissionais) e que não é algo adquirido de um dia para outro, pois ela vai se constituindo ao longo de diferentes etapas (período anterior à escolarização, formação inicial, carreira profissional).

No âmbito desta compreensão identificamos o estágio supervisionado como uma importante etapa para a constituição da identidade docente, corroborando com a ideia de Lamote e Engels (2010) que valorizam a...

experiência de estágio no desenvolvimento enquanto professores. Estes autores demonstram que ao longo desta vivência os estudantes vão criando um entendimento mais realista quanto ao seu papel como docentes, desenvolvendo uma concepção do ensino mais centrada no aluno e na qualificação dos alunos e menos na organização da aula e na autoeficácia. (apud GOMES, et al, 2013)

Esta questão apresentada sugere que o contexto real proporcionado pelo estágio permite aos estudantes estagiários aprender experimentando e neste contexto constituírem suas identidades docentes. Porém, visando compreender melhor este processo em torno da identidade, abordaremos no próximo capítulo um ponto que é extremamente pertinente a ele, mas com uma compreensão própria no que diz respeito aos saberes docentes.

Desse modo, a identidade se constrói por ocasião das experiências anteriores no processo de escolarização, assim como envolve o processo de desenvolvimento profissional, o que valoriza o estágio supervisionado como prática profissional. Os saberes docentes e os saberes profissionais estão subjacentes a esse movimento como uma amalgama presente nas ações didáticas, hexis corporal e postura que se assume no fazer docente (SILVA, 2009).

3. OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Nos últimos anos diversos pesquisadores e estudiosos têm investigado a formação de professores, principalmente sobre as questões dos saberes docentes, tentando compreender quais saberes estão presentes na prática pedagógica (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002, SCHULMAN, 1987; GAUTHIER, 1998).

Na literatura encontramos uma variedade de tipologias e classificações dos saberes docentes. Segundo Borges (2001)

A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores (p.60).

Para Zibetti e Souza (2007) os diferentes enfoques sobre os saberes docentes

[...] que têm sustentado as pesquisas mais recentes nessa área, coincidem no sentido de reconhecimento, que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante a formação, mas que, ao atuar em sala de aula, os professores produzem saberes (p.249).

Porém, a periodização das pesquisas sobre o ensino indica que as primeiras investigações nos Estados Unidos tentavam identificar o bom professor. Gauthier (1998) assinala que na década de 70 começou-se um trabalho de pesquisa sobre a eficiência do ensino baseado na ideia de processo-produto, considerando a relação entre os comportamentos do professor (processo) e a aprendizagem do aluno (produto), enquanto que a pesquisa sobre os saberes dos professores surgiu por volta dos anos 80 em âmbito internacional, ocupando papel de destaque na formação de professores (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

No Brasil esta temática surgiu com a publicação de um texto de Tardif, Lessard, Lahire (1991) e, posteriormente, nos textos de Gauthier (1998) e Shulman (1986), procurando discutir mais sobre esses saberes, conhecimentos, habilidades, competências e os valores mobilizados pelos professores no exercício de sua prática profissional.

Porém, quando nos referimos aos saberes envolvidos no trabalho docente, entramos em um “[...]campo que exige conhecimentos, habilidades, disposições e competências específicas para o exercício de uma atividade profissional: a docência” (ANDRÉ et.al, 2011 p.15924). Esses conhecimentos são tratados na literatura como saberes docentes (TARDIF,

2002; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999) ou como conhecimentos profissionais (SHULMAN, 1987).

Gauthier (1998) propõe a sistematização do repertório de conhecimentos do professor com fins a elaborar uma nova teoria da pedagogia e afirma que se sabe muito pouco sobre o ensino, além do que “[...] ao contrario de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda refletir sobre si mesmo” (p.20). Para o autor o professor mobiliza vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino e nesta perspectiva em seu livro ‘Por uma Teoria da Pedagogia’ (1998) ele classifica os saberes em:

- Disciplinar: referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas sobre o conteúdo a ser ensinado (p.29).
- Curricular: relativo à transformação da disciplina em programa de ensino (p.30).
- Ciências da Educação: relacionado ao saber adquirido durante a formação, sendo um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica (p.31).
- Tradição Pedagógica: o saber dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, pois cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade (p.32).
- Experiência: referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular (p.33).
- Ação Pedagógica: referente ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e testado (p.33).

Outro autor é Lee Shulman (1987), introduzindo o termo “*knowledge base*” (base de conhecimento) que “é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino” (p.6). Segundo Almeida e Biajone (2007), Shulman e seus colaboradores “[...] dedicaram-se a investigar a mobilização dos saberes possíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores”(p.287). Porém, o foco do autor é no conhecimento que os professores tem dos conteúdos de ensino e no modo como estes se transformam no ensino, distinguindo três categorias de conhecimentos:

- *Subject Knowledge Matter* (Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada) que exige entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Nas palavras do Shulman (1986), o professor:

[...] não somente precisa entender que algo é assim, e também por que é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada [...] (tradução livre). (p.9).

- *Pedagogical Knowledge Matter* (Conhecimento pedagógico da matéria) está ligado a maneira de apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo “[...] as analogias de maior impacto, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra, as maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que se torne compreensivo aos demais” (tradução livre) (SHULMAN, 1986 p.9).
- *Curricular Knowledge* (Conhecimento curricular) propõe ao professor conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

Nas palavras de Shulman (1986), é do currículo que o “[...] professor retira suas ferramentas de ensino que apresentam ou exemplificam específicos conteúdos ou avaliam a adequação dos avanços estudantis” (tradução livre) (p.10).

Porém, em outro enfoque sobre o assunto, Maurice Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes dos professores são provenientes de diversas fontes e provavelmente de natureza diferente.

O autor defende o estudo da natureza dos saberes docentes como fundamento de uma “*epistemologia da prática profissional*” que corresponde ao “[...] estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (2002, p.255, grifo do autor).

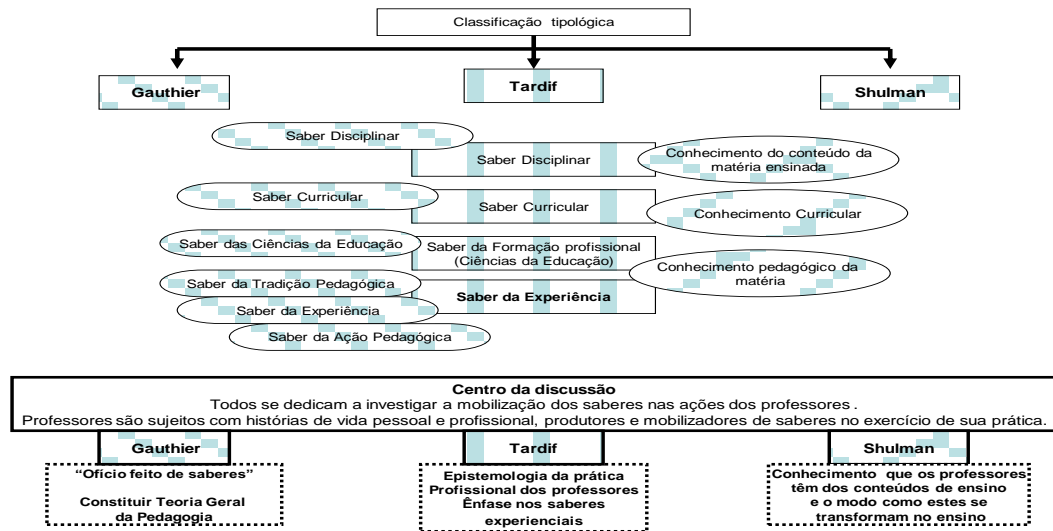
Em meio a este contexto Tardif baseado na origem social dos saberes e na sua integração no magistério, onde a experiência cotidiana tem papel primordial na mobilização dos saberes, os classifica em:

- Da Formação Profissional: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) (p.36).
- Disciplinares: referente aos diversos campos de conhecimentos e são integrados à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade (p.38).
- Curriculares: correspondem a organização e seleção dos conteúdos, determinando então os objetivos e métodos dos programas escolares e, por sua vez, os professores devem saber aplicar (p.38).
- Experienciais: brotam da experiência e são por ela validados, sendo assim são incorporados individualmente e refletindo nas habilidades dos professores para realizar o trabalho docente (p.39).

Após a apresentação das concepções sobre os saberes docentes a partir de Gauthier, Shulman e Tardif buscamos estabelecer algumas relações e considerações sobre os autores, embora cada um possua sua concepção.

Há outros estudos sobre os saberes docentes (CARVALHO e GIL-PEREZ, 1993, 2001; SARMENTO, 1994; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1997, 2002; SOUZA NETO, 1999, SILVA e SOUZA NETO, 2011; BORGES, 2000, 2001; GARIGLIO, 2006; BENITES, 2007), mas que nesse momento não serão objeto de reflexão.

No Quadro 1, a seguir, Gauthier (1998), Tardif (2002) e Shulman (1987) compreendem os professores como sujeitos que produzem e mobilizam saberes na prática profissional e sendo assim ambos buscam investigar essa mobilização de saberes a fim de caracterizar o saber, vendo-o como algo plural, contextual e temporal, intrinsecamente ligado a prática do professor.

QUADRO 1 - Classificações e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman

Fonte: (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p.289).

Ao olharmos o quadro percebemos diferenças nas classificações dos saberes. Entretanto não são coisas totalmente excludentes. O que difere os autores entre si é que cada um apresenta uma particularidade, ou seja, algo no qual dá maior ênfase. Por exemplo, no caso de Gauthier (1998), ao defender um “Ofício feito de saberes”, implementa esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia. Tardif (2002) enfatiza a epistemologia da prática profissional e o saber experiencial que segundo ele “[...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54). A peculiaridade de Shulman (1987) consiste na verificação do conhecimento que o professor têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino.

De uma maneira geral nesta parte do texto foi possível compreender sobre as concepções dos saberes docentes e a partir disto começar a identificar a sua relação com a formação inicial dos professores, o objeto desse estudo.

No entanto, visando conhecer um pouco mais como os saberes docentes se disseminaram na literatura brasileira se fez um levantamento na base de dados do Scielo; da CAPES e das Bibliotecas digitais das Universidades UNICAMP, UNESP e USP, tendo como recorte a Educação Física.

3.1. Saberes Docentes na Licenciatura em Educação Física: o que dizem os estudos da base de dados Scielo; CAPES e das Bibliotecas digitais das Universidades UNICAMP, UNESP e USP.

Para compreender a questão dos saberes docentes no âmbito da Educação Física, realizou-se uma revisão sistemática em diferentes bases de dados (Scielo, CAPES e Bibliotecas digitais das Universidades, UNICAMP, UNESP E USP), com o objetivo de identificar as discussões que vem ocorrendo atualmente sobre o tema.

Inicialmente, procedeu-se um recorte, dando preferência aos resumos de artigos, teses e dissertações que abordam os saberes docentes nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Optou-se pelo curso de Educação Física em função do foco do presente estudo estar voltado para a construção dos saberes docentes na formação inicial de professores de Educação Física.

Assim, para a busca nas bases de dados foi inserido no campo “Assunto” a palavra-chave: “Saberes Docentes”. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos e selecionados em cada base os estudos que focalizavam os saberes docentes no campo da Educação Física. Os resultados obtidos em cada base de dado são apresentados nos quadros abaixo:

3.1.1 Scielo

O recorte feito nesta base de dados foi entre os anos 2002 e 2012. Como se observa no quadro abaixo, 39 artigos que tratavam sobre os saberes docentes foram encontrados e dentre eles apenas 4 eram ligados a área da Educação Física, o que representa cerca de 10,25 % do total de trabalhos encontrados sobre a temática dos saberes docentes.

QUADRO 2:

Saberes Docentes nos artigos da Base de dados Scielo		
	Total/palavra-chave: Saberes Docentes	Artigos sobre Saberes Docentes no curso de Educação Física
2002	0	0
2003	1	0
2004	2	0
2005	2	0
2006	4	1
2007	6	0
2008	4	0
2009	5	0
2010	5	2
2011	5	1
2012	5	0
TOTAL	39	4

Identificamos nos artigos ligados a Educação Física, que o primeiro, publicado na Revista Paidéia, teve como objetivo verificar a ocorrência de modificações nas representações sobre os saberes para a docência em Educação Física de um grupo de professores polivalentes que freqüentaram um curso de formação contínua. Partindo do pressuposto que a atuação frente às situações do cotidiano dá-se em função das representações sobre o objeto ao qual se destinam as ações do sujeito (NEIRA, 2006).

No artigo da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, os autores partiram da premissa de que os saberes dos professores são construídos ao longo dos diversos momentos de sua vida discente e docente. O objetivo do estudo foi analisar a trajetória de vida de duas professoras de Educação Física escolar, sendo uma experiente, com quase 30 anos de carreira, e uma novata, com aproximadamente um ano e meio de carreira (AMORIM FILHO e RAMOS, 2010).

O outro trabalho publicado na Revista Brasileira de Ciência do Esporte teve como uma de suas indagações identificar quais saberes e práticas da formação inicial são tomados por três professores de Educação Física, como válidos para o desenvolvimento de sua prática profissional na escola e quais eles julgam ter pouco valor e significado (GARIGLIO, 2010).

No último artigo (MARTINY e SILVA, 2011) da Revista de Educação Física/UEM, o objetivo foi identificar os saberes e os não saberes docentes, mobilizados e/ou adquiridos pelos futuros professores quando da realização do estágio supervisionado no ambiente escolar.

Analisando os objetivos dos trabalhos verificamos que embora todos tenham em comum, a temática dos saberes docentes, os sujeitos das pesquisas são variados (professor iniciante, professor experiente, estagiários) e os questionamentos diversos.

3.1.2 Universidades (UNICAMP, UNESP E USP).

O recorte feito na base de dados das Universidades foi entre os anos 2003 e 2012, pois no caso da Biblioteca Digital da USP é possível consultar as dissertações e teses somente a partir de 2003, sendo assim padronizamos a busca nas três bibliotecas.

O quadro a seguir mostra que na base da UNICAMP encontramos 26 teses e dissertações que tratavam sobre os saberes docentes e dentre os trabalhos apenas 1 era ligado à área da Educação Física, o que equivale a 3,84% do total de trabalhos sobre os saberes.

QUADRO 3:

Saberes Docentes nas Teses e Dissertações entre os anos de 2003 e 2012 na UNICAMP		
	Total/palavra-chave: Saberes Docentes	Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes no curso de Educação Física
2003	3	0
2004	1	0
2005	3	0
2006	2	0
2007	4	0
2008	1	0
2009	6	0
2010	0	0
2011	5	0
2012	1	1
TOTAL	26	1

Na tese ligada a Educação Física e intitulada “*Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física*” buscou-se traçar a trajetória biográfica percorrida por seis professores de Educação Física ao longo da vida para compreender os processos de formação docente e o itinerário de constituição de seus respectivos saberes (RODRIGUES JUNIOR, 2012).

Dando prosseguimento à consulta nas bases de dados apontamos no quadro abaixo que na base da USP foi encontrado 21 teses e dissertações que tratavam sobre os saberes docentes e nenhuma ligada à área da Educação Física.

QUADRO 4:

Saberes Docentes nas Teses e Dissertações entre os anos de 2003 e 2012 na USP		
	Total/palavra-chave: Saberes Docentes	Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes no curso de Educação Física
2003	1	0
2004	0	0
2005	3	0
2006	0	0
2007	1	0
2008	2	0
2009	4	0
2010	3	0
2011	2	0
2012	5	0
TOTAL	21	0

Já na base da UNESP foi encontrado o maior número de trabalhos sobre saberes docentes ligado à área da Educação Física, representando um total de 6 trabalhos, que equivale aproximadamente à 20% dos trabalhos sobre os saberes docentes.

QUADRO 5:

Saberes Docentes nas Teses e Dissertações entre os anos de 2003 e 2012 na UNESP		
	Total/palavra-chave: Saberes Docentes	Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes no curso de Educação Física
2003	0	0
2004	1	0
2005	1	0
2006	1	0
2007	4	1
2008	7	0
2009	6	1
2010	4	2
2011	3	0
2012	3	2
TOTAL	30	6

Nas teses e dissertações encontradas, apontamos que no trabalho de Benites (2007) um dos objetivos foi averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/ Rio Claro e apontar os elementos constitutivos da identidade do professor. Em 2009 encontramos uma dissertação intitulada “*Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física*” (SILVA), na qual um dos seus objetivos foi identificar os saberes docentes presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional do professor de Educação Física.

Uma das dissertações de 2010, contou com a participação de quatro professores de Educação Física, classificados em iniciantes e experientes, na tentativa de averiguar na docência de professores iniciantes e experientes a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento (COSTA). A outra dissertação focou mais nos saberes dos professores universitários que ministram aulas sobre o lazer. Neste contexto o trabalho buscou identificar quais os saberes que fazem parte da trajetória de vida pessoal e profissional do professor de Lazer e/ou Recreação e que estão presentes no desenvolvimento das disciplinas que ministram em cursos de graduação em Educação Física (VIEIRA).

A dissertação de Ceregatto (2012) teve como foco de estudo as trajetórias de vida dos estudantes de Licenciatura em Educação Física e assim buscou-se desvelar os diferentes

aspectos que compõem o saber da experiência na prática desses estudantes. Já a dissertação de Souza (2012) teve como objetivo geral analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física.

Nas teses e dissertações localizadas na UNESP nota-se que a temática dos saberes docentes foi tratado principalmente através da análise de trajetória de vida, já indicando que esses saberes vão se constituindo ao longo de diversas etapas da vida profissional e pessoal.

Fazendo um balanço sobre os achados nas Bibliotecas Digitais apontamos que foi encontrado um total de 77 teses e dissertações, que tratam sobre a temática dos saberes docentes. Dentre elas apenas 7 se reportam aos saberes docentes no campo da Educação Física, o que representa 9,09 % do total de teses e dissertações sobre a temática dos saberes docentes.

QUADRO 6:

Saberes Docentes na Teses e Dissertações entre os anos de 2003 e 2012 na UNESP, USP e UNICAMP		
	Total/palavra-chave: Saberes Docentes	Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes no curso de Educação Física
UNESP	30	6
UNICAMP	26	1
USP	21	0
TOTAL	77	7

Analisando os 7 trabalhos identificamos que os estudos tiveram predominante, como sujeitos de pesquisa, os professores da escola (RODRIGUES JUNIOR, 2012; SILVA, 2009; COSTA, 2010), seguido pelos professores universitários (BENITES, 2007; VIEIRA, 2010), os estudantes universitários (CEREGATTO, 2012) e conjunto de estudantes e professores (SOUZA, 2012).

Os estudos encontrados nos mostram algumas perspectivas a respeito da temática em questão. A maioria dos estudos aponta a pluralidade do saber docente, envolvendo principalmente o saber curricular, disciplinar, profissional e experiencial. Outro ponto que foi evidenciado nos trabalhos é que a incorporação destes saberes abarca a socialização primária e a socialização secundária.

3.1.3 CAPES

O recorte feito nesta base de dados corresponde ao mesmo período de investigação das teses e dissertações nas Universidades (2002-2012).

Nesta base localizamos 772 teses e dissertações sobre a temática dos saberes docentes. Dentre elas apenas 29 ligadas ao campo da Educação Física.

QUADRO 7:

Saberes Docentes na Teses e Dissertações entre os anos de 2002 e 2012 na CAPES		
	Total/palavra-chave: Saberes Docentes	Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes no curso de Educação Física
2002	44	2
2003	64	1
2004	78	2
2005	56	1
2006	64	2
2007	83	2
2008	86	3
2009	85	2
2010	92	4
2011	65	5
2012	55	5
TOTAL	772	29

O número de teses e dissertações encontradas nesta base, sobre a temática em questão, foi superior ao número encontrado nas outras bases, portanto selecionamos os 29 resumos das teses e dissertações, aproximadamente 3,76% do total levantado com a pesquisa no site da CAPES. Cabe ressaltar que os demais estudos abordam os saberes docentes em outros cursos de licenciatura ou outros temas não diretamente relacionados ao objetivo deste estudo. Com análise dos 29 resumos conseguimos ter uma visão do que vem sendo discutido nos últimos anos sobre os saberes docentes ligado ao campo da Educação Física.

Assim, os estudos identificados por meio do levantamento da base da CAPES foram agrupados de acordo com as temáticas que focalizavam sobre os saberes docentes (identificamos na leitura dos objetivos e dos resumos). Assim, de um total de 29 estudos:

- Dez discutem a construção dos saberes docentes a partir da prática pedagógica dos professores (SOARES, 2002; NUNES, 2004; GUIMARÃES, 2006; LOCATELLI, 2007; TEIXEIRA, 2008; CUPERTINO, 2009; SILVA, 2009; DUARTE, 2010; JÚNIOR, 2011; VINOTTI, 2011);

- Dois seguem a mesma linha, entretanto voltado a professores iniciantes (COSTA, 2010; COSTA, 2012);

-Quatro tratam sobre a constituição dos saberes docentes a partir da história de vida dos professores da escola (ARAÚJO, 2010; BASTOS, 2011; FLORENCIO, 2011; RODRIGUES JÚNIOR, 2012);

- Dois discutem a relação dos saberes docentes com o currículo escolar (GARIGLIO, 2004; MEDEIROS, 2011).

-Dois discutem os saberes docentes na perspectiva dos professores e estudantes de graduação (SILVA, 2002; SOUZA, 2012).

-Dois tratam sobre a construção dos saberes por meio do estágio (SOUSA, 2012; ZANCAN, 2012).

Na questão do âmbito universitário:

- Um trabalho trata sobre o papel da universidade na construção dos saberes docentes (SCHLEMMER, 2005);

- Quatros incidem sobre os saberes dos professores universitários (BORGES, 2006; CASATI, 2008; SILVA, 2008; VIEIRA, 2010);

- Dois discutem sobre os saberes docentes ligados ao curso de licenciatura (BENITES, 2007; SOUZA, 2003).

Vale destacar que dentre os 29 estudos, 6 já foram encontrados anteriormente na consulta as Bibliotecas Digitais (BENITES, 2007; SILVA, 2009; COSTA, 2010; VIEIRA, 2010; RODRIGUES JÚNIOR, 2012; SOUZA, 2012), entretanto optamos por citá-los novamente, pois neste tópico realizamos um maior aprofundamento sobre os trabalhos.

Analisando todos os trabalhos encontrados nesta base de dados, identificamos que predominaram também nesta base, os professores da escola, como sujeitos de pesquisa.

Apesar do ponto de partida ser variado entre os trabalhos, todos abarcam a temática dos saberes docentes no campo da Educação Física, o que nos permite identificar algumas perspectivas neste cenário.

Dentre os principais pontos elucidados pelos estudos, destacamos a prática, que foi um elemento apontado como relevante na trajetória da formação do professor em diversos trabalhos. Neste contexto, alguns trabalhos apontam para uma maior valorização desta prática e apelam para o reconhecimento de que os professores são produtores de saberes.

Outro aspecto destacado nos trabalhos é a presença de uma diversidade de saberes mobilizados durante a prática pedagógica, indicando que embora alguns sejam privilegiados em determinados momentos, o saber docente se constitui como um saber plural.

As investigações dos trabalhos, sobre o momento de constituição dos saberes demonstrou que esta aquisição está associada principalmente a socialização primária e a secundária.

O presente trabalho discute os saberes docentes a partir da perspectiva dos professores e estagiários. Como já apresentado, anteriormente, apenas dois trabalhos encontrados na CAPES, discutem os saberes docentes nesta mesma perspectiva.

Tais trabalhos apontam que o estágio se configura como um importante momento de aquisição de conhecimentos:

O estágio foi identificado por todos os alunos como uma ocasião ímpar na aquisição de conhecimentos e na construção do processo reflexivo. O seu desenvolvimento trouxe subsídios para as discussões e possibilitando a vivência e análise de situações reais de ensino. Assim, o estágio foi identificado como um espaço relevante de experiência prática durante a formação inicial mesmo, que em alguns momentos, os alunos relatassem situações de descontentamento e desprezo por algumas situações vividas (SOUZA, 2012, p.101).

Conclui-se que o processo de amadurecimento dos professores em formação constrói-se fortemente no estágio curricular supervisionado, por meio de vivências e experiências com os saberes docentes e também por meio das mediações e intervenções acadêmico-profissionais dos professores formadores. Defende-se que o estágio curricular supervisionado é um pilar para a construção docente e os sujeitos e contextos participantes desse processo enriquecem os constructos do ser professor em sentido dinâmico, criativo e detentor de saberes. Como possibilidade de [re]significar a prática educativa, lançamos olhar no planejamento e na criatividade como aportes de qualidade para a ação docente e a pesquisa como fator que desvela saberes e fazeres. (ZANCAN, 2012, p.8).

Inicialmente já podemos apontar que alguns dos achados nos estudos aqui apresentados se assemelham aos dados obtidos no presente trabalho, o que será apresentado posteriormente.

Além da organização dos trabalhos de acordo com as temáticas que focalizadas sobre os saberes docentes. Os estudos identificados foram dispostos também em um quadro com indicações sobre o título, o ano, o autor, nível acadêmico, financiamento, objetivos, metodologia, resultados e conclusões das pesquisas, visando identificar as tendências metodológicas nos trabalhos voltados para o tema de estudo. De modo sintético disponibilizou-se um quadro contendo o título, o ano, o autor, nível acadêmico, financiamento e instituição (Anexo 03). Em seguida, esses dados foram organizados em quadros separados de acordo com o assunto.

Quanto ao nível acadêmico aos quais os estudos levantados foram realizados observou-se a predominância do nível de mestrado:

QUADRO 8:

Distribuição por ano e nível de estudos sobre saberes docentes em cursos de Educação Física no site da Capes (2002-2012)				
Ano	Mestrado	Doutorado	Profissionalizante	Total/Ano
2002	2	0	0	2
2003	1	0	0	2
2004	1	1	0	2
2005	1	0	0	1
2006	2	0	0	2
2007	2	0	0	3
2008	3	0	0	3
2009	2	0	0	2
2010	3	1	0	5
2011	4	1	0	5
2012	4	1	0	5
Total/Nível	25	4	0	29

Dos 29 estudos, 25 são de Mestrado (86,21%) e 4 de Doutorado (13,79%).

Outro aspecto evidenciado por esse levantamento diz respeito às metodologias associadas à temática abordada. A abordagem qualitativa predominou nos 29 estudos selecionados, embora apenas 23 trabalhos apresentem em seus resumos a metodologia abordada. A pesquisa etnográfica foi a mais freqüente, seguida do estudo de caso.

QUADRO 9:

Saberes Docentes em cursos de Educação Física na Capes (2002-2012)	
Metodologia	Quantidade de estudos
Construtivismo Social	1
Estudo de caso	4
Etnometodologia	1
História Oral Temática	1
Investigação narrativa	2
Pesquisa colaborativa	2
Pesquisa descritiva	3
Pesquisa Etnográfica	6
Pesquisa exploratória	1
Quali-Quantitativa	2
	23

Na forma de coleta de dados, 23 estudos apresentaram os instrumentos de coleta de dados em seus resumos, e as informações encontradas a esse respeito estão dispostos no quadro abaixo.

QUADRO 10:

Frequência das associações entre instrumentos de coleta de dados- Saberes Docentes em cursos de Educação Física- Capes (2002-2012)					
Frequência de combinações	Observação	Entrevistas	Questionários	Análise documental	Outros
7	X	X		X	
6		X			
2		X		X	
2		X	X		
1				X	
3	X	X			
1		X			X
1			X		
1			X		X
1			X	X	X
1		X	X	X	
Frequência por instrumento de coleta de dados	10	20	6	12	3

A entrevista foi o instrumento de coleta de dados mais utilizado nos estudos selecionados. As opiniões, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos de estudo possibilitam uma maior compreensão das questões levantadas sobre a temática dos saberes docentes. A análise documental e a observação também foram instrumentos de coleta de dados freqüente na amostra. Cabe destacar que a presente pesquisa também assume como instrumento de coleta de dados a entrevista e o estudo de documentos, seguindo, assim a tendência dos estudos selecionados.

Em comum essas pesquisas tem na análise qualitativa o seu ponto de referencia, concebendo ao sujeito a primazia da compreensão do fenômeno de estudo. Portanto, parte-se do sentido que o sujeito atribui ou interpreta determinado elemento do fenômeno estudado. Dessa forma, a pesquisa proposta segue essa mesma perspectiva compreensivista-interpretativista.

Cabe, ainda, ressaltar que nos estudos qualitativos o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem

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

3.2. Os saberes docentes no campo da Educação Física

Com o levantamento realizado nas bases de dados (SciELO, Bibliotecas Digitais e CAPES), notamos que a temática dos saberes docentes vem ganhando destaque nos últimos anos, entretanto no campo da Educação Física, ainda encontramos um déficit de trabalhos.

Reconhecemos que o tema em questão tem suas particularidades e complexidades que devem ser levadas em consideração. Com análise dos achados identificamos uma variedade de estratégias para a compreensão dos saberes docentes. Entretanto a mais utilizada nos trabalhos foi a trajetória/história de vida, que se apresenta como uma alternativa de reflexão e reconhecimento dos momentos e situações que contribuem para a constituição dos saberes docentes.

Nesta direção ao tentar identificar as principais etapas de aquisição dos saberes docentes, os estudos mostraram que a formação escolar, a formação inicial e a formação continuada se configuram como etapas significativas na constituição dos saberes.

A respeito dos sujeitos, observamos que os professores da escola se configuram como os mais participantes das pesquisas sobre os saberes. Isto provavelmente deve-se ao fato de que durante a sua prática pedagógica, os mesmos constroem e mobilizam diferentes saberes.

Sobre a questão especificadamente, ligada ao Estágio Supervisionado, poucos trabalhos desenvolveram tal temática. Os encontrados apontaram uma valorização deste momento, indicando-o como uma importante ocasião para aquisição de conhecimento.

Neste contexto, visando conhecer melhor esta realidade na prática docente de Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Educação Física, o próximo capítulo tratará dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do estudo, tendo em vista a especificidade do problema de estudo escolheu-se a pesquisa qualitativa do tipo descritiva.

Por pesquisa descritiva entendem-se os trabalhos que objetivam a descrição das características de determinado fenômeno (GIL, 1996). Para o autor, tais pesquisas são utilizadas usualmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Na visão de Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

Bogdan e Biklen (1991) discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

4.1 Técnicas empregadas

Entre as técnicas para a obtenção dos dados escolheu-se a fonte documental e a entrevista.

• *Fonte Documental*

Documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Segundo Phillips (1974) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros.

A utilização dos documentos na pesquisa apresenta algumas vantagens, entre elas o fato de que são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste estudo, a fonte documental tomada como referência foi o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (UNESP – Rio Claro), o programa da disciplina de Estágio Supervisionado (Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I, II, III, IV), eo CheckList utilizado para a prática de ensino na escola. Vale destacar que neste CheckList, professores e estagiários assinalam itens que priorizam para o bom desenvolvimento de uma aula.

• *Entrevista*

A entrevista é definida por Haguette (1990, p.75) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

A entrevista semi-estruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Este tipo de entrevista combina perguntas do tipo abertas e fechadas, trata-se de um meio termo entre o monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto, esta entrevista se assemelha muito a uma conversa informal. No decorrer da entrevista, o entrevistador deve ficar atento para direcionar a discussão para o assunto que o interessa, e pode adicionar perguntas para esclarecer algumas questões que não ficaram muito claras (BONI; QUARESMA, 2005).

Espera-se com as respostas obtidas poder contribuir para a formação inicial e continuada de professores, assim como com o exercício da profissionalidade docente.

4.2 Identificação do local e dos participantes da pesquisa

Nesta pesquisa o local escolhido para a realização da investigação foi a Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, em específico o curso de Licenciatura em Educação Física; e escolas da Rede de Ensino Municipal e Estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, localizada na região de Rio Claro. A escolha da instituição, do curso e das escolas foi devido a proximidade da pesquisadora com tais ambientes.

Em busca de se alcançar os objetivos pretendidos foram escolhidos aleatoriamente e entrevistados dez estudantes universitários do curso de Licenciatura em Educação Física independente de idade e sexo. Os estudantes entrevistados já realizaram os estágios de

observação e regência, pois seus Check List foram analisados, bem como se buscou saber quais os conhecimentos, habilidades mobilizados durante a elaboração do projeto de ensino e sua prática pedagógica no estágio; o significado e compreensão de estágio; e os saberes necessários para ensinar.

Para o estudo, inicialmente, foram selecionados também dez professores de Educação Física, que recebem estagiários e são atuantes nas escolas Municipais e Estaduais de Rio Claro, entretanto devido ao tempo hábil de execução dessa coleta e a disponibilidade dos sujeitos, apenas sete professores participaram do estudo. Entre os temas abordados no processo de entrevista constou: estágio – significado e compreensão; supervisão do estágio; conhecimentos e habilidades mobilizados durante a prática pedagógica.

Para a realização da pesquisa ficou a critério dos sujeitos a escolha do dia e horário mais adequado para a realização da entrevista. Na tentativa de se garantir o anonimato os estudantes universitários foram denominados E (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), ou seja, estagiário e os professores foram identificados como P (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), que designa professor, num total geral, de 17 participantes.

Para obter os resultados pretendidos fizemos um roteiro de questões a seguir, considerando a entrevista semi-estruturada, no decorrer da entrevista foram adicionadas outras questões para a compreensão do depoimento dos entrevistados (ANEXOS 1e 2).

Cabe informar que este projeto também recebeu a aprovação do Comitê de Ética, bem como dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso e divulgação das informações colhidas (ANEXO 4).

4.3 Forma de análise dos resultados

O momento da análise implica, primeiramente, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes, e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num próximo passo essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para o tratamento dos dados, utilizar-se-á como referência a proposta de Lüdke e André (1986). Para as autoras, esta é a fase mais formal do trabalho, onde o pesquisador já deve possuir uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo quando parte para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

O primeiro passo nessa análise é a formulação de categorias e segundo Michelat (1980), citado por Lüdke e André (1986), para tal elaboração “[...]é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo” (p.48).

Para Lüdke e André (1986) “[...] é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”(p.48).

5. A FORMAÇÃO INICIAL, OS SABERES DOCENTES, AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

A análise dos resultados será dividida em três eixos. O primeiro eixo: “*As proposições do Projeto Pedagógico da Educação Física e o Programa da disciplina de Estágio Supervisionado*”, diz respeito aos documentos que regem a formação no Curso de Licenciatura em Educação Física na UNESP/ Rio Claro. O segundo eixo: “*O estágio supervisionado como momento de mobilização de diferentes saberes*”, abarca a compreensão e significado do estágio segundo os estagiários e professores, e a identificação dos saberes mobilizados pelos futuros professores na elaboração do Projeto de Ensino e na Prática de Ensino. O terceiro eixo: “*Os saberes docentes na perspectiva dos estagiários e professores*”, compreende a influência do processo de escolarização e da formação inicial na prática pedagógica, os saberes necessários para ensinar na perspectiva dos estudantes e professores, e a construção dos saberes docentes.

5.1 As proposições do Projeto Pedagógico da Educação Física e o Programa da disciplina de Estágio Supervisionado

Procuramos investigar e apresentar os elementos que compõem o currículo da formação investigada.

5.1.1 O Projeto Político Pedagógico da Educação Física

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento oficial que tem a função de orientar o processo de formação inicial. Neste documento encontramos diversas informações a respeito do curso de maneira geral. O foco de análise do presente estudo são os objetivos do curso, bem como a identificação do perfil do profissional e a organização curricular.

No PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/Rio Claro nos objetivos gerais do curso...

[...] exige-se, do formando em Educação Física que vai trabalhar tanto na escola de educação básica quanto em outros ambientes educativos, uma sólida formação acadêmica, profissional,interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada e compromisso social e ético dos profissionais, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidaria,justa e humana. Da mesma forma espera-se que esses profissionais

tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade (UNESP, 2005, p.30).

A partir de tais objetivos identificamos que se espera que a universidade forme pessoas que critiquem, que investiguem, que estejam preparados para intervir na sociedade.

Neste sentido, ao final do curso o estudante deverá ser capaz de:

- buscar de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder as demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar, planejar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente nos diferentes níveis e modalidades da educação básica para os quais esta sendo formado;
- exercer atividades de coordenação pedagógica em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;
- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos (UNESP, 2005, p.31).

As descrições supra citadas apontam para a direção de um perfil profissional que vai além de competências técnicas, corroborando com a ideia de que a profissionalidade docente exige uma obrigação moral, um compromisso com a comunidade e uma competência profissional (CONTRERAS, 2002).

Aliado a esse contexto, entendemos que se privilegiam no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física de Rio Claro as competências e/ou conhecimentos relacionados à(ao):

- cultura geral e profissional (conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de investigação);
- conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados);
- conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico);
- conhecimento advindo da experiência;
- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- compreensão do papel social da escola; (UNESP, 2005, p. 30).

Retomando Gauthier (1998) que afirma que precisamos na profissionalização docente superar o obstáculo de um “*ofício sem saberes*”, ou seja, o fato da própria atividade docente ser exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Identifico que o estabelecimento dos conhecimentos envolvidos no ofício do professor, presente no PPP, podem auxiliar os futuros professores a terem uma visão mais clara dos tipos de conhecimentos mobilizados na prática pedagógica.

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

A respeito da organização curricular, no geral, o que se tem é...

uma formação básica que perpassa o currículo do primeiro ao quarto ano, mas que nos seus dois primeiros anos procura introduzir o estudante no universo da produção de conhecimento da área, bem como levá-lo aos conhecimentos que integram a interface da “Relação Ser Humano-Sociedade”, “Biologia do Corpo Humano” e “Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico”. No âmbito deste processo, a aplicação de conhecimentos tem o seu início no segundo ano de curso e vai até o quarto ano, visando também a integração dos estudantes e conteúdos nos tópicos comuns relacionados às dimensões do conhecimento “Técnico Instrumental” e “Didático-Pedagógico”. Entretanto, a partir do terceiro ano dá-se início à formação específica do campo de intervenção escolhido. (UNESP, 2005 p.47-48).

Apesar de o documento valorizar em diversos momentos a prática e defender sua associação com a teoria, notou-se que na estrutura curricular o estágio é colocado no final do curso. Momento em que o aluno já teve uma formação básica e passa agora para uma formação específica, que inclui aplicação de conhecimentos. Neste sentido identificamos uma controvérsia naquilo que o PPP defende e assim o único momento que realmente o aluno vai ter contato com a prática vai ser no final do curso, como se primeiro fosse necessário aprender a teoria para depois ir para a prática. Outro problema do PPP é que ele defende em alguns momentos a reflexão, como sendo algo importante para a formação do futuro professor, entretanto, como já foi apontado a visão aplicacionista (aprender a teoria depois aplicar na prática) também está presente. Sendo assim, podemos concluir que apesar de falar de reflexão, associação teoria e prática o modelo de aplicação de conhecimentos ainda é defendido pelo PPP do curso.

Como o presente estudo tem como uma de suas temáticas centrais o Estágio Supervisionado, apontamos que no PPP entende-se que o Estágio Curricular Supervisionado “é a atividade pela qual o futuro professor vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes” (UNESP, 2005, p.41).

O estágio segundo o documento analisado terá o seu início a partir da segunda metade do curso e as atividades a serem desenvolvidas incluem “observação e regência na Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio; acompanhamento de atividades referentes a

coordenação pedagógica, entre outras possibilidades que sejam permitidas”. (UNESP, 2005, p.41).

Este currículo é reflexo do corpo docente e da própria história da Universidade e isto acaba por refletir na formação dos futuros professores que passam pelo Curso de Licenciatura em Educação Física na UNESP/Rio Claro. Cabe remeter, dentro desse contexto, quais os objetivos específicos ligados a disciplina de Estágio Supervisionado.

5.1.2 O Programa da disciplina de Estágio Supervisionado

A disciplina de Estágio Supervisionado /Prática de Ensino tem início no 5º semestre no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo dividido em Prática de Ensino I, II, III e IV, perfazendo um total de 420 horas.

Segundo a ementa a disciplina...

visa proporcionar ao estudante a prática profissional, mediante efetiva participação nos programas e planos de trabalho afetos Unidade Escolar em que fará estágio; oportunizar o trabalho cooperativo de troca de experiência e/ou de orientação em relação aos licenciados do 5º semestre e a aplicação dos conhecimentos relacionados aos Saber Disciplinar, Saber Pedagógico, Saber Didático-Curricular e Saber Experiencial em situações concretas de ensino. Neste contexto propõe a reconstrução da prática pedagógica (prática de ensino) desenvolvida nos estágios, visando a reflexão da teoria ou teorias que tem fundamentado, bem como a elaboração de propostas para a superação das mesmas (UNESP, 2013, p.1).

Quanto aos objetivos incluem:

- 1- Proporcionar ao licenciando a possibilidade objetiva de avaliação e revisão de seus pressupostos pedagógicos relacionados as questões de observação, de reflexão (das dimensões do conteúdo em sua natureza conceitual, procedimental e atitudinal), de prática de ensino; espírito crítico e análise sobre o seu próprio trabalho e dos programas de Educação Física;
- 2- Criar condições para que o licenciando possa atuar e refletir sobre a sua prática pedagógica no âmbito da Educação Física Escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) numa faixa etária que, ainda, não tenha trabalhado, tendo em vista a produção de material didático-pedagógico;
- 3- Auxiliar na orientação de estágios, se possível, na forma de tutoria, visando a troca de experiência com os estagiários menos experientes;
- 4- Assumir o papel de professor e formador de opinião pública no processo educativo da sociedade, bem como o compromisso com o ensino de qualidade e a construção de uma sociedade mais justa, humana e fraterna(UNESP, 2013, p.1).

Para o desenvolvimento da disciplina os conteúdos programáticos incluem conhecimento da realidade da escola; elaboração, implementação e avaliação do projeto de estágio; observação da atividade docente; e reflexão sobre os saberes docentes aplicados na

prática de ensino (UNESP, 2013). Dentre as metodologias do ensino é apontado leitura e discussão de textos; aulas expositivas, dialogadas ou prática; orientação de estágio; e trabalhos em grupo.

O modo como o Estágio Supervisionado está organizado e implementado no curso de Licenciatura em Educação Física, mostra-nos que a disciplina valoriza a prática pedagógica e a formação de um professor que reflete e investiga a sua prática.

Pimenta (2005) considera que, “o estágio é teoria e prática” (p.11) e o entende como uma aproximação da realidade e atividade teórica. Nesta visão o estágio não é visto como uma atividade prática, mas atividade teórica, que instrumentaliza a práxis docente, pois afinal é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Segundo a autora é importante considerar o estágio como pesquisa, buscando assim a formação de um “*professor reflexivo*” (SCHÖN, 1992, apud PIMENTA, 2005, p.15). Neste contexto, acreditamos que a proposta da disciplina analisada pode contribuir para o desenvolvimento de um professor que investiga e valoriza sua prática pedagógica.

5.2 O Estágio Supervisionado como momento de mobilização de diferentes saberes

Neste eixo, pretendemos analisar a compreensão e significado do estágio segundo os estudantes e professores, assim como os conhecimentos mobilizados pelos estagiários durante o Estágio Supervisionado.

5.2.1 O Estágio Supervisionado na formação docente

A investigação da concepção que os estudantes universitários e os professores possuem sobre o estágio foi identificado nas declarações obtidas pelas entrevistas. O que foi mais apontado entre os estagiários identificou o estágio como o momento de colocar em prática tudo o que aprendeu e também se configurou como uma oportunidade de contato com a realidade escolar. Como assinala E7 e E6:

O estágio é a maneira de você colocar em prática tudo o que você viu e ta vendo durante o curso e você ter uma vivência prática [...] (E7, grifo nosso).

[...]é onde a gente vai ter contato direto com os alunos, com a escola e passar a ter uma noção real de como é a prática docente. Então é realmente para a gente ter noção da realidade e a partir de ai poder construir ou então entender melhor como que é o mundo da escola para gente poder sair da graduação pronto pra dar aula (E6, grifo nosso).

Outro exemplo pode ser encontrado quando a E3 fala sua compreensão do estágio:

[...] o estágio supervisionado na escola é um local em que eu vou colocar em prática o que é ser professor, ali eu vou começar a me construir como professora na prática. Eu vejo o estágio supervisionado assim, como um primeiro local de contato, de troca, de criação de conhecimento. (E3, grifo nosso).

Os professores da escola apontaram principalmente que o estágio é um momento do estagiário entrar em contato com a realidade escolar, como pode ser visto a seguir.

[...]para o estagiário é uma oportunidade de entrar em contato com a realidade que ele vai ter de trabalho (P1, grifo nosso).

[...]você tá fazendo a faculdade, você tá só na parte pedagógica, didática, agora na hora do contato com as crianças mesmo, na hora do estágio, eu acho que é a parte mais importante, porque você vivencia mesmo o que você vai trabalhar, o que você vai... o que vai ser a sua vida durante a sua profissão (P4, grifo nosso).

Estes relatos classificam o estágio como um espaço de experimentação da profissão, aproximando-se da realidade da escola. Borges (2004) aponta que a prática de ensino, nesta situação:

Será, por certo, uma situação de experimentação mais natural, próxima do real e com mais tempo de experimentação para se pôr à prova teorias de ensino, metodologias etc., e, também, as crenças ou pré-concepções sobre o ensino que possuem os estudantes estagiários (p. 150).

O estágio na perspectiva de alguns professores não está ligado unicamente ao estagiário. Alguns professores vêem o estágio com uma dupla função: auxilia tanto o futuro professor, como o professor que o recebe. Esta compreensão pode ser identificada na fala do P1 que aponta que o estágio...

é um momento de aprendizagem dos futuros professores e é um momento de intensa reflexão me vendo como colaborador do processo de formação dos novos professores, então eu acho que é benéfico tanto pra eles, quanto pra minha prática, pra minha reflexão. Eu acho que eu consigo também ter um olhar diferente pra minha própria prática, reflito a respeito e eu acho que nisso ganhamos todos nessa relação. É algo muito interessante que eu tenho colaborado em torno de quinze anos e eu acho que sempre tive um trabalho razoável, sempre consegui uma reflexão intensa, acho que ajudei na formação das pessoas que estiveram junto comigo nesses trabalhos (P1, grifo nosso).

O P2 assinala que:

O estágio pra mim tem dois sentidos, um com a função pra quem vem fazer o estágio e outra pra quem ta recebendo, a escola e o professor. A escola e o professor que recebe se vier um estagiário que pode contribuir, trocar, trazer inovação eu acho que é um acréscimo que a escola pode ter em termo de qualidade, mudança e troca de experiência. Agora para o estagiário é uma oportunidade de entrar em contato com a realidade que ele vai ter de trabalho. (P2, grifo nosso).

Neste contexto, o estágio pode ser visto como um momento que “ao mesmo tempo em que os alunos aprendem com os profissionais mais experientes, eles podem levar os novos conhecimentos acadêmicos para os locais onde estão estagiando e, desta forma, exercendo uma certa mediação em tal processo” (AMORIM FILHO e RAMOS, 2010, p. 227).

Portanto, o saber tácito revelado no corpo desse tópico ao se colocar que se aprende a ser professor na prática, daí a importância do Estágio Supervisionado, bem como na constituição da identidade docente, pois os estagiários colocaram que estão aprendendo a ser professor na relação que estabelecem entre os alunos, os conteúdos, o professor-colaborador (professor da escola) e a escola. Tal evento pode ser relacionado a uma identidade relacional (DUBAR, 1997).

Segundo o autor a identidade social resulta da articulação entre duas transações, interna e externa. A interna, interna ao individuo, produz um processo identitário biográfico, que corresponde a construção pelos indivíduos ao longo do tempo de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas diversas instituições e consideradas acessíveis e valorizantes. A externa, estabelecida entre o individuo e as instituições com os quais interage, produz o processo identitário relacional, que diz respeito ao reconhecimento num dado momento e num dado espaço de legitimação das identidades associadas aos saberes, competências e imagens expressas nos respectivos sistemas de ação

Podemos então identificar que a identidade biográfica tem a ver com o modo como a pessoa se vê a si própria, em função da sua biografia, e com o que projeta em termos de futuro. Já a identidade relacional refere-se ao modo como a pessoa é percebida e valorizada por aqueles que com quem interage no decurso da vida pessoal e profissional.

5.2.2 A elaboração do Projeto de Ensino

Quando questionados sobre em que fontes de informação se basearam para a elaboração do Projeto de Ensino, os estagiários apontaram diversas fontes. Entre elas a que apareceu no discurso de todos foi a utilização de informações provenientes das disciplinas cursadas na graduação.

Eu acho que o conhecimento veio mais das disciplinas voltadas da licenciatura mesmo. Eu lembro bem do nosso primeiro projeto de educação física no infantil, a disciplina de Educação Física Escolar I foi muito importante (...) a gente viu algumas definições. Alguns autores na Prática de Ensino que também foram muito importantes, eu acho que essas disciplinas mais voltadas para a licenciatura que foram mais importantes para escrever o projeto (...) ai lógico as outras disciplinas também foram importante do primeiro e do segundo ano, crescimento e desenvolvimento, é muito importante para você ter o conhecimento, mas as disciplinas principais eu acho que foi aquelas voltadas para a licenciatura (E4, grifo nosso).

Primeiramente eu tirei de alguns textos científicos relacionados com o tema de acordo com o projeto, de acordo com o objetivo que a gente determinou a partir das observações e também de algumas disciplinas que a gente teve na universidade (E9, grifo nosso).

A partir das falas dos estagiários compreendemos que a período de graduação se constitui como um importante momento para a aquisição de saberes. Baseando-se em Marcelo Garcia (1995), os autores Amorim Filho e Ramos (2010) indicam que...

o período acadêmico corresponde ao início da formação sistematizada. Nessa fase, o futuro professor adquire grande parte dos conhecimentos específicos, entretanto, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (p.226).

Dentre as outras fontes de informações utilizadas, os estagiários apontaram consulta a documentos como o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, Proposta Curricular do Estado de São Paulo e leis. Encontramos isto no discurso do E3:

Para o projeto da escola, nós utilizamos os dados da própria escola. Utilizamos também os documentos da área de educação, artigos, livros disponíveis na internet (E3, grifo nosso)

Assim como na fala do E10:

A gente mesclou bastante. A gente pegou um pouco do que a gente já tinha visto aqui mesmo, principalmente no primeiro ano, aquela introdução o que é educação física, a gente foi mais a fundo em vários pensamentos de vários autores diferentes, um pouco a gente usou do caderno do professor e um pouco também de conversando com os alunos a gente sentia o que eles gostariam de ter uma coisa diferente, que eles nunca tiveram oportunidade e ai a gente mesclou um pouco de cada coisa pra conseguir construir uma coisa interessante para eles e ao mesmo tempo que atingisse o que o professor precisava fazer (E10, grifo nosso).

Outro aspecto citado como importante para elaboração do Projeto de Ensino foi a participação em atividades extracurriculares experienciadas em atividades profissionais

paralelas dentro da Universidade (Projeto de Extensão, Núcleo de Ensino, Programa de Iniciação a Docência e grupo de estudos). O E1 participa de um projeto de extensão de dança e afirma que...

apesar de ser uma companhia de dança, contribui porque lá eu aprendo a colocar a minha opinião; a dar aula; ao como ensinar e eu acho que isso está dentro do âmbito escolar (E1, grifo nosso).

O E4 participa do Projeto de Iniciação a Docência (PIBID) e identifica que tal participação...

contribui muito (...) O Pibid dá para você uma dimensão da realidade da escola, do contexto da escola muito importante e na hora de você escrever o projeto, na verdade você já teve esse choque de realidade da escola com a universidade então você se baseia naquilo que a sua escola tem a oferecer (a sua escola do estágio) e naquilo que você tem a oferecer. Mas o projeto de extensão eu acho extremamente importante, contribuiu muito.

A contribuição dessas atividades extracurriculares pode ser associada ao “Modelo de Alternância Implícita” (MARCON, 2005) no qual não há o objetivo de se estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial, ficando o futuro professor responsável pela transferência dos conhecimentos para sua aplicação prática. A partir desta experiência pessoal o estudante vai mobilizar os saberes que considerar pertinentes para a situação vivenciada.

Neste contexto podemos identificar também o estágio como um Modelo de Alternância, pois os alunos alternam o tempo na Universidade com o tempo nas escolas.

5.2.3 A Prática de Ensino

Partindo da premissa que para ensinar é preciso conhecer diversas coisas, os estagiários foram questionados sobre que tipos de conhecimentos eles utilizam para ensinar durante a Prática de Ensino. Novamente assim como na elaboração do Projeto de Ensino, diferentes fontes de informação foram apontadas e as disciplinas cursadas na Universidade foi o mais citado.

Eu acho que pra ensinar a gente utiliza tanto o conhecimento que a gente viveu como aluno na escola, como o conhecimento que a gente aprendeu em todas as disciplinas da graduação. Utiliza tanto o conhecimento mais literário, dos textos que a gente discute, na escola até com o dialogo assim eu acho que a gente sempre ta conhecendo, descobrindo coisas novas para colocar em prática durante a aula (E1, grifo nosso).

Bom para minha prática eu utilizei assim os conhecimentos adquiridos na faculdade, nas disciplinas; me baseei bastante nessas lembranças, nessas

experiências que eu tive dos outros professores; e da troca entre o nosso grupo de estágio, tipo observando os meus outros colegas de estágio, dando aula, eu vi que o jeito deles também podia dar certo e eu pensava posso fazer assim também (E3, grifo nosso).

Em meio aos discursos arrolados identificamos que a Prática de Ensino, além de ser um momento de contato com a realidade, como já citado, se configura como...

um contexto que eles (estagiários) confrontam os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática. Além disso, é neste ambiente que eles acabam por identificar, mobilizar e/ou adquirir um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se tornam necessários à sua prática educativa (MARTINY e SILVA, 20011, p. 569).

No bojo dessa questão E7 apresentou a sua opinião da seguinte maneira:

Você tira assim das suas concepções de mundo, como professor se vai querer passar alguma coisa, ai não sei, vai da criatividade, dos diálogos com os demais, não dá pra falar 'a eu tirei de tal livro', tem coisa que você vai tirar do livro e vai 'nossa, mas dá pra acrescentar isso' e dar outra abordagem no negocio pra tentar passar essa outra informação para os moleques. Eu acho que é difícil falar, eu posso sei lá ter tido uma aula quando eu jogava futebol no colegial e falar 'nossa, mas dá pra trocar o assunto partindo disso aqui', como eu posso ter tido uma aula aqui na facultadee falar 'nossa essa aula serve, dá direitinho pra colocar na escola.

A partir do discurso do E7 notamos a dificuldade de se identificar os saberes que são mobilizados durante a prática pedagógica. Uma justificativa para tal acontecimento pode ser o fato desses saberes acabarem formando uma amálgama que envolve todos num único saber, daí a dificuldade de apontá-los separadamente. Embora haja essa dificuldade de identificar os saberes devido a sua complexidade porque eles não são dados na forma como os identificamos na literatura, eles estão presentes nas experiências dos estudantes e professores como conteúdos do processo de escolarização e disciplinas veiculadas na formação universitária. O quadro a seguir aponta para a constituição das fontes do saber no processo de formação dos professores.

Quadro 11 – Os saberes dos professores

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

FONTE: TARDIF (2010).

Porém, cabe lembrar também que sendo o saber de natureza social na concepção de Tardif, ele se desenvolve na relação com o outro, entre os pares.

No próximo tópico além do discurso dos sujeitos da pesquisa, nos basearemos no Check List, na tentativa de desvelar que saberes são estes mobilizados durante a prática pedagógica.

5.3 Os saberes docentes na perspectiva dos estagiários e professores

Este eixo foi formado pelos depoimentos e informações encontrados nas entrevistas e fonte documental (Check List) dos professores e estagiários. O conjunto dos resultados abrange o entendimento que os colaboradores do estudo têm sobre a temática dos saberes docentes.

5.3.1 Os saberes e o processo de escolarização

A investigação sobre as contribuições do processo de escolarização para a atuação na prática pedagógica revelou que esse processo reflete em muitos aspectos na atuação, seja ela do estagiário (futuro professor) ou do professor já em atuação.

Analisando as perspectivas dos estagiários podemos separá-los em dois grupos. Para o primeiro grupo, a contribuição do processo de escolarização esta mais associada ao papel dos seus professores de Educação Física.

Alguns estagiários apontaram que se basearam na prática de seus professores. O E10 assinala que esse período que passou pelos bancos escolares contribuiu para sua atuação porque ele teve...

uma educação física bem dada, o professor era bom, então eu acho que algumas coisas que eu tive não que eu reproduzi igualmente, mas eu usava da idéia ou como passar, o jeito de se portar com os alunos.

Complementando a ideia de contribuição do período que passou pela escola, o E6 diz que...

contribuiu, eu brinco até hoje com o professor que foi meu professor de colégio, sempre que eu encontro com ele, eu falo pra ele 'você sabe que você é o culpado de eu tá aqui', e realmente é eu tive aula com ele eu acho que do segundo ano do fundamental até o sexto ano do fundamental e foi um cara assim que marcou muito, era uma pessoa muito extrovertida, muito carismática e com certeza uma pessoa que me auxiliou muito até no modo de eu tentar cativar os alunos, modo de eu tentar conduzir a aula, claro que não igual, cada um é um, mas em muitas coisas que eu lembro eu tento passar ou tento utilizar o modo como ele usou com a gente e eu achei interessante, então muitas atividades que eu lembro, que eu acho...aquela era legal, então eu tento passar para os alunos também.

O segundo grupo se atentou mais aos sentimentos e experiências enquanto alunos na escola. O E3 relatou que as experiências desse processo...

foram importantes, porque, por exemplo, as vezes eu lembro quando eu era aluna e pensava nossa que chato isso, a vou ter que fazer isso de novo, então as vezes eu entendo que estar lá na posição de aluno é chato, entendeu? Então quando eu vejo um aluno com dificuldade, desmotivado, ai eu tento lembra assim, nossa quando eu era aluna eu também passei por isso, o que dá pra fazer diferente? O que eu posso fazer para motivar esse aluno? Qual outro caminho que dá para percorrer?

Já para o E4 as experiências práticas que teve nas aulas foram importantes:

No meu caso contribuiu porque na minha escola nas aulas de educação física eu tinha bastante coisa, tirando o colegial que foi mais esportivista, eu tinha atletismo, futsal, handebol, basquete, vôlei, natação, tinha caminhada, tinha ginástica e no final de cada ano tinha uma olimpíada entre todo o fundamental do 5º ao 9º ano, diversas práticas, cabo de guerra sabe, diversas provas de atletismo a gente fazia, mesmo por vivência eu tive isso, então contribuiu bastante.

Outro exemplo pode ser encontrado quando o E8 diz que lembra como se sentia quando aluna:

Com certeza, porque a gente lembra muito de ‘ah como foi na minha época, como eu me sentia sendo aluna’; e aí a gente consegue prever mais ou menos como que os alunos estão se sentindo, ou como a gente deveria trabalhar, acho que isso influencia bastante.

Dentre os professores da escola apenas um citou que o período de escolarização não teve contribuição para a sua prática. Quanto aos que identificaram como momento importante na formação, podemos também dividi-los em um aspecto mais ligado ao professor e outro mais as experiências enquanto alunos.

Pensando mais no aspecto dos professores, o P5 argumenta que o seu espelho foi uma professora de Educação Física:

[...] o meu espelho foi uma professora de Educação Física, que não tratava o aluno como todos e não... o aluno pra ela era único e até hoje depois de quarenta anos, quarenta anos minto, mas depois de uns vinte anos que não a via eu a encontrei no ginásio de esporte e ela me chamou pelo nome, faz a diferença.

O P7 também evidencia que os professores que teve na formação escolar tem influência direta na sua prática:

Sim, o que eu tiro das aulas de Educação Física é que eu tive boas aulas de Educação Física e aulas não tão boas. Tinham aqueles professores que se empenhavam mais em dar uma aula e outros nem tanto e também com relação as outras disciplinas hoje eu utilizo aqueles professores com os quais eu tive afinidade pra conseguir desenvolver as minhas aulas, eu vejo o que eu gostava que o professor fazia e tento aplicar também porque eu sei que os alunos podem gostar disso também.

A respeito das experiências enquanto aluno o P2 determina que a vontade de dar aula veio do período que passou pela escola:

[...] inclusive a minha vontade de ser professor foi justamente isso aí, eu gostei de ser aluno, eu gostava da escola né, então parece que é uma forma de continuar aquele contato que eu gostava, tive boas experiências na escola, teve experiência ruim também, mas eu acho que as boas foram melhores, tanto que eu experimentei vários outros trabalhos, mas o trabalho que apesar das dificuldades que tem, que me realiza, que me deixa feliz é esse aqui, é ser professor.

O P6 assinala que as experiências que teve no período escolar auxiliou-o a não cometer erros.

os conhecimentos que tive, mesmo como aluno, foram fundamentais pra eu formasse a minha prática, não cometesse os erros que eu julgo que foram

cometidos comigo quando aluno e tentar melhorar alguma coisa e os bons exemplos contribuem até agora.

Com base nos discursos podemos inferir que o processo de escolarização se apresenta como um momento muito importante para a formação do professor, podendo assim futuramente auxiliá-lo na sua prática pedagógica. Segundo Cyrino (2009)...

o processo de Formação Inicial de Professores não acontece primeiramente em situação acadêmica, mas sim, enquanto ainda se é aluno da escola básica. O professor é um dos únicos profissionais que já está inserido em seu ambiente de trabalho a pelo menos 10 anos, nos bancos escolares (p. 145).

Este grande período passado pela escola reflete muitas vezes no futuro das pessoas. Amorim Filho e Ramos (2010) mostraram em seu estudo que Santos, Bracht e Almeida (2009), ao investigarem o ciclo de vida de três professores de Educação Física, salientaram que

as experiências vividas (danças, esportes...) antes do ingresso dos professores na universidade influenciaram no momento das suas opções em seguir a carreira da docência em Educação Física, uma vez que, além de familiar, estavam relacionadas à realização pessoal às suas histórias de vida (p.225).

Deste modo, quando os alunos ingressam no curso acadêmico de formação de professores, eles já vêm com certa compreensão do que é ser professor (AMORIM FILHO e RAMOS, 2010). Ou seja, já trazem consigo algumas crenças a respeito da profissão. Sendo assim, dentro do ambiente escolar não podemos dizer que o professor é neutro, pelo contrario ele vai sempre agir de acordo com as suas crenças e valores.

Portanto, podemos deduzir que essas crenças, saberes, concepções são principalmente adquiridas no período escolar. Diante do exposto, cabe aos cursos de formação auxiliar os futuros professores na re-significação dessas crenças, para que elas possam ser reconstruídas individualmente, pois se o futuro professor não confrontar as suas crenças, ele corre o risco de apenas repetir o que vivenciou. Nesta direção, cairíamos na ideia de que ser professor é fácil e que uma formação não é necessária, pois o longo período de vivencias no local de atuação, já bastaria para compreendê-lo e assim poder-se-ia atuar como professor.

5.3.2 Os saberes e a formação inicial dos professores da escola

Questionamos os professores quanto as habilidades, conhecimentos mobilizados por eles durante a sua formação inicial na tentativa de estabelecer alguma relação com a prática pedagógica atual.

Todos os professores identificaram que os conhecimentos e as realidades são outras, que ao longo do tempo isto foi se modificando. Encontramos esse fato no relato do P1:

Olha eu fui formado...eu me formei em oitenta e quatro, são trinta e um anos já, é um tempo grande, então naquela época que eu me formei o enfoque era muito mais esportivista, de lá pra cá as coisas foram, eu acredito que foram melhorando e eu tentei acompanhar isso, sempre em contato com a universidade, sempre estudando, lendo conversando com os colegas, eu tenho a facilidade ter a universidade próxima, procurei me atualizar.

A mesma perspectiva encontramos no relato do P4:

Não, é bem diferente, que nem eu sou formada à trinta anos, eu acho que quando eu me formei foi passado pra gente...tinha muita ginástica calistênica, sabe, é tudo coisa muito antiga, antiga mesmo, depois a gente foi fazendo curso, a gente foi... sabe mudando, que nem a gente priorizava mais a parte esportiva mesmo, agora não, você trabalha... a gente trabalha muita coordenação motora, muitas habilidades físicas básicas, que nem criança, o maternal, eles entram com dois anos e meio, as vezes a criança tem dificuldade até pra andar, ta aprendendo a andar, ta aprendendo a falar, você não entende as coisas mais ou menos que eles falam e eu acho que as habilidades físicas, o correr, pular, saltar, sabe, que é coisa que antes, que nem na minha formação, a gente priorizava mais a parte esportiva mesmo e hoje não é só isso, é muito mais, a Educação Física é muito mais abrangente, é um momento também onde a criança...que nem com o professor de classe é diferente, o professor ta lá na frente, a criança ta sentada né, então ele não tem aquela aproximação que o professor de Educação Física tem. A criança senta com você e ela te conta coisas que você nem imagina que ela vai te contar, pra gente é um momento muito bom, pra gente é uma experiência muito boa.

Reconhecemos que ao assinalarem que os conhecimentos mobilizados durante a formação inicial são diferentes dos mobilizados durante a prática pedagógica, não indica que tais professores rejeitam definitivamente os conhecimentos adquiridos no contexto acadêmico. Parece-nos que tais conhecimentos devem ser atualizados em razão da especificidade de cada contexto que o professor esta inserido.

[...] a realidade que você esta vivendo, as coisas que vocês já passaram, tudo isso ai vai influenciar na forma que você lida com o seu aluno e isso ai criar um perfil de um professor, cria um modo dele operar no trabalho, isso é uma coisa bem individual, embora a gente tenha um currículo que é de certa forma, hoje em dia padronizado, mas a forma como o professor vai ou não desenvolver eu acho que é muito pessoal, eu tenho a minha, tem outro, tem o jeito de se relacionar com o aluno, tem alguns conteúdos que você domina mais ou menos, então isso ai influencia muito no jeito que eu vou dar aula, então algumas coisas que você acredita, que você se empolga mais e acaba sendo diferente, outros que é menos. Nossa escola, por exemplo, tem uma característica de uma escola bem esportiva, infelizmente a gente não consegue e eu também não tenho energia que eu tinha no começo de carreira pra fazer todos os esportes e também fica difícil, mas a gente escolhe um ou outro pra gente se dá bem, aqui a gente escolheu atletismo e o futsal.

Atletismo é mais da minha formação, da minha área e futsal é mais gosto deles, cultura deles a gente procura atender um pouquinho (P2).

Ao longo do tempo nós vemos aquilo que dá certo e aquilo que não dá certo, também depende do colégio que você esta, às vezes uma mesma aula dentro de um colégio da certo pra uma turma e pra outra não, então você mobiliza diferentes agentes pra conseguir atingir o seu objetivo, mudando de escola ou dentro de uma mesma escola mudando a turma que você esta aplicando (P7).

Nos depoimentos do P2 e P7 a questão de que o saber mobilizado vai de acordo com a realidade, com o contexto no qual o professor está inserido é bem evidente. Nesta direção, compreendemos também que existem algumas coisas que são exclusivamente vivenciadas na prática pedagógica.

Amorim Filho e Ramos (2010) apontam que a atuação profissional do professor apresenta um “grande entrelaçamento de saberes, pois recorre àqueles transmitidos culturalmente durante a infância e adolescência, àqueles apropriados por meio do ensino superior e àqueles que estão ganhando significado com a própria prática docente” (p.227).

Nesta direção, apontamos que os conhecimentos adquiridos durante a formação escolar, a formação acadêmica, vão ser mobilizados e utilizados de acordo com o contexto em que o professor está inserido. Nesse sentido, acreditamos que uma das possíveis justificativas dos professores não reconhecerem que os conhecimentos adquiridos em tais processos formativos são significativos, deve-se ao fato de que talvez para o contexto atualmente no qual estão inseridos, os conhecimentos não sejam necessários. O que não quer dizer que em outros momentos esses saberes não foram importantes ou que futuramente não poderão ser utilizados.

5.3.3 Os saberes necessários para ensinar

A partir das entrevistas e do Check List buscamos compreender que tipos de saberes, os professores e os estagiários valorizam para o ensino na escola. O quadro abaixo apresenta os principais itens assinalados no Check List pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 12- Itens importantes para ensinar.

ESTAGIÁRIOS	PROFESSORES
Manter o interesse e entusiasmo dos alunos	Conhecimento pedagógico do conteúdo
Manter o controle da sala	Dominar diferentes tecnologias
Ter voz, clareza e vigor	Planejamento do conteúdo
	Saber transmitir com clareza o conteúdo

Os itens assinalados pelos estagiários apontam para a valorização de um saber profissional como importantes para ensinar, saber este ligado as Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia) e adquirido durante a formação acadêmica; enquanto que os professores assinalaram o saber experiencial vinculado ao saber curricular, estando mais ligado as metodologias, estratégias de ensino, como sendo o saber mais importante.

Dos relatos obtidos pela entrevista dos estagiários foi possível identificar a presença de saberes (TARDIF, 2010), com ênfase particular no conhecimento sobre os alunos. Tal discurso foi encontrado nas falas do E1, E5, E8 e E9:

Eu acho que primeiro ele precisa conhecer os alunos e saber qual conhecimento que vai ser mais interessante para eles. Por que eu acho que a partir do momento que o professor ensina o que interessa eles vão conseguir entender (E1, grifo nosso).

Ele precisa saber o contexto do aluno, eu acho que é o mais importante, saber como o seu aluno é (E5, grifo nosso).

[...] ele tem que conhecer com quem que ele vai trabalhar, pra daí ele preparar algo contextualizado pra poder ensinar naquela região, perceber quais são as necessidades (E8, grifo nosso)

É meio complicado porque hoje a gente discutiu isso na aula, sabe, o papel do professor na escola e ai a gente chegou à conclusão que o papel do professor, acima de tudo é ser um educador, então eu tenho que conhecer meu aluno e preparar aula pensando no meu aluno o que parece que às vezes é meio complicado pra gente, porque se monta a atividade pensando em você, pensando nos conhecimentos que você tem e sem conhecer direito aquela sala, sem conhecer os alunos, a faixa etária, então eu acho que esse pensar no aluno é a priori o que a gente tem que ter como objetivo nosso, sabe (E9, grifo nosso).

Este conhecer os alunos pode ser visto pela ótica de saberes da formação acadêmica, saber este que compreende “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências de educação)” (TARDIF, 2010, p.

36). Tal associação deve-se ao fato de que as ciências da educação compreendem conhecimento principalmente da área sociológica e psicológica, que auxiliam na compreensão de como é o aluno da escola.

É possível também estabelecer uma relação com os saberes experienciais, pois os professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2010, p. 38-39). Nesta direção a prática auxilia o professor a conhecer o seu aluno, a conhecer a sua realidade.

Apesar da ênfase nesses saberes, os estagiários apontaram outros conhecimentos que são importantes para ensinar. Para E2 é relevante que o professor conheça “o conteúdo que ele vai ensinar”. Seguindo a mesma direção, P8 afirma que o professor “precisa ter um conhecimento prévio frente ao que ele vai ensinar”.

Tais apontamentos seguem mais para a valorização de um saber disciplinar, que “corresponde aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2010, p.38). Esse saber, resumidamente, está ligado ao conteúdo específico que o professor vai desenvolver com os seus alunos.

Os estagiários apontaram também itens vinculados ao saber curricular, quando E3 afirma:

Bom, o professor tem que saber muita coisa. Ele tem que saber porque que ele está ensinando, eu acho assim, ele deve ter claro o objetivo dele de estar ensinar; como ele vai transmitir isso, que estratégias ele vai usar para transmitir isso (grifo nosso).

O E8 também afirma:

O professor tem que saber porque ele vai ensinar, a importância de tudo isso pra que seja significativo para aqueles alunos que ele vai ministrar aula, que ele vai ensinar, que ele vai formar pra vida, além dos conteúdos propriamente dito (grifo nosso).

Estes itens priorizados pelos estudantes universitários, associam-se aos saberes curriculares defendidos por Tardif (2010). Esses saberes “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (p.38).

Nos relatos dos professores foi possível identificar também a presença de saberes (TARDIF, 2010), entretanto com ênfase particular em um aspecto que é extremamente particular, o gostar, o ter vontade. Os professores apontaram que em primeiro lugar para ensinar o professor precisa gostar daquilo que está fazendo:

Olha, eu acho que tem que ter muita vontade mesmo de ensinar, gostar muito do que ta fazendo, eu acho que se você ta numa coisa que você não se enquadra... que nem vem alguns estagiários pra gente que já olha assim e fala ‘a eu não quero trabalhar com isso’, mas é verdade, já aconteceu várias vezes, ‘não quero trabalhar com isso, a eu vou parti pra parte de técnico, vou ser personal’, eu acho que a gente... tudo que você aprender nessa vida é válido, tudo nessa vida é válido, então você tem que tentar... de tudo que você aprende, tentar tirar uma coisa de bom né e eu acho que tem que ter muita vontade, se você for trabalhar com escola, com educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, tem que gostar do que você está fazendo, senão não vai sair nada (P4, grifo nosso).

Semelhantemente P5 ressalta que é preciso ter “Amor ao próximo, base, dedicação e gostar do que faz, porque senão não vai, porque o salário é pequeno” (grifo nosso).

Os apontamentos realizados pelas professoras apontam para o ensino como vocação. Tardif (2012)⁵ descreve sobre as concepções de ensino: Idade da Vocação, Idade do Ofício e Idade da Profissão, sendo que a primeira tem seu cunho ideológico no ensino religioso e o saber ensinar é em ausência de formação, o que é valorizado é um trabalho moral com pouca base intelectual; na segunda perspectiva a relação com o trabalho não é mais vocacional, mas contratual, tem-se a institucionalização de uma carreira e estabilização do trabalho no quadro de uma relação contratual com o Estado-Educador; por último a idéia de profissão reconhece o trabalho docente como um serviço de interesse público e fundamentado em uma ética profissional. Para o autor, atualmente, vivenciamos as três idades simultaneamente.

Focando na questão vocacional podemos associá-la a questão da escolha profissional, podendo trazer adjunto a esta escolha um saber profissional (TARDIF, 2010), no sentido de desenvolvimento profissional atribuído por Nóvoa (2007), que implica numa produção da vida de professor, ou seja, da constituição de sua identidade, bem como da produção da profissão docente, vinculada tanto à associação profissional como a ideia do que implica ser uma profissão. Neste contexto a prática profissional, prática pedagógica, se torna portadora de saberes mobilizados na ação docente, dando origem ao que Tardif chama de *epistemologia da prática profissional*, uma epistemologia estruturada com base na epistemologia do senso comum e na epistemologia do cotidiano. Enfim, como já foi colocado esta *epistemologia da prática profissional* trata do conjunto de saberes mobilizados de fato pelo professor no decorrer de sua prática.

⁵ Notícia fornecida por Maurice Tardif no VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, em São Cristóvão/SE/Brasil, em setembro de 2012.

Dando continuidade a essa discussão, mas com ênfase na fala dos participantes da pesquisa, voltado para a sala de aula, P3 vai colocar que o professor em seu cotidiano pedagógico tem que...

[...] perceber se todos estão entendendo o que você está falando e perceber a classe heterogênea, tem classe que é muito homogênea, tem classe que é heterogênea, então sua estratégia tem que ser diferente, você tem que ter uma percepção do que você ta trabalhando, você ta trabalhando com a classe A é um jeito, com a classe B é outro jeito, você pode até fazer uma avaliação parecida ou igual, mas a forma pedagógica de você abordar um assunto tem que ser diferente, entendeu?

O P1 dá a sua opinião também sobre o assunto e afirma que...

[...] tem que ter um plano senão eu me perco, por mais que a pessoa tenha uma certa trajetória, uma experiência, é sempre importante planejar, rever o plano ver o que deu certo pro plano seguinte, as vezes uma turma tem um potencial maior pra um determinado assunto, outra tem um potencial, a gente também deixar que isso flua.

Assim, um destes conhecimentos está ligado ao saber curricular (TARDIF, 2010), como muito bem explicitou tanto P1, como o P2 ao assinalar que o professor tem que “saber os objetivos que ele quer atingir”, o que exige um planejamento de ensino.

Dessa forma, além de apontar um saber curricular, ligado as estratégias de ensino, o P3 também acrescenta que deve-se ter “domínio daquilo que vai ensinar, você tem que saber o que vai passar”. Tal apontamento direciona para a valorização de um saber disciplinar (TARDIF, 2010).

No âmbito das declarações foi possível identificar que não houve domínio de um único saber entre os professores e estagiários. Apontando que o saber docente é plural, é proveniente de diversas fontes, como das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, sendo assim este saber pode ser tido como heterogêneo (TARDIF, 2010).

5.3.4 A construção dos saberes

Tendo a identificação dos principais saberes importantes para a prática pedagógica, buscamos compreender como se dá a construção desses saberes, apontando então para a sua origem.

Do registro do P2 emerge os saberes que tiveram origem na sua experiência:

[...] tem alguns conteúdos que eu tenho bastante facilidade, que é o atletismo né, que eu tenho formação de técnico... também nas lutas, que também já fui técnico, fui atleta, isso aí a gente já trabalha bem, de jogos, a experiência que eu tive, jogos e brincadeiras, é a experiência que eu trouxe desde da infância em contato com as professoras, o que a gente aprende com os próprios alunos, esse contato trouxe bastante formação (grifo nosso).

Na mesma direção o P6 reconhece que seus conhecimentos advêm da experiência:

Acredito que seja da experiência pessoal mesmo, acho que tem um forte elemento pessoal que influencia de como é a minha aula. Claro que tem a reflexão e o conhecimento do grupo de alunos que eu tenho em mão, mas é das experiências que vivi, tanto das técnicas, como aquelas mais emocionais, aquelas que eu acredito que dão um retorno com o meu grupo de aluno, mas é um conjunto de coisas, é um conjunto (grifo nosso).

As afirmações dos professores podem ser justificadas pelo fato de que a atuação profissional “compreende o período em que o professor está em pleno exercício da profissão. É uma fase em que os saberes da experiência incorporam grande significado” (AMORIM FILHO e RAMOS, 2010, p.227).

Sobre a questão de constituição do saber docente, estagiários e professores relataram que não possuem todos os saberes e que eles estão sempre em construção. Este aspecto fica bem claro no relato do E3, que afirma que não possui todos os saberes.

Não todos, eu acho que eu vou conseguir ir construindo, eu acho que está em processo mesmo, porque as vezes quando eu olho assim eu penso que algumas coisas são mais fortes do que outras, ou talvez outras nem existiam, esses conhecimentos não existam ainda, mas eu acho que é coisa de tempo assim, de formação de identidade mesmo de professor.

É possível identificar isto também na fala do E4

Como estudante do quarto ano de graduação eu não tenho esses saberes, eu acho que tenho muito para aprender ainda, eu acho que a gente sempre tem que aprender, o professor tem que ter uma formação continuada, o conhecimento é contínuo, tem que sempre estar aprimorando.

Devido ao fato dos estudantes ainda não estarem formados, poderíamos utilizar isto como uma justificativa para eles não terem todos os saberes. Entretanto nos relatos dos professores isto também foi evidenciado, isto reafirma que os saberes estão sempre em construção e são provenientes de diversas fontes, não apenas da formação acadêmica.

Podemos citar como o exemplo o relato do P1 “Olha eu acho que esses saberes estão sempre em construção de acordo com o que acontece”. Na mesma direção P3 afirma que não tem todos os saberes “[...] tem saberes que eu ainda tenho que aprender”.

Neste sentido, podemos associar o que foi elucidado pelos professores com a “inconclusão do ser humano” (PAULO FREIRE, 1996). Segundo o autor, isto faz com que o ser humano esteja num permanente movimento de procura/busca.

Tais apontamentos podem mostrar também que para o reconhecimento desses saberes, é preciso investigar a prática, ou construir relatos autobiográficos visando identificar sua trajetória de vida escolar e profissional os vestígios dos saberes. Desse modo, trata-se também de um exercício, de uma reflexão crítica na qual a partir de um plano de aula se pode identificar, no sentido de informar, porque eu elaboro o meu plano de aula daquele jeito? O que fundamenta o meu plano de aula? Por que eu faço a opção por determinados conteúdos e outros não? Por que eu escolho determinadas estratégias de ensino e outras não? Nesta direção se torna também importante confrontar, no sentido de identificar por que eu me tornei assim? Quais são as teorias, os procedimentos que embasam a minha aula? E, finalmente, perguntar o que eu posso fazer diferente? É o momento da reconstrução ou transformação da nossa prática pedagógica na dimensão de se assumir outras possibilidades de ensino (SMYTH, 1992; ORTIZ, 2003).

A ideia dos saberes estarem sempre em construção indicam também que a “formação docente é, pois, contínua, o que quer dizer que, enquanto o professor estiver em atividade, novos saberes vão se constituindo. Assim, ele se renova e se (trans)forma a todo momento, mediante o seu convívio social” (AMORIM FILHO e RAMOS, 2010, p.227).

Partindo desta ideia de que o professor esta sempre em construção os futuros professores apontaram que, principalmente é a pratica pedagógica que auxilia nesta construção.

E8 aponta também para a pratica pedagógica quando assinala:

Eu acredito que seja a prática mesmo, porque realmente eu acho que fica um buraco faltando, a gente fica um pouco sem chão pra começar. Daí eu não sei se a partir da prática a gente vai conseguir fazer alguma coisa diferente, ou se vai acontecer como a gente sempre vê aqui, começa bem tentando mudar, mas depois perde aquela energia e acaba fazendo a mesma coisa, como na maioria das vezes acontece, não sei, acredito que o pensamento pelo menos inicia diferente e vamos ver né.

Os estagiários apontaram que a prática se configura como um momento importante na construção dos saberes. O que corrobora com ideia de Martiny e Silva (2011) que acreditam

que “a vivencia na escola no seu dia a dia, sua rotina, suas usualidades e costumes, ou seja, a cultura escolar, faz com que o professor adquira experiências (positivas ou não) e as incorpore à sua ação docente” (p.572).

Pensando na prática como um momento significativo para a construção dos saberes, talvez uma alternativa, como já citado anteriormente, seria passar a formação docente para “dentro” da profissão (Nóvoa, 2007, p. 53) baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo, assim, aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. É preciso compreender que uma formação de “dentro”, é uma formação que busca formar o individuo dentro de uma cultura profissional, ou seja, formar-se partindo dos aspectos que regem a profissão, não de aspectos externo a mesma. Para que isto aconteça Nóvoa (2007) aponta que a participação dos professores experientes é essencial.

Neste contexto, os professores da escola devem ser reconhecidos, principalmente, como produtores de saberes. Dentro dessa ótica Amorim Filho e Ramos (2010) identificam que os professores tanto se apropriam de saberes e culturas, quanto os transmite e/ou os produz junto aos alunos/outros professores/direção da escola.

Para os professores são os cursos, leituras e reciclagens, que os auxiliam a estarem sempre se atualizando, adquirindo saberes. Nesta direção, o P3 aponta que...

[...] a gente não pode ficar parado, tem curso, to fazendo curso, uma coisa boa que ta na Secretaria da Educação, que esse ano, já é o... eu fiz o curso de vôlei, inclusão, atletismo, rúgbi e vai ter lutas, to fazendo todos eles, porque esses saberes eu já nem lembro mais e nunca tive, entendeu? Então eu tenho que refazer e saber como passar agora, porque a forma que eu aprendi é diferente de hoje, a dinâmica também já mudou muita coisa.

Foi identificado isto também nas falas do P2:

[..] em termo de formação eu não paro de estudar (...) em questão de conhecimento é o que eu falei a gente procura aprender com o Estado, também procura colaborar dando... alguma formação ou outra a gente procura por conta, as vezes tira dinheiro do bolso pra se formar em coisa diferente, só que a gente precisa ter oportunidade né, o professor em se formar melhor, o Estado precisa pensar melhor isso ai, a Universidade, a Academia precisa pensar melhor na formação desses professores que tão ai.

Por fim, a partir dos relatos expostos podemos deduzir que existem aspectos pessoais ligados a construção dos saberes e que isto direto ou indiretamente vai influir na atuação profissional. Isto pode ser associado a questão da identidade profissional do professor, uma vez que esta é um processo que se...

“inicia antes da formação superior, socialização antecipatória, prossegue durante a formação inicial e continua ao longo de todo o percurso profissional, dependendo tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (GOMES, et al., 2013, p.258).

Os apontamentos evidenciam que a constituição de uma identidade profissional é um processo contínuo que conta tanto com aspectos interiores ao indivíduo como aspectos exteriores ao mesmo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem deste trabalho está circunscrita no fato dos estudantes apresentarem um tipo de saber (discursivo) e os professores outro (pragmático). Diante desse contexto, surgiu como temática de estudo os saberes docentes.

Nossa grande preocupação era compreender como os estudantes da disciplina de estágio supervisionado na escola e os professores da escola constroem/constituem/apontam os saberes que são mobilizados na prática de ensino. Buscou-se também por meio de entrevista e fonte documental, analisar a origem desses saberes e a relação entre a sua aquisição e a identidade docente.

A formação inicial e o estágio supervisionado também foram objetos de estudo, contemplados na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Educação Física e do Programa da disciplina de Estágio Supervisionado.

À vista dos resultados identificamos que segundo o PPP o objetivo geral do curso é formar pessoas críticas, que investiguem e que estejam preparadas para intervir na sociedade. Com relação ao perfil profissional do futuro professor de Educação Física, observamos que se busca uma formação para além de competências técnicas. Quanto à organização curricular reconhecemos que apesar de o documento valorizar em diversos momentos a prática e defender sua associação com a teoria, notou-se que na estrutura curricular o estágio é colocado no final do curso.

Sobre a disciplina de Estágio Supervisionado, o programa mostra-nos que a disciplina valoriza a prática pedagógica e a formação de um professor que reflete e investiga a sua prática.

Encontramos, a partir das entrevistas com os estudantes e professores, três significados vinculados a questão do estágio: o primeiro é que ele se constitui como um momento do estagiário colocar em prática o que aprendeu; o segundo é que ele se configura como uma oportunidade de contato com a realidade; e a outra perspectiva, apontada, exclusivamente, por dois professores da rede que o estágio traz contribuições tanto para o estagiário como para o professor. Portanto, o estágio foi visto como uma via de mão dupla que contribui para formação dos agentes envolvidos, suscitando a compreensão de que o processo de formação de professores ocorre na escola e na universidade.

Com as entrevistas foi possível constatar que os professores da escola e os estudantes universitários identificam diversos saberes mobilizados durante a prática pedagógica: o saber disciplinar, o da experiência, o profissional e o curricular.

Especificadamente na elaboração do Projeto de Estágio os estagiários se basearam mais nos saberes advindos do meio acadêmico.

Na tentativa de maior compreensão sobre os saberes mobilizados na prática docente, analisamos os check-list dos professores e estagiários. Neste instrumento ambos assinalaram os itens que são relevantes para ensinar. Os componentes assinalados pelos estagiários apontaram para a valorização dos saberes acadêmicos como importante para ensinar, saber este ligado as Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia) e adquirido durante a formação acadêmica; enquanto que os professores assinalaram o saber experiencial com ênfase no saber curricular, que está mais ligado as metodologias, estratégias de ensino, como sendo o saber mais importante.

No âmbito das declarações foi possível identificar que não houve domínio de um único saber entre os professores e estagiários. Apontando que o saber docente é plural, é proveniente de diversas fontes, como das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, sendo assim este saber pode ser tido como heterogêneo. Entretanto, cabe ressaltar, que apesar dos estagiários citarem diferentes saberes, teve-se uma valorização das disciplinas, dos conteúdos vistos na Universidade. Isso deve-se provavelmente ao fato deles estarem inseridos neste contexto a maior parte do tempo, ficando assim restritos ao mesmo.

Neste contexto e considerando que a prática cotidiana também se configura como um importante local de aquisição de saberes, identificamos que o modo como a formação atualmente esta organizada, acaba por valorizar o aspecto acadêmico na formação, deixando a prática em segundo plano. Nesta direção a relevância da prática não é reconhecida, ficando restrita ao final do curso, na forma de estágio.

No que tange a constituição dos saberes foi possível identificar que a sua construção é contínua e tem influencia de diversos momentos, como o processo de escolarização, a formação inicial, a atuação profissional e a formação continuada. Contudo, para os professores, os cursos, as leituras se constituem como formas significativas de aquisição de saberes; enquanto que os estagiários apontaram a prática como o local de maior desenvolvimento dos saberes.

Neste sentido, concluímos que há necessidade de a instituição universitária buscar uma maior aproximação com o contexto escolar, concedendo assim aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Nesta perspectiva busca-se formar o individuo dentro de uma cultura profissional, ou seja, formar-se partindo dos aspectos que regem a profissão, não de aspectos externo a mesma.

Pode-se colocar também que a prática, a Prática de Ensino na Escola, emerge como um lugar de formação dando para a escola esse reconhecimento, o que implica em uma nova configuração do processo de formação. Além disto, tal contexto foi identificado pelos estagiários como importante para constituição da identidade docente. Isto deve-se ao fato da identidade ter como um de seus componentes a parte relacional, que é estabelecida através da troca com as instituições, bem como com as pessoas inseridas neste contexto, como professores, alunos, funcionários.

Compreendemos que a discussão não se encerra por aqui. Há muitos aspectos a serem explorados, principalmente sobre a formação escolar, formação inicial, formação continuada e suas relações com os saberes docentes.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes Docentes e Formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.281-295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M.; HOBOLD, M. S.; PASSO, L. F. Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO- SIRSSE, 2011, Curitiba. **Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura**. Curitiba: 2011. p. 1 - 13.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 188 f. Tese (Mestre em Ciência da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Biblioteca Digital da Unesp. Disponível em: <<http://unesp.br/bibliotecadigital/>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

Biblioteca Digital da Unicamp. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Usp. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC – Em tese** – v.2, n.1, p.68-80, jan., 2005. Disponível em <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em 13 nov. 2012.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XVI ENDIPE - **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Trajetórias e processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. De 27 a 30 de abril de 2008. CD 2 – Livro 1. Porto Alegre, edi PUC/RS, 2008, p. 147 - 174.

BORGES, C. **Os professores da educação básica de 5a.a 8a. série e seus saberes profissionais**. 2000. 226 f. Tese (Doutorado) Departamento de Educação PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2000.

BORGES, C. Saberes Docentes: Diferentes Tipologias e Classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p.59-76, abr. 2001.

BORSSOI, B. L. O estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 1., 2008,

Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL, Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 10/06/2013.

CARVALHO, A. M. P. & GIL PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993. 120 p.

CEREGATTO, L. **Formação de professores e a prática docente: a perspectiva discente sobre a orientação e a docência nos trabalhos de conclusão de curso**. 2009. 111 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura- Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2009.

CONTRERAS, J. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. In:_____. (Org.). **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.71-85.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

CYRINO, M. **Professores em Formação: O momento da Prática de Ensino e a relação entre estagiários e professores-colaboradores**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARIGLIO, J. A. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**.*Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.95, pp. 603-606. ISSN 0101-7330.

GAUTHIER, C. et al. Apresentação - Ensinar: Ofício Estável, Identidade Profissional Vacilante. In:_____. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998. p. 19-37.

GENTILE, P. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, v. 142, p.1-3, 07 maio 2001.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, p.45-61.

GOMES, P. M. S. et al. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.247-267, abr/jun. 2013.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. C.; ARAÚJO, R. C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 15, p.49-58, set. 2006.

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

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física**. 2005. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005, p. 28-41.

MORIEL JUNIOR, J. G. **Propostas de Formação inicial de professores de matemática: Um estudo de Projetos Políticos-Pedagógicos de cursos no Estado do Paraná**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestre) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em 27 out. 2012.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2007. 83 p.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor. In: IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA - Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, 2003, p. 1-10.

PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1986

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro. Agir, 1974.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997._____.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura Organizacional da escola primária**. Porto: Porto- Portugal, 1994. SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação de professor**. São Paulo: Ed.Unesp, v.1.1996.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SHULMAN, L. “**Knowledge and teaching: foundations of the new reform**”. *Havard Educational Review*, n.57, v.1, p.4-14, 1987.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational*, v.15, n.2, p.4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em 29 out. 2012.

SMYTH, J. 1992. **Teacher’s Work and the Politics of Reflection**. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p.267-300.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. XIV ENDIPE – **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Trajetórias e processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**. De 27 a 30 de abril de 2008. CD 2 – Livro 1. Porto Alegre, edi PUC/RS, 2008, p.17-46.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 323 p.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de umaproblemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.4, p. 31-55, 1991.

UNESP (Rio Claro) **Programa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino**. Rio Claro, UNESP – 2013.

UNESP (Rio Claro) **Proposta de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação (bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp/RC**. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp.br, 2005.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.247-262, maio/ago. 2007.

ARTIGOS – SCIELO (2002 – 2012)

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.223-238, abr/jun. 2010.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p.11-28, dez. 2010.

MARTINY, L. E.; SILVA, P. N. G. "O que eu transformaria? muita coisa!": Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 4, p.569-581, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/11277/8656>>. Acesso em: 11 set. 2013.

NEIRA, M. G. (2006). Representações sobre a docência em educação física: Modificações a partir de um programa de formação. **Paidéia**, 16(33), p.101-110.

TESES E DISSERTAÇÕES- BIBLIOTECAS DIGITAIS (2003– 2012)

BENITES, L. C. **A Identidade do Professor de Educação Física: Um Estudo sobre os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro/SP 2007.

CEREGATTO, L. **Os saberes da experiência discente: um estudo de caso na Educação Física**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro, 2012.

COSTA, B. V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2010.

RODRIGUES JUNIOR, J. C. **Trajetórias de vida:lembranças,caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, M. F. G. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2009.

SOUZA, E. V. B. **A formação inicial de professor de Educação Física: Um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. 2012. 294 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

VIEIRA, M. E. **A Disciplina Lazer nos Currículos de Educação Física: um Estudo sobre os Saberes Docentes nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2010.

TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES (2002 - 2012)

ALMEIDA J. A. S. **Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

ARAÚJO, R. M. O. **As práticas pedagógicas dos professores de educação física do ensino médio: discutindo saberes docentes**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2010.

BASTOS, A. P. P. **Legados do Esporte Escolar**. 2011. 11 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

BORGES, C. **Docência Universitária em Educação Física**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2006.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004. 320p.

CASATI, M. V. **Pós-Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de educação física**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos/SP 2008.

COSTA, A. L. A. **Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de Educação Física**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

CUPERTINO, Kátia. **Docência, Educação Física e Dança: uma coreografia no ritmo de discursos polifônicos**. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DUARTE, C. P. **O Processo de Construção dos Saberes dos Professores de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

FLORENCIO, S. Q. N. **O ensino da dança-educação na Educação Física escolar: Resignificando o Saber Docente**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade de Pernambuco, Pernambuco/PE, 2011.

GARIGLIO, J. A. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. 2004. 291 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2004.

GUIMARÃES, G. S. **O ritmo e a repercussão da construção de Saberes Docentes: olhares e reflexões na práxis educativa de professores de Educação Física em uma Política Pública de Saúde no Município do Recife**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2006.

LOCATELLI, A. B. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

MEDEIROS, S. E. F. **Currículo prescrito e modelado: desafios para a área de Educação Física Escolar**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP, 2011.

NUNES, S. I. **Formação e Experiências Profissionais de Formadores: Trajetórias de professores aposentados do curso de Educação Física da Universidade Federal de**

Uberlândia. 2004. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2004.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. O processo formativo do professor. In:_____. (Org). **Formação e Avaliação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 45-57.

SCHLEMMER, T. P. **Formação Profissional e Desenvolvimento de Competências para o ensino de Educação Física em anos iniciais**.2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2005.

SILVA, M. S. **As aventuras e desventuras dos alunos da ESEF/UFPel: um olhar sobre a formação do professor de Educação Física**.2002. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2002.

SILVA, S. M. F. M. **Docência Universitária: Repensando a prática do professor de Educação Física**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2008.

SOARES, A. **Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na Escola**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2002.

SOUSA, M. P. **Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2012.

SOUZA, F. J. **Educação Física, Formação Profissional e Saberes Docentes: Um estudo de caso**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2002.

TEIXEIRA, D. M. D.**Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física, no Estado de Minas Gerais**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008.

VINOTTI, Tiago Contesini. **Professores de Educação Física e professores alfabetizadores: entre diálogos e saberes**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2011.

ZANCAN, S. **Estágio Curricular Supervisionado e Qualidade da Formação do Licenciado em Educação Física**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de entrevista para os estagiários.

- 1- Como você compreende o estágio supervisionado na escola?
 - (a) Para ele ser desenvolvido o que é exigido?
 - (b) Na elaboração do Projeto de Ensino você se baseou em quais fontes de informação, conhecimento?
- 2- As disciplinas cursadas na graduação contribuíram para a elaboração do Projeto de Ensino?
 - (a) Se o seu curso oferece outras possibilidades de experiência em projetos de extensão, projetos de ensino (NE, PIBIC) ou projetos de pesquisa e você pode participar, qual foi a contribuição dessa(s) vivência(s) para a elaboração do Projeto de Ensino?
 - (b) As experiências anteriores do processo de escolarização contribuíram para a elaboração do Projeto de Ensino? Se sim, em que medida?
- 3- Para ensinar é preciso conhecer diversas coisas. Quais conhecimentos e que tipo você utiliza para ensinar?
- 4- Por fim, para ensinar o que é preciso saber?
 - (a) Você acha que possui esses saberes?
 - (b) Em que momento da sua vida você adquiriu ou vai adquirir esses saberes?
 - (c) Como eles foram construídos por você em sua trajetória de vida e no exercício da prática docente?

ANEXO 2- Roteiro de entrevista para os professores:

- 1- Como você compreende o estágio supervisionado na escola?
 - (a) Para ele ser desenvolvido o que é exigido?
 - (b) Qual(is) item(s) você prioriza nas aulas dos estagiários que você supervisiona?

- 2- Em sua opinião, os conhecimentos, habilidades, atitudes mobilizados na formação inicial do professor são os mesmos conhecimentos, habilidades, atitudes mobilizadas na prática pedagógica profissional? Justifique.

- 3- Quais são os conhecimentos mobilizados durante a aula por ocasião da sua prática pedagógica? Por que você utiliza determinados conhecimentos e não os outros?

- 4- As experiências anteriores do processo de escolarização contribuíram/contribuiu para a sua prática pedagógica?

- 5- No que essas vivências te influenciam com relação na orientação do estágio?

- 6- Por fim, para ensinar o que é preciso saber?
 - (a) Você acha que tem esses saberes?
 - (b) Em que momento da sua vida você adquiriu ou vai adquirir esses saberes?
 - (c) Como eles foram construídos por você em sua trajetória de vida e no exercício da prática docente?

ANEXO 3 – Dados das Teses e Dissertações

Quadro de teses e dissertações do Banco de dados da Capes (2002 - 2012) sobre Saberes Docentes na Licenciatura em Educação Física						
Nº	Título	Ano	Autor	Nível	Financiamento/Agência	Instituição
1	Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na Escola	2002	Admir Soares	Mestrado	Não informado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2	As aventuras e desventuras dos alunos da ESEF/UFPEL: um olhar sobre a formação do professor de Educação Física	2002	Marcelo Silva da Silva	Mestrado	Não informado	Universidade Federal de Pelotas
3	Educação Física, Formação Profissional e Saberes Docentes: Um estudo de caso	2003	Francisco Jean de Souza	Mestrado	CAPES - Outros Unesp	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro
4	A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas	2004	José Angelo Gariglio	Doutorado	CAPES - PICDT	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
5	Formação e Experiências Profissionais de Formadores: Trajetórias de professores aposentados do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia	2004	Sérgio Inácio Nunes	Mestrado	Não informado	Universidade Federal de Uberlândia
6	Formação Profissional e Desenvolvimento de Competências para o ensino de Educação Física em anos iniciais	2005	Tárcia Paula Schlemmer	Mestrado	UPF	Universidade de Passo Fundo
7	Docência Universitária em Educação Física	2006	Camila Borges	Mestrado	UNESP	Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro
8	O ritmo e a repercussão da construção de Saberes Docentes: olhares e reflexões na práxis educativa de professores de Educação Física em uma Política Pública de Saúde no Município do Recife	2006	Gina da Silva Guimarães	Mestrado	CAPES-DS	Universidade Federal de Pernambuco
9	Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica	2007	Andréa Brandão Locatelli	Mestrado	Não informado	Universidade Federal do Espírito Santo
10	A Identidade do Professor de Educação Física: Um Estudo sobre os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica	2007	Larissa Cerignoni Benites	Mestrado	CAPES - DS	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Rio Claro
11	Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física, no Estado de	2008	Daniel Marangon Duffles Teixeira	Mestrado	Não informado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

	Minas Gerais					
12	Pós-Graduação em Educação : lugar da formação para a docência do professor universitário de educação física	2008	Marcelo Vasques Casati	Mestrado	SEESP	Universidade Católica de Santos
13	Docência Universitária: Repensando a prática do professor de Educação Física.	2008	Sarah Maria Freitas Machado Silva	Mestrado	Não informado	Universidade Federal de Uberlândia
14	Docência, Educação Física e Dança: uma coreografia no ritmo de discursos polifônicos	2009	Kátia Cupertino	Mestrado	Não informado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
15	Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física	2009	Melissa Fernanda Gomes da Silva	Mestrado	Não informado	Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro
16	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes	2010	Bruna Varoto da Costa	Mestrado	Não informado	Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro
17	O Processo de Construção dos Saberes dos Professores de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora	2010	Catia Pereira Duarte	Doutorado	Não informado	Universidade Gama Filho
18	A Disciplina Lazer nos Currículos de Educação Física: um Estudo sobre os Saberes Docentes nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo	2010	Marcelo Eugenio Vieira	Mestrado	Não informado	Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro
19	As práticas pedagógicas dos professores de educação física do ensino médio: discutindo saberes docentes.	2010	Robert Mauricio de Oliveira Araújo	Mestrado	Não informado	Fundação Universidade Federal do Piauí
20	Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física	2011	Admir Soares de Almeida Júnior	Doutorado	Não informado	Universidade Estadual de Campinas
21	Legados do Esporte Escolar	2011	Ana Paula Pagliosa Bastos	Mestrado	Não informado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
22	O ensino da dança-educação na Educação Física escolar: Resignificando o Saber Docente	2011	Samara Queiroz do Nascimento Florencio	Mestrado	CAPES-DS	Fundação Universidade de Pernambuco
23	Currículo prescrito e modelado: desafios para a área de Educação Física Escolar.	2011	Sandra Elizabete Faria de Medeiros	Mestrado	Não informado	Centro Universitário Moura Lacerda

24	Professores de Educação Física e professores alfabetizadores:entre diálogos e saberes	2011	Tiago Contesini Vinotti	Mestrado	Não informado	Universidade Regional de Blumenau
25	Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de Educação Física	2012	Amanda Luiza Aceituno da Costa	Mestrado	Não informado	Universidade Estadual de Londrina
26	Formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes.	2012	Esther Vieira Brum de Souza	Mestrado	CAPES/P ROAPCN Pq	Universidade de Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro
27	Trajetórias de vida:lembranças,caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física	2012	José Carlos Rodrigues Junior	Doutorado	Não informado	Universidade Estadual de Campinas
28	Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis	2012	Manuela Pereira de Sousa	Mestrado	PAEP / UNINOVE	Universidade Nove de Julho
29	Estágio Curricular Supervisionado e Qualidade da Formação do Licenciado em Educação Física	2012	Silvana Zancan	Mestrado	CAPES - PROSUP	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

Eu, Taynara Franco de Carvalho, RG 48.200.439-3, aluna do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, estou desenvolvendo o projeto de pesquisa “**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**”, como Trabalho de Conclusão de Curso, tendo como orientador o Prof. Dr. Samuel de Souza Neto – Depto de Educação – IB – UNESP/RC. Neste contexto venho convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa que tem como objetivo central compreender como os estudantes da disciplina de estágio supervisionado na escola e os professores da escola constroem/constituem/apontam os saberes que são mobilizados na prática de ensino. Especificadamente se busca (a) identificar os saberes que são mobilizados por estudantes de Educação Física na construção dos Projetos de Ensino e da Prática de Ensino no estágio; (b) analisar a origem desses saberes, tomando como referência a elaboração do Projeto de Ensino, a Prática de Ensino na escola e as Experiências no processo de escolarização; (c) estabelecer relações, se possível entre a aquisição desses saberes e a identidade docente; (d) apontar a compreensão que os professores da escola que recebem estagiários têm sobre os saberes docentes. A sua participação se dará no sentido de permitir uma entrevista e a sua gravação em microgravador sobre os saberes docentes mobilizados durante a sua prática pedagógica, bem como de autorizar a utilização de fonte documental decorrente de trabalhos/avaliações desenvolvidos por você na universidade ou na escola vinculado ao estágio supervisionado, mas com interface com o objeto desse estudo. Porém, eventuais riscos poderão ocorrer durante a entrevista ou na aquisição desses documentos, no sentido de constrangimentos ou de intimidação. Para evitar este tipo de descompasso durante a entrevista, ou minimizar os riscos, a nossa proposta pressupõe que as entrevistas e a aquisição desses documentos ocorram em clima amistoso e de respeito aos participantes. Caso se sinta inibido(a) com a gravação do áudio, esta poderá ser interrompida a qualquer momento. No que se refere aos documentos, só serão utilizados os que vocês estiverem de acordo. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento na área da Formação de Professores. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Se você estiver suficientemente esclarecido(a) convindo-o(a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra ficará com você.

Título do Projeto “A construção dos saberes docentes na formação inicial de professores de educação física”.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Cargo/função: Professor Adjunto do Depto de Educação.

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

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4276

e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Aluno/Pesquisador: Taynara Franco de Carvalho

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

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

Dados para Contato: fone (19) 9746-1133

e-mail:taynara_carvalho07@yahoo.com.br

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____ RG: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: _____

Endereço: _____ CEP _____

Fone: _____/____ e-mail: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

ANEXO 5 – Entrevista com um estagiário

P - Pesquisador

E6 - Estagiário 6

P: Primeiramente eu gostaria de perguntar para você, como você compreende o estágio supervisionado na escola?

E6: Pra mim o estágio é o momento mais importante na graduação da licenciatura, porque é onde a gente vai ter contato direto com os alunos, com a escola e passar a ter uma noção real de como é a prática docente. Então é realmente para a gente ter noção da realidade e a partir de aí poder construir ou então entender melhor como que é o mundo da escola para gente poder sair da graduação pronto pra dar aula.

P: Para ele ser desenvolvido o que é exigido? O que é importante ter tanto em relação ao estagiário, à escola, como a universidade?

E6: Eu acredito que em primeiro lugar a gente tem que ter o embasamento que vem da graduação, seja tanto nas disciplinas particulares ou até mesmo na disciplina de estágio docência, onde os professores auxiliam, explicam como funciona o ambiente escolar e tal, e a colaboração do professor na escola e a direção da escola, que eu vejo que muitas vezes é um problema, onde eles devem dar um suporte porque a gente ainda não tem essa experiência, então esse suporte deles, esse auxílio deles também é muito importante pra gente ter um entendimento melhor e um crescimento maior durante a prática do estágio.

P: Vocês tiveram que elaborar um projeto de ensino para trabalhar na escola. Em que fontes você se baseou para elaborar esse projeto?

E6: Em primeiro lugar a gente deu uma lida no PPP da escola e aí depois, como é seguido o caderno do estado na escola, a gente foi atrás do caderno do estado ver mais ou menos qual o período que eles estariam tendo e o que teoricamente eles já tinham tido, pra gente poder desenvolver o nosso estágio, planejar as aulas e tal. Também fomos buscar algumas literaturas por fora, seja algumas coisas na biblioteca, com alguns professores e até mesmo algumas coisas baseadas na nossa experiência anterior, que um jogou handebol, o outro um pouco de futebol o outro tem uma noção de luta, então a gente conversava muito entre o nosso grupo para poder utilizar um pouco da experiência de cada um também para auxiliar nossas aulas.

P: E as disciplinas que você cursou na graduação, contribuíram para a elaboração do projeto?

E6: Então, na verdade não vou falar que não, contribuíram sim, mas vou falar no meu caso específico como a gente pegou um currículo novo esse ano, a gente teve muito professor substituto e muitos professores até antigos de departamento que não sabiam ao certo como lidar com o novo currículo, onde a gente teria dois anos iniciais iguais, independente de licenciatura ou de bacharel e após esses dois anos a gente escolheria o curso. E nesses dois primeiros anos que era igual, a gente tinha as disciplinas mais práticas, as modalidades tal, e a maioria das disciplinas utilizaria uma possível aula na escola e as maiorias dos professores sentia um pouco de dificuldade em dar essa visão, por exemplo, na escola você vai ensinar dança de tal modo, ou então futebol de tal modo e na prática profissional de bacharel vai ser outra visão, então assim auxiliaram porque eu pelo menos tive uma boa noção de todas as

modalidades práticas, vai muito do empenho do aluno em acompanhar a disciplina, mas eu acho que alguns professores acabaram deixando um pouco a desejar e eu acho que não só por culpa deles até por desconhecimento de como seria o andamento do curso porque era uma coisa nova, mas foi importante porque sem elas a gente não teria noção de muitas modalidades. Sairíamos daqui, por exemplo, eu joguei futebol a vida inteira, fiz a disciplina prática de futebol, fiz o aprofundamento em futebol e sai daqui formado em futebol, legal, aí eu vou para a escola dar aula de que? só futebol? Entendeu, então eu acho que é muito importante e só caberia aos professores ter um pouco dessa visão diversificada, tanto para a prática escolar, quanto pra prática esportiva, mas foi importante sim”.

P: E você participou de algum projeto de extensão, grupo de estudo? Você acha que eles contribuíram para a elaboração do projeto?

E6: Sim, na verdade eu tive até que contato grande com o projeto Educação Física Adaptada e Anatomia. No de Educação Física Adaptado foi onde eu tive a primeira experiência de montar uma aula e dar uma aula, então ele já me ensinou muito ali e auxiliou nesses dois anos que eu fiquei dentro do projeto ajudou a entender um pouco como interagir e como interferir durante uma aula, então a atividade não tá dando certo e tal, como que eu vou mudar na hora? O que eu vou improvisar? O que eu vou fazer pra tentar fazer dar certo, ou até mudar as vezes o foco, mas pra tentar trazer a turma pra participar da aula, que ao meu ver é o mais importante no momento que você vai para a escola. Na Anatomia também, tanto que a gente teve que dar uma parte relacionada a débito cardíaco, frequência cardíaca, então eu pude aproveitar alguma coisa que eu tinha visto e tinha vivenciado praticamente na extensão de anatomia. Acredito que a questão de laboratório como eu sempre fiz parte do laboratório de psicologia do esporte a gente sempre atuou muito com questão de motivação, ansiedade, vergonha, medo, então algumas interferências que eu tive durante a aula eu acho que foram vindas daí, dessa leitura que eu tinha, desse estudo que eu tive, sabendo ou pelo menos tendo uma noção de como interferir em alguns momentos, então eu acho que foram muitos importantes.

P: E as experiências que você teve antes da Universidade, o tempo que você passou pela escola como aluno, contribuiu para a elaboração do projeto?

E6: Contribuiu, eu brinco até hoje com o professor que foi meu professor de colégio, sempre que eu encontro com ele, eu falo pra ele ‘você sabe que você é o culpado de eu tá aqui’, e realmente é eu tive aula com ele eu acho que do segundo ano do fundamental até o sexto ano do fundamental e foi um cara assim que marcou muito, era uma pessoa muito extrovertida, muito carismática e com certeza uma pessoa que me auxiliou muito até no modo de eu tentar cativar os alunos, modo de eu tentar conduzir a aula, claro que não igual, cada um é um, mas em muitas coisas que eu lembro eu tento passar ou tento utilizar o modo como ele usou com a gente e eu achei interessante, então muitas atividades que eu lembro, que eu acho putz aquela era legal, então eu tento passar para os alunos também.

P: Agora pensando na sua prática como professor, as disciplinas, a participação no curso de extensão, as experiências como aluno contribuíram/contribuí para a sua prática?

E6: Sim, com certeza, como eu falei nos projetos de extensão e tal, foi onde eu tive a primeira oportunidade de dar uma aula, então quer queira, quer não foi, foi ali onde eu comecei aprender a docência no caso, então a conduzir uma turma, conduzir uma atividade, então logo no primeiro ano de faculdade a gente fico meio assustado, não sabe muito e aí dois anos

dentro do projeto, pelo menos umas três, quatro aulas por semestre, então a gente começa a pegar um contato maior com a prática mesmo e aí com certeza interfere diretamente na prática hoje do estágio.

P: Para ensinar a gente precisa saber diversas coisas. Quais e que tipo de conhecimentos você utiliza para ensinar?

E6: Eu acredito que é muito amplo o universo da Educação Física, então a gente necessita de diversos conhecimentos, tanto das modalidades esportivas, das ciências mais relacionadas a área humana pra lidar com os alunos, nas áreas de dança e expressão corporal que também são englobadas na prática escolar. Eu acredito que não somente a vivência prática das atividades, mas é preciso a gente conhecer muito da história, do como funciona, como é pra poder passar isso também para os alunos, eu acho que é importante, então não é só prática e também não é só a teoria, mas eu acho que é importante saber os dois e assim como ter uma noção muito grande, que muitos alunos acabam achando que é besteira das disciplinas da área de humanas que a gente tem na graduação, que vão ajudar muito a gente, ajudam, pelo menos no meu caso a saber como lidar, a saber como interferir no momento de dificuldade da aula, saber trazer um debate como os alunos sobre algum problema que teve na aula ou fora da escola, que também vão interferir muito na prática sua e até mesmo no contato como os alunos”.

P: E por fim, pra ensinar o que é preciso saber?

E6: Eu acho que em primeiro lugar ele tem que ter gosto, eu acho que gosto pela docência, eu falo por mim, eu sempre falei que eu nunca entraria numa escola, nunca daria aula na escola e depois que eu vim pra, na verdade na época que eu já tava fazendo a complementação juntamente com o bacharel eu comecei a mudar um pouco essa visão e hoje eu falo que sinto vontade de ir pra escola e enfrentar o mundo da docência na escola, eu acho que é muito isso, eu acho que é o gostar, é o querer e a partir daí o professor independente de estudar numa UNESP, numa faculdade de esquina, em qualquer lugar, ele vai se empenhar, então as vezes ele nem teve tanto conhecimento na graduação ou na vida prática dele, mas ele vai se aprofundar, ele vai estudar, ele vai buscar, ele vai perguntar pra outros profissionais e a partir daí eu acredito que ele tem grande chance de ser um bom professor, porque pra mim o principal é o professor querer ser bom e não ser bom de ‘a eu sou querido pelos alunos’, ‘eu apareço na escola como bom professor’, não, é querer ensinar, é querer pegar nossa ‘aquela turma tem dificuldade, então não vou dar aquela coisa porque vai dar muito trabalho’, não, é enfrentar os desafios, é saber selecionar também o que ele acha que é importante, porque nem tudo que é dito pra gente passar, é realmente importante e aí vai muito do professor selecionar e também não adianta ele selecionar, por exemplo, só o futebol é importante, então eu vou dar só futebol, não é isso. Eu acho que é saber trabalhar com os alunos, de forma que eles tenham uma noção básica de “tudo” que advém da Educação Física até pra, por exemplo, um aluno que queira seguir uma carreira de modalidade esportiva, um aluno que queira vir pra faculdade estudar a Educação Física, eu acho que ele tem esse papel fundamental, tanto pra auxiliar o aluno que quer ir pra uma profissionalização esportiva, como o aluno que tem interesse em seguir uma carreira de faculdade, ou até mesmo acadêmica na área da Educação Física e como eu falei é uma área muito ampla e muitas pessoas não tem essa visão, principalmente na escola, vêem a Educação Física somente como a prática das atividades, de preferência das quatro principais modalidades esportivas, então jamais eles imaginam que, por exemplo, numa faculdade de Educação Física se estuda psicologia do esporte, fisiologia, o que é fisiologia?, biomecânica e assim claro você não vai dar uma biomecânica para os alunos, mas passar alguns conceitos básicos que podem ser interessantes, então poxa como

que você analisa uma modalidade, de acordo com vídeos, com direcionamentos, posicionamentos dos atletas, como que eles se movimentam em quadra no voleibol, no basquete ou em qualquer outra modalidade, então assim, são algumas coisas de um mundo acadêmico, mas que podem ser passadas num colégio e que com certeza trariam os alunos, traria mais interesses dos alunos, claro que não é todo mundo que vai ser apaixonado por Educação Física, mas pelo menos eu acredito que assim, uma parte possa gostar e uma parte ‘poxa o professor se esforça pra passar o conteúdo então eu vou fazer a aula’, talvez não vai ser o melhor aluno, mas vai não vai atrapalhar tanto, eu acho que o principal é isso que eu falei no começo, é o gostar, é o querer ser professor.

P: Pensando em você, você acha que tem essas características de gostar, de querer ser professor, de saber selecionar o conteúdo, pensando que você está terminando a graduação da licenciatura, você acha que se sente preparado para isso, você tem essas características que você citou como sendo importante?

E6:Eu acredito que sim, como eu falei eu mudei muito minha visão em relação a licenciatura, eu hoje eu quero muito tá dando aula numa escola, não vou mentir que dá um pouco de medo, dá um pouco de ansiedade, porque é o desconhecido. Uma coisa é no estágio, você e mais dois colegas, as vezes com o professor da turma do lado, as vezes sozinho, lá não, você vai chegar na escola, legal essa turma ai é sua, então dá um pouco de medo eu acredito que a gente sai daqui pensando estou capacitado pra isso e vai chegar lá na hora e vai falar assim ‘to ferrado e não sei o que fazer’, vai chegar completamente perdido, mas eu acho que é normal, de qualquer novidade na nossa vida, qualquer coisa que a gente tenha que fazer de diferente a gente sempre fica com esse medo, com um pouco de ansiedade, mas é algo que vai passando com o tempo e a gente vai aprendendo, então eu me sinto preparado, apesar de saber que na hora, provavelmente no primeiro dia, primeira semana vai ser meio assim, completa de suspense, porque a gente não conhece a turma, não conhece os alunos, não saber ao certo o que eles tiveram, teoricamente tem o caderninho pra seguir e a gente no estágio vê que nem sempre é seguido. As vezes a gente planeja a aula, sem conhecer a turma, ainda mais uma turma nova e daí você acha que eles já tiveram uma noção básica de voleibol e chega lá eles não tiveram nada, então ai eu vou ter que saber lidar com isso, lidar com os alunos, improvisar na hora, pra não parecer também que chegou lá um professor que não sabe nada, que isso é o meu maior medo, você chegar num colégio, na primeira aula no começo e parecer nossa esse professor não sabe nada, que eu tive muitas vezes essa visão de professores jovens que vieram dar aula e na verdade hoje eu entendo não é que ele não sabe, ele sabe, só que é tão grande o universo de coisas que ele poderia dar e que ele imagina que você tinha tido que ele chega lá com uma aula pré-pronta, ou pelo menos com um plano A e B, as vezes o plano A não funciona, o plano B não funciona, o C não funciona e ai ele vai parecer perdido, vai parecer que ele não sabe nada, porque aí por mais que ele saiba ele vai ficar nervoso, vai gaguejar, não vai lembrar e ai ele vai ficar parecendo um tonto na frente da sala, então eu acho que isso o estágio ajuda bastante, mas somente na hora h mesmo que a gente vai conseguir aprender isso, porque daí vai ser só você e a turma mesmo.

ANEXO 6 – Entrevista com um professor

P - Pesquisador

P6 - Professor 6

P: Primeiramente eu gostaria de perguntar como você compreende o estágio supervisionado na escola? O que é o estágio para você?

P6: Bom a minha compreensão é que é uma oportunidade importante pra transmissão de conhecimento e criação de oportunidade pra uma nova geração de profissionais. É importantíssimo no sentido de adiantar isso, de abrir as portas pra que quando o futuro profissional estiver formado já tenha uma noção, pelo menos que básica, daquilo que ele pode encontrar na sua prática

P: E pra ele ser desenvolvido o que é exigido?

P6: Vou a minha opinião do que eu acho mais importante no caso aqui dessa escola. A primeira coisa que eu oriento e peço pros estagiários é que eles esclareçam pro grupo de alunos qual é o processo que nós estamos vivendo, ou seja, com o estágio, porque o estágio é importante? Como ele será desenvolvido? O que se espera da parte dos alunos? E que também como nós trabalhamos com o ensino médio eu sempre peço, se possível, que o estagiário troque informações quanto a Universidade, eu acho que é uma oportunidade bastante importante pros nossos alunos de ter contato com alguém que já está numa Universidade.

P:Quais os itens que você prioriza, nas aulas dos estagiários que você supervisiona?

P6: Numa conversa prévia eu mostro o meu plano de aula e peço que se possível ele tenha algumas....de algum retorno, ou uma retomada daquele trabalho que eu vinha fazendo, mas não é a parte principal. O principal é deixar o estagiário a vontade pra selecionar os conteúdos que ele vai trabalhar, as estratégias que ele vai trabalhar, pra que ele faça do estágio uma experimentação, mas sem esquecer o meu plano de ensino. Mas volto a dizer o principal é o plano do estagiário, não sei se eu fui bem claro, mas só pra que o estagio não interrompa de vez o meu plano, porque daí... pra manter um relacionamento coerente com a sala.

P: Os conhecimentos, que você mobilizou durante a sua formação inicial, você acredita que são os mesmos que você mobiliza hoje durante a sua prática?

P6: Não, não são os mesmos, eles vieram se modificando, mas os conhecimentos que tive, mesmo como aluno, foram fundamentais pra eu formasse a minha prática, não cometesse os erros que eu julgo que foram cometidos comigo quando aluno e tentar melhorar alguma coisa e os bons exemplos contribuem até agora. Eu acredito que a parte boa ela ainda continua intacta a gente continua reproduzindo aquilo que deu certo.

P: Que tipo de conhecimento você acha que você mobiliza durante a sua prática? Por que você utiliza determinados conhecimentos e não outros?Da onde você acha que vem isso?

P6: Acredito que seja da experiência pessoal mesmo, acho que tem um forte elemento pessoal que influencia de como é a minha aula, claro que tem a reflexão e o conhecimento do grupo de alunos que eu tenho em mão, mas é das experiências que vivi, tanto das técnicas, como aquelas mais emocionais, aquelas que eu acredito que dão um retorno com o meu grupo de

aluno, mas é um conjunto de coisas, é um conjunto. Uma coisa importante e que eu saliento, quer dizer importante pra mim, é que eu tive uma formação esportivista, quando eu comecei a dar aula e até agora, quando o professor chega numa escola o que ele vai encontrar? Uma quadra, várias bolas e vários incentivos pra que ele desenvolva a pratica esportivista, por outro lado, nas reflexões que fazemos nas reciclagens e tal, nós somos questionados quanto a isso, quer vem um exemplo bem prático e que eu defendo, quando aluno, nos anos 70, o futsal que era possível praticar na escola, ele era fortemente combatido, o professor impunha a nós outras praticas que não o futebol e quando já profissional eu concordava com isso, nós precisamos conhecer novas coisas, novas culturas esportivas e tal. Agora, nesse momento eu faço a seguinte reflexão, qual é a atividade física que usa os membros inferiores e que exige tanta habilidade e que pudesse substituir o futsal no caso? Eu ainda não encontrei, te desafio, se você tiver alguma que substitua e que atenda essa parte motora e cognitiva, eu ainda não encontrei. Eu to fazendo um retorno e questionando aquele meu pensamento e o pensamento dos meus antigos professores, lá da década de 70 e passei a valorizar mais o futsal dentro da escola.

P: Essa vivência de você refletir sobre aquilo que os seus professores agiam, o que isso te influencia ou auxilia na orientação do estágio?

P6: Ai eu tenho que contar uma passagem. Na quinta série quando aluno eu passei várias e várias aulas fazendo bandeja, repetindo a bandeja, o movimento da bandeja, tinha uma seqüência pedagógica toda organizada e tal, só que eu não sabia pra que servia a bandeja e o momento posterior a bandeja foi o jogo e daí o professor, eu lembro que ele parava a aula muito irritado, dizendo ‘mas vocês não usam a bandeja’ é que não teve conexão entre bandeja e jogo. Uma coisa que... esta ligado a minha primeira resposta é que o estagiário coloque a classe que ele vai trabalhar, os alunos, coloque a par do que vai acontecer, pra que tenha sentido, pra que tenha ligação, inclusive a função do estágio, porque é algo que eu prevejo que é algo que os nossos alunos vão passar daqui a um, dois anos, então isso é algo que eu sempre enfatizo, os sentidos das coisa.

P: Por fim, se você tivesse que definir os principais conhecimentos, as principais características que um professor precisa ter, o que você apontaria?

P6: Primeiro conhecimento do aluno, com que aluno eu estou trabalhando, quais as expectativas desse aluno. Segundo é como que eu posso auxiliá-lo nisso, como que eu posso orientá-lo nisso, através da prática física, isso eu julgo muito importante nesse momento da minha carreira.

P: E você acha que você tem esses conhecimentos que você acabou de citar?

P6: Não, não tenho, na totalidade, maneira alguma, eu venho construindo, mesmo porque o conhecimento do aluno muda de sala pra sala, de ano pra ano, de período pra período, de faixa etária pra faixa etária, então é sempre uma reciclagem continua de iniciar o trabalho, sempre iniciando.

P: E você acha que o que te auxilia a estar sempre nessa construção? É a sua prática, algum curso é a conversa com algum colega, o que auxilia?

P6: É o conjunto de tudo, a reciclagem é importantíssimo pra que você tenha uma troca de experiência com outros profissionais, que tenha experiência com pesquisadores da área,

elementos mais embasados pra que você tenha discussão, pra que não fique no eu acho, pra mim dá certo e buscar novas práticas também, mesmo que sejam esportivista, eu acho fundamental, pra variar, pra se motivar a manter o trabalho e tal.

Discente: Taynara Franco de Carvalho

Orientador: Samuel de Souza Neto

**Rio Claro,
2013**