

A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PROFISSIONAL.

Luciana Ceregatto (UNESP/Rio Claro); Samuel de Souza Neto (UNESP/Rio Claro);

EIXO TEMÁTICO: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Agência financiadora: FAPESP

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A questão da formação de professores tem merecido a atenção de estudiosos nos últimos 25 anos no que se refere aos conhecimentos/saberes docentes (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002); profissionalização do magistério (NÓVOA, 1992; CONTRERAS, 2002); profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992); competência, competências (AZANHA, 2006); prática pedagógica, prática docente, prática educativa (BENITES, 2007; PERRENOUD, 1997); entre outros temas ou autores. Ainda que o tratamento que cada autor dá para um determinado tema/assunto, e/ou mesmo dentro de cada assunto, não são, necessariamente, comparáveis entre si.

No entanto, os problemas relativos à questão da formação inicial e continuada de professores e da formação das novas gerações continuam na ordem dia: preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional; revisão do processo de formação de professores com ênfase para o desenvolvimento de competências necessárias para atuar num novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida; superar a idéia de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, a sala de aula se trabalha a teoria, entre outros (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências é uma das apostas de resolução dos problemas, assim como a universitarização do magistério, instituindo-se uma cultura da profissionalização docente. Da mesma forma Brasil (2001, p. 9 e 14 – grifo nosso) vai apontar entre as necessidades dos novos tempos pensar no *aproveitamento do conhecimento da realidade prática do aluno e de suas experiências*, bem como de pesquisas sobre os objetos de ensino, assim como de se *ver a prática*, concepção de prática, *como uma dimensão do conhecimento* que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio e nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Assim, tendo como pressuposto a questão da prática e da experiência, e o saber da experiência, Nóvoa (1992, 1999) vai assinalar que para produzir a vida do professor não se pode ignorar o seu desenvolvimento pessoal, pois uma parte da pessoa é o profissional (desenvolvimento profissional) e uma parte do profissional é a pessoa.

Tardif e Raymond (2000) também vão reconhecer o valor das experiências na trajetória de vida do professor, considerando que os “saberes dos professores são temporais, sendo construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável” (p. 211). No entanto, os autores vão assinalar também que “a temporalidade se constitui como uma estrutura intrínseca da consciência”, sendo considerada coercitiva, afirmando-se que uma “seqüência de experiências de vida não pode ser invertida”, pois esta proporciona a “historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana” e lhe permite atribuir “um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida” (p. 215).

Neste contexto, a socialização pré-profissional dos professores sobre a prática docente (representações e crenças), no período de escolarização, permanece forte e estável através dos tempos, a ponto de se afirmar que na América do Norte observa-se que “a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino” (p. 217).

Desse modo a experiência, o saber da experiência no âmbito dos saberes docentes, se constitui no desafio e na perspectiva da formação dos novos professores, formando o problema dessa pesquisa que se elucida na seguinte questão: Quais são as dimensões do saber da experiência no rol dos saberes docentes e no âmbito da vida universitária que são valorizados pelos estudantes e que podem se constituir em objeto de estudo e de mudança curricular e prática profissional?

Parte-se da hipótese de que o saber da experiência traz subjacente a ele uma dimensão afetiva-social e uma dimensão moral que funcionam como pólos reguladores de conservação ou de mudança com relação ao *habitus* social adquirido nas práticas educacionais vinculadas a socialização pré-profissional e socialização secundária.

Neste contexto, não se pode ignorar a força da trajetória de vida com seus rituais e artefatos vinculados ao processo de escolarização e família, assim como, a vida social no bairro e na rua, na dimensão de que esta nos

auxilia na compreensão desse estudante. Esta trajetória de vida pode se constituir em matéria-prima da pesquisa pela técnica da entrevista e/ou de autobiografias que se preocupe em explorar o significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida, além de possibilitar o estudo sobre a vida das pessoas, penetrar em sua trajetória histórica e compreender a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência.

OBJETIVOS

Neste itinerário este estudo teve como objetivo identificar os saberes e sua importância na prática dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física (Unesp/Rio Claro-turma de 2008), assim como elucidar os espaços sociais tidos como significativos da vida universitária, visando oferecer subsídios para possíveis adequações ou reestruturações curriculares.

METODOLOGIA

O caminho metodológico escolhido foi o da pesquisa qualitativa, do tipo estudo caso, que melhor se apresenta para tratar do objeto em questão. O estudo de um caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo, ou seja, tem como preocupação central a compreensão de uma instância singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na busca de dados que possam atender os objetivos desse estudo escolheu-se como técnicas de investigação a análise documental, a observação e a entrevista semi-estruturada. Sendo que para o momento será apresentado somente os dados de cinco entrevistas por se tratar de uma pesquisa em andamento. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, pois esta busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Os participantes desse estudo são estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública Paulista do interior do Estado de São Paulo, a turma de 2008 (que está sendo acompanhada do terceiro ao quarto ano, 2010 – 2011), por ser o primeiro grupo/classe (21 estudantes) a ser formado após a reestruturação curricular, no âmbito de um novo currículo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados preliminares, referentes a algumas questões da entrevista, serão apresentados em um eixo temático denominado de “Os saberes da experiência e a afetividade: elementos na prática docente”, na forma de quadros e em subseqüência a discussão dos elementos que o suscitaram.

Considerando que a construção de saberes acontece mesmo antes do ingresso na universidade, os estudantes foram questionados sobre o que levam, da etapa anterior à sua entrada na universidade, como saber e como experiência para a sua formação na universidade e mesmo para a sua prática profissional. Os estudantes apresentaram diferentes falas, como se observa no quadro a seguir:

Participante	Descrição
A	"a gente só tinha aquele estilo de aula: na quadra, o professor ensinando um esporte. Ele ensinava bem até e tal, passou por todos os esportes, enquanto esporte ele ensinou bem, mas só esse conteúdo"
B	"o que eu consigo recordar do meu tempo de, quando eu tava na educação básica, principalmente no Ensino médio. A forma como os professores lidavam com os alunos (...) Principalmente a proximidade dos alunos e a forma de, é meio ambigüidade, mas a forma de lidar com os alunos e claro, a proximidade que eu disse"
C	"Acho que é compromisso né, porque eu tive professores muito pouco comprometidos com os alunos, típico "rola bola", tava lá mais para apitar o jogo, entregar o material e deixar os alunos jogarem e ao meu ver isso não é compromisso. (...) No colegial mesmo dava pra ver que tava faltando muito conteúdo"
D	"O que eu fiz antes, no esporte essa parte da disciplina, da coisa regrada assim, porque sempre fui apaixonada e quando você gosta do que você tá fazendo você vai fundo assim. Agora da recreação mesmo acho que mais essa parte de, aí, eu consegui ser mais desinibida mesmo por causa da recreação, porque eu era tímida sim antes e foi uma coisa que foi me moldando, agora não sei se consigo mais sair desse perfil. Talvez seja isso, eu vou conseguir pra minha formação, vou levar mais essa parte da atitude mesmo, da prática e tal e pra profissional acho que é ter esse jogo de cintura assim que eu consegui levar"
E	"Eu treinei durante um bom tempo tênis de mesa, tive uma boa experiência nisso e outros esportes (...) Também tem os meus professores de Educação Física, eu lembro que eles souberam trabalhar bem o básico de todos os esportes, eu tenho uma base muito boa em todos os esportes"

QUADRO 1 – O SABER ANTES DA UNIVERSIDADE

Dois participantes falaram sobre a importância de diversificar os conteúdos, inclusive um deles ressaltou isso como um compromisso que o professor assume. Isso nos remete ao que coloca Osborne e Batista (2010, p.32), sobre o professor 'rola bola' que “refere-se tanto à prática histórica errada de alguns professores de Educação Física que, antigamente, davam uma bola para os alunos para eles fazerem o que quisessem”. O que na visão de Contreras (2002) significa ter um compromisso, denominando-o de “obrigação moral” no exercício da profissionalidade docente. Portanto, a

obrigação moral abarca o comprometimento do professor com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas.

Outro participante falou que o que o marcou dessa etapa foi a proximidade, nos levando a inferir que a questão da afetividade se mostra como algo significativo na formação desses estudantes. Isso não era observado em tempos passados onde havia certo distanciamento entre mestre e aluno, ou seja, a afetividade era “abafada”. Porém, essa dimensão vem despontando como um aspecto fundamental na relação pedagógica a tal ponto que Chalita (2001, p.163) vai assinalar que “a educação não pode ser vista como um depósito de informação”, pois “o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor”.

De fato a educação carrega em sua etimologia a palavra amar no sentido de cuidar e ser dialógica, mas as considerações de Chalita também podem dar margem para uma pedagogia da auto-ajuda, uma espécie de mulata psicológica. Finalizando, dois participantes ressaltaram a importância das suas experiências com recreação e com esporte, denotando que eles compreendem que o seu saber da experiência os auxilia durante sua prática profissional.

Sobre a vida anterior a universidade, os estudantes foram questionados sobre o que levam até hoje da prática pedagógica dos seus professores da educação básica. Como respostas se observou:

Participante	Descrição
A	"o conteúdo, uma coisa que a gente teve de bom, que foi diferente, mas foi só uma vez no Fundamental, foi o Atletismo que foi um conteúdo que saiu dos padrões, digamos assim (risos). (...) que a Educação Física tem tanto conteúdo e os professores acabam passando só esporte"
B	"O que eu guardei bastante foi a proximidade com os alunos (...) a minha educação básica deixou um pouco a desejar em relação a quantidade e a diversidade dos conteúdos (...) acho que o que principalmente marcou foi a afetividade do professor e a forma como ele lidava com os alunos"
C	"No Médio eu tive só futebol, só "rola-bola". No fundamental eu tive os quatro esportes coletivos e aprendi bem assim, mas mais a parte de regras, técnica, jogo, (...) o que ficou marcado assim é tentar fazer diferente, (...) tento abranger os conteúdos de uma forma geral"
D	"eu vou lembrar de duas professoras minhas que entre todos foram as que eu mais, eu tinha mais contato, a gente conversava mais e eu gostava mais do estilo de ensino delas, que eram professores muito próximos assim, essa parte da afetividade, as duas eram muito próximas"
E	"a parte prática da aula foi muito boa, tanto que eu lembro, até hoje, muito bem as aulas que eu tive"

QUADRO 2 – A EDUCAÇÃO BÁSICA

Sobre o que foi significativo das aulas do ensino básico, os participantes apontaram a questão da afetividade como aspecto positivo e a

ausência de variação nos conteúdos como algo negativo, reforçando o que apareceu na questão anterior.

Em relação à construção de saberes na universidade, no sentido de que a universidade pode ser vista como um “novo” espaço, um espaço que até então não se conhecia foi apontado que esta se caracteriza como um local em que se permite a aquisição de experiências diferentes, ou não, das adquiridas na etapa anterior à entrada na universidade. Essas experiências vêm para somar, complementar ou até mesmo confirmar as já vividas.

Nesse sentido buscou-se questionar os estudantes sobre o que está sendo ou foi significativo na sua formação na universidade? Dessa questão apareceram as seguintes respostas:

Participante	Descrição
A	"como profissional acho que os professores baterem sempre na tecla né, que a gente tem que procurar passar por todos os conteúdos da Educação Física, não ser um professor "rola bola", pra diversificar o conteúdo"
B	"o que eu vejo que tá me fazendo crescer, o que vai fazer o diferencial pra mim daqui pra frente são os projetos de extensão, a pesquisa (...), porque não adianta você ter só as disciplinas, se não tiver os projetos de extensão, a oportunidade de realizar pesquisas (...) e também a amizade e o contato com diferentes tipos de pessoas e o saber que posteriormente vou poder tá voltando"
C	"O que me marcou na faculdade, acho que começar o estágio de regência no ano passado, acho que, começar mesmo na prática, sempre achei que a prática assim, a gente aprende acho que muito mais do que na teoria."
D	"as aulas que a gente tinha que ir, apresentar um seminário ou ir lá para montar uma aula e apresentar para a sala, essa parte que a gente tem que ir lá e sei lá, assumir o papel de protagonista. Acho que isso, eu aprendo muito mais na prática"
E	"Então, aqui na faculdade eu tive que trabalhar bem essa parte mais teórica, (...) vejo o contrário do que eu tinha de base antes de entrar na universidade. (...) veio a completar o que eu já sabia. Apesar que a parte prática aqui na universidade ser praticamente zero (...) você não trabalha como você vai ser um professor, você fala muito de como deve ser o bom professor e tal, mas na prática não existe isso."

QUADRO 3 – A FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

A partir das respostas observou-se, de modo geral, que no aspecto profissional há uma ênfase na formação de um “bom” professor que varia o conteúdo, a metodologia e consegue estabelecer o ensino (GALVÃO, 2002); enquanto que no aspecto pessoal, o que foi significativo foi a questão do respeito, ou seja, a valorização de valores e da afetividade. Esses dados também denotaram uma importância dos projetos de extensão, da pesquisa e do próprio estágio de regência por possibilitarem a prática, ou seja, aquisição dos saberes da experiência (TARDIF, 2002).

Por fim, um dos participantes relatou que a formação recebida no curso trouxe uma formação teórica forte, completando o conhecimento prático que ele já possuía. Porém também ressaltou a deficiência na formação prática desse curso. Talvez isso ocorra devido a formação curricular técnico-

científica adotada por esta universidade e mais uma vez destacou-se a importância que os estudantes colocam no saber da experiência.

Em relação a outras práticas profissionais, além do estágio, todos apresentaram alguma prática como no fato de todos já terem trabalhado com recreação; quatro participaram ou participam de projetos de extensão; três estão desenvolvendo atividades em laboratório e um participa de grupos de estudo, como se pode observar no quadro a seguir:

Participante	Descrição
A	"Já trabalhei com recreação e extensão"
B	"participo do LETPEF (grupo de estudos) (...) ano passado eu trabalhei no SESI, mas numa área mais voltada para o bacharel (...) Recreação, academia foi tudo no SESI mesmo, ano passado. E aqui também participei do projeto de extensão de musculação no primeiro e segundo ano de faculdade, participei também do Laboratório do NAFES"
C	"Eu trabalhei num acampamento, no sítio do C., foi com recreação. E eu também estou no laboratório de Psicologia, o Lepesp"
D	"Eu trabalhei em animar festa de aniversário (...) numa academia, (...) estagiei um ano no SESI e aí tudo o que aprendi no SESI eu vou tentando aplicar aqui, as coisas que eu aprendi na faculdade (...) Eu fiz um ano de PROFIT e um ano e meio de PROCDA, acho que só. Participei do Laboratório da G. também, do LEL"
E	"Desde do primeiro mês de faculdade eu trabalho num acampamento com recreação, lá eu já aprendi muita coisa assim, porque é o que eu acabei de dizer, com a prática eu aprendo melhor (...) Extensão eu fiz no primeiro ano"

QUADRO 4 – PRÁTICA PROFISSIONAL

Nessa direção, questionou-se o que tem fundamentado seu saber-fazer na prática profissional? Entre as respostas foi encontrado: a experiência (cinco); as disciplinas (quatro).

Participante	Descrição
A	"As experiências da universidade, nas aulas mesmo"
B	"eu procuro me basear nas disciplinas da faculdade (...) Se o que eu pego daquelas disciplinas não atinge o meu objetivo, não deixa o conteúdo completo, eu vou nas referências procurar algum livro, alguma outra referência mesmo, que a disciplina minha forneceu. Diante disso, às vezes, você chega durante a aula, o conteúdo que você montou, as atividades que você montou não dá certo eu utilizo das experiências anteriores que eu tive nos outros estágios, no SESI e aqui mesmo dentro da faculdade, durante as aulas, que muitas disciplinas nós ministramos aulas, pra nós mesmos"
C	"Assim, as atividades que eu dou geralmente são atividades que eu tive experiência de vivenciar, algumas vezes até na escola (antes da graduação), nas aulas daqui, em seminário (...). No acampamento mesmo eu aprendi bastante coisa. E também das outras experiências que eu tive, como escoteiro também, me ajudou bastante para montar atividade (...) a organização da aula por exemplo, em inicial, principal e final eu aprendi aqui"
D	"as atividades que eu passo nas aulas são muito parecidas com as atividades que eu participei"
E	"Então, exatamente das experiências que eu passei, eu uso muito isso, e minhas experiências na aula e o que eu acho que eles gostariam de fazer na aula"

QUADRO 5 – FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Como se pode observar os saberes que sevem de base para esses estudantes na sua prática profissional são, sobretudo, o que Tardif (2002) chama de “saberes da experiência” (nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente) e “saberes disciplinares” (diversos campos de conhecimento e são integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas).

Entretanto, em relação aos saberes da experiência, os estudantes também mencionam o que Pimenta (2002) aponta, ou seja, fala desses saberes em outro nível, considerando que os alunos ao atingirem a formação inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor, pois levam consigo sua experiência de alunos que lhes possibilita distinguir aspectos significativos do ser professor no qual também compartilhamos dessa idéia.

Assim, pensando não ser as aulas a única fonte de aquisição de aprendizagens e experiências perguntou-se: no âmbito da universidade há outros espaços de aprendizagens e experiências que são importantes para a formação? Caso a resposta fosse ‘sim’, quais espaços são esses? Aqui emergiram respostas semelhantes como as que seguem no quadro abaixo:

Participante	Descrição
A	"Sim. (...) Ah, tem a extensão, os grupos de estudos e o laboratório"
B	"Ah, dentro aqui da Unesp eu vejo como tendo importância os projetos de extensão, o acompanhamento da graduação com esses projetos de extensão e posteriormente aos projetos de extensão tem as pesquisas"
C	"grupos de estudos, experiências com trabalho (no acampamento), que mais? (...) extensão"
D	"Então, existem as extensões e os laboratórios (...) acho que não só coisas teóricas, mas também essa parte social mesmo que você tem aqui, tem gente de todo lugar aqui e essa parte de você estar convivendo com eles."
E	"E, em projeto de extensão assim, é um bom lugar pra aprender, é o lugar que você vai aprofundar no assunto"

QUADRO 6 – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

Os cinco participantes destacaram os projetos de extensão. Quatro apontaram os laboratórios (pesquisas). Dois estudantes falaram dos grupos de estudo e um participante assinalou a questão da sociabilidade que se tem nesse espaço universitário como um elemento rico para a formação por estar em contato com pessoas de diversos lugares.

Estas considerações remetem ao que Tardif e Raymond (2000, p.216) assinalam ao colocar que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

Sobre esses espaços que colocaram como contribuintes para a formação dentro da universidade, estes estudantes apontaram quais são os saberes mais valorizados:

Participante	Descrição
A	"Nesses espaços, é, a questão mais da, eles incentivam você à prática, a praticar aquilo que está dentro da proposta deles. (...) Então, eles valorizam a questão da prática"
B	"Eu acho que durante a graduação, principalmente de licenciatura, os saberes são estritamente teóricos, muito pouco práticos, por isso eu vejo a necessidade da realização de um acompanhamento com esses projetos de extensão para adquirir os saberes da experiência, ligar esses saberes teóricos com os saberes práticos que existem nos projetos de extensão e saber engajar também nas pesquisas os saberes das experiências e o que é desenvolvido nas aulas e nos projetos de extensão."
C	"Acho que entender, compreensão com o contexto deles (dos idosos do projeto de extensão), respeitar os limites deles também, às vezes não só limites físicos, também limites sociais (...) tratar com igualdade, (...) valores, mas tem que ter também uma parte de saber como lidar, como se comunicar com eles, (...) ter paciência"
D	"acho que nos laboratórios e nas extensões a maioria são as pesquisas".
E	"Ah, então, eu acho muito mais a parte prática"

QUADRO 7 – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E OS SABERES

Três apontaram que o que mais se valoriza nesses espaços é a prática, ressaltando mais uma vez o saber da experiência. Outro participante destacou a questão dos valores, da afetividade e do social, abarcando as características que Galvão (2002) aponta como "bom-professor". E um participante falou da pesquisa, evidenciando o modelo curricular desse curso no qual Betti e Betti (1996) apontaram como sendo de uma orientação técnico-científica.

Nesse sentido, todos os participantes concordam que há relação entre os saberes aprendidos nesses espaços e os saberes aprendidos na sala de aula nos levando para a próxima questão abaixo:

Participante	Descrição
A	"Sim, eu acho que falam bastante da prática, que é importante, como é que vai atuar e também, ah, eu vejo um grande incentivo aqui à prática profissional"
B	"E, tem (...) os saberes da sala de aula são mais teóricos, aí eles se completam nos projetos de extensão onde se adquiri mais experiências práticas e isso tudo é aprofundado nas pesquisas"
C	"Tem, claro, acho que o primeiro saber que eu falei no começo acho que ele se encaixa em qualquer espaço, acho que respeitar os limites do outro"
D	"Ah sim, eu acho que é meio ligado né? (...) Nos labs a gente acaba usando o conhecimento que a gente aprendeu na sala de aula, é meio indireto, mas tá lá subentendido, você tem o conhecimento das matérias que você teve, é só aplicar"
E	"Sim, porque eu vejo que na sala de aula a gente aprende, assim, é o primeiro contato que você teria com aquele assunto, aí você vai aplicar no projeto de extensão"

QUADRO 8 – OUTROS ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE X SALA DE AULA

Aqui despontaram, entre outras coisas, a questão prática. Os saberes da experiência, que emerge da experiência prática que demonstrou ser valorizada por estes estudantes, parece ter sido “relegado e rechaçado como forma “menor” de conhecimento na civilização ocidental” moderna (GUASQUE; TESCAROLO, 2008, p.143-144), “por remeter ao conhecimento ativo”, a natureza prática da Ciência Pedagógica, diferente do conhecimento científico que tudo comprova.

No entanto, este vem se evidenciando como algo que, ainda que apresente alguns limites (é um saber privado, difícil de partilhar, é singular e local), deve ser levado em consideração nos programas de formação, pois, ressalta Tardif (2010) todas as pesquisas feitas a partir de 1980 mostram que para os professores é a experiência que constitui sua principal fonte de saber profissional e de competência.

Porém, é necessário pensar formas de tratar essa questão nos programas de formação, pois isso pode se apresentar como um problema na formação, um exemplo disso é o que Tardif e Raymond (2000) apresentam da América do Norte onde se percebe certa dificuldade em mudar ou abalar os alunos durante a formação inicial, ou seja, os alunos passam da formação inicial para o trabalho profissional sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino e tão logo que começam a trabalhar, enfrentam a urgência e a adaptação, fazendo com que essas mesmas crenças e maneiras de fazer sejam mobilizadas para solucionar seus problemas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares nos revelaram - nos eixos apresentados, entre outros que poderão ser encontrados – perspectivas promissoras sobre a formação inicial de professores no que diz respeito à prática e os saberes docentes.

De fato os estudantes de licenciatura em Educação Física da universidade estudada trazem consigo, entre outros saberes, um saber experiencial que se mostra bastante valorizado (inclusive pelos espaços que apontam como significativos para a aprendizagem – os projetos de extensão – cujo saber mais utilizado, na opinião deles é o da experiência) e presente na prática pedagógica destes futuros professores. Além disso, esse saber que o aluno já traz consigo, antes da universidade, sobre o que é ser professor, permite analisar o que é ser “bom professor” e o que é ser “rola-bola”. Porém,

é importante ressaltar a necessidade de pensar formas de se tratar dessa questão nos programas de formação, uma vez que, se isso não ocorre, corre-se o risco de que os estudantes passem pela formação sem ressignificar suas crenças.

Outro aspecto que foi bastante destacado por estes estudantes foi a afetividade, nos parecendo fundamental o reconhecimento de uma prática docente afetivo-moral como portadora de aprendizagens significativas por trazerem subjacente a ela a dimensão humana. Sendo assim, os dados nos revelam uma pedagogia oculta que está subjacente ao processo de formação, apontando para a compreensão de que esta abarca também as experiências vividas na trajetória de vida e uma dimensão afetiva, mais pessoal do que profissional, na forma de um trabalho livre e criativo acerca dos trajetos e projetos próprios, visando à construção de uma identidade.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

BENITES, L. C. **A identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica no processo de formação inicial da UNESP – Rio Claro. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

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

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

CHALITA, G. **Educação, a solução está no afeto**. 8 ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

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

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.1, n.1, p.65-72, 2002.

GUASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Por uma pedagogia do equilíbrio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1, p.139-150, 2008.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

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

OSBORNE, R.; BATISTA, W. A. Educação Física na década da educação para o desenvolvimento sustentável. **Motriz**. Rio Claro, v.16, n.1, p.28-36, jan./mar, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

TARDIF, M. Os saberes docentes: valores e limites da experiência. In: **Congresso e Feira de Educação e Saber**, 14, 2010, São Paulo.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez., 2000.