
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCIANA CEREGATTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A
PRÁTICA DOCENTE: A PERSPECTIVA
DISCENTE SOBRE A ORIENTAÇÃO E A
DOCÊNCIA NOS TRABALHOS DE
CONCLUSÃO DE CURSO**



Rio Claro
2009

LUCIANA CEREGATTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: A
PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A ORIENTAÇÃO E A DOCÊNCIA
NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Orientador: Samuel de Souza Neto

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

Rio Claro

2009

796 Ceregatto, Luciana
C414f Formação de professores e a prática docente: a perspectiva discente sobre a orientação e a docência nos trabalhos de conclusão de curso / Luciana Ceregatto . - Rio Claro : [s.n.], 2009
111 f. : il., figs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Educação física. 2. Formação inicial. I. Título.

*Dedico esse trabalho à minha família,
pelo amor, apoio, carinho e
oportunidade de estudar.*

AGRADECIMENTO

Depois de tanto ler o agradecimento dos outros...é minha vez! E agora sinto uma certeza plena de que o que escrevemos aqui vem direto do coração...

Por isso faço aqui, o que com certeza não poderia faltar nesse trabalho, uma sincera homenagem às pessoas que fizeram parte desse processo. Agradeço:

- Deus, por sempre estar comigo, me presenteando com saúde, proteção e iluminando meu caminho;
- Minha família, meu pai Alcindo, minha mãe Leonice, meu irmão Leandro; um obrigada imensurável por todo incentivo, apoio afetivo, financeiro, social, político...sem vocês tudo seria mais difícil e até impossível! Amo vocês!! Lê, valeu pela ajuda nas transcrições das entrevistas!!
- Minha segunda família: tia Leonilda, tio Gusto, Aninha e Luis, vocês são muito importantes pra mim!!
- Meus avós, adoro suas histórias, o carinho que me destinam!!
- Minha tia-madrinha Leni, adoro conversar com você, seus conselhos...
- Meu frango Totô que sempre conversa comigo e a Suzy, minha cachorrinha querida que já se foi e que tenho saudades!!
- Meus professores de todos os níveis de ensino. Em especial os professores de Educação Física da UNESP - Rio Claro que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.
- Meu orientador e amigo, Samuel de Souza Neto, sempre presente e disposto a ajudar. Sem contar as histórias...conselhos...
- Aos funcionários da UNESP - Rio Claro: bibliotecários, funcionários do Departamento de Educação Física e de Educação, funcionários da graduação, funcionários do SAEPE, funcionários da limpeza.
- Aos amigos conquistados ao longo desses quatro anos:
 - Eveline, Manu e Rubi, amigas, irmãs com as quais convivi sobre o mesmo teto e com certeza deixarão saudades!
 - BLEF 2006, sentirei muita falta de vocês!!
 - As outras duas Marias, Jack e Naty, minhas amigas, companheiras de todas as horas;
 - Em especial, Sofia, Renata Itapira, Carol, Flowers, Paula Abracezzz, ...(a lista é grande!);
 - Amigos dos outros anos e dos outros cursos;
 - Pessoal do vôlei, muitas risadas;
 - Pessoal das extensões;
 - Alunos dos estágios com os quais aprendi muito;
 - Pessoal dos grupos de estudo;
 - "Samuelzetes", em especial a Larissa pela ajuda e amizade;
- A FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado de São Paulo), pelo apoio a essa pesquisa;
- Por fim, meu maravilhoso namorado, amigo e companheiro, Denilson, que entrou na minha vida tornando-a mais colorida! Você é muito especial!! Amo você!!

A todos deixo a mensagem: *“O valor das coisas não está no tempo que elas duram mas na intensidade com que elas acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”* (FERNANDO PESSOA)

“Nenhum pessimista jamais descobriu o segredo das estrelas, nem velejou a uma terra inexplorada, nem abriu um novo céu para o espírito humano”.
(HELLEN KELLER)

RESUMO

No Brasil, a partir dos anos 90, as pesquisas educacionais passaram a focalizar a prática docente e os saberes pedagógicos, pois eram temas poucos explorados, colocando em cena o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois havia necessidade de se construir lógicas de formação que valorizassem a experiência, como: aluno, aluno-mestre, estagiário, professor principiante, professor titular, professor reformado. Nesse universo escolheu-se pesquisar as representações que os alunos/estudantes de um curso de licenciatura, Educação Física, construíram de seus professores e orientadores nos agradecimentos de seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), tendo como referência a prática docente. Portanto, buscou-se identificar nos saberes da experiência, ou dessa experiência, registrados em 150 TCC, os aspectos significativos de histórias de vidas circunscritas em micro narrativas que apontam para o desenvolvimento pessoal, bem como para dimensões do exercício profissional de professores e orientadores (TCC). Trata-se de uma pesquisa descritiva, tendo como técnicas fonte documental, entrevista e análise de conteúdo. Entre os resultados encontrados nas categorias orientador, professor geral e professor específico se pode apontar no âmbito dos licenciandos, a emergência de uma pedagogia oculta que valoriza de forma muito acentuada aspectos da dimensão humana nas relações interpessoais da prática docente com ênfase maior no afetivo, seguido da moral, do cognitivo. Como considerações finais, aponta-se que, em termos de perfil profissional, valoriza-se tanto nos orientadores como nos professores (geral e específico) o exercício da profissionalidade docente composto pela obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Palavras-chave: Formação Inicial, Orientação, Docência.

SUMÁRIO

Página

1. INTRODUÇÃO	8
2. OBJETIVOS	23
3. ALGUNS ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL	24
3.1. Socialização e saberes da experiência	24
3.2. Dimensões humanas	34
3.3. Narrativa e memorial	46
4. PERFIL DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	51
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
5.1. Seleção do local e participantes	54
5.2. Técnicas empregadas.....	55
5.3. Forma de análise dos resultados	57
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
6.1. A experiência como saber.	60
6.1.1. A aula e a questão da docência.	60
6.1.2. O orientador/ professor	62
6.2. Ensino e orientação: as dimensões do processo.....	64
6.2.1. A orientação e o ensino como um componente das dimensões humanas.	65
6.2.2. As dimensões do processo de ensino e orientação.	66
6.2.3. A perspectiva pessoal do orientador na confluência da perspectiva profissional do professor.	72
6.3. Pedagogia discente ou como os acadêmicos entendem o que fundamenta a sua formação.	74
6.3.1. Processo de Formação (Educação).....	75
6.3.2. Prática docente	77
6.3.3. Relação pedagógica (professor-aluno; orientador-aluno)	81
6.3.4. Avaliação (da formação recebida no curso).....	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
8. REFERÊNCIAS.....	89
9. APÊNDICE	98
9.1. Apêndice A – Fonte Documental	98
9.2. Apêndice B – Entrevista.....	103
10. ANEXOS	108
10.1. Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	108
10.2. Anexo B – Roteiro da Entrevista.....	109

LISTA DE FIGURA E QUADROS

Nº	NOME	Página
FIGURA 01	TRIÂNGULO PEDAGÓGICO.....	09
QUADRO 01	OS SABERES DOS PROFESSORES.....	17
QUADRO 02	ORIENTADORES.....	67
QUADRO 03	PROFESSORES ESPECÍFICOS.....	68
QUADRO 04	PROFESSORES GERAL.....	69

1.INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil e em outros países tem merecido a atenção de estudiosos e pesquisadores, nos últimos 25 anos, no que se refere aos conhecimentos/saberes docentes (TARDIF, LESSARD e LAYAYE, 1991; TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; SCHULMAN, 1987); profissionalização do magistério (NÓVOA, 2008, 1999, 1995, 1992, 1991; TARDIF, 2008; TARDIF, LESSARD, 2005; ENGUITA, 1991; CONTRERAS, 2002; PAPI, 2005; FREITAS, 2003); profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992); competência, competências (AZANHA, 2006; MARCON, 2005; BRASIL, 2004, 2002; RIOS, 2002; ALTET, 2001; LE BOTERF, 1995); prática pedagógica, prática docente, prática educativa (BENITES, 2007; BRASIL, 2002, 2001; PERRENOUD, 1997); *habitus* docente, *habitus* professoral (SILVA, 2007; KNOBLAUCH, 2007; BUENO, 2007); entre outros temas ou autores que poderiam ser colocados, mas cuja ênfase se restringe numa pequena amostra da efervescência que tal temática suscita.

Dessa produção podem-se considerar os trabalhos de Antonio Nóvoa (1991), “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” e de Maurice Tardif, Claude Lessard, Louise Lahaye (1991), “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, ambos publicados na Revista Teoria & Educação, como marcos de uma nova produção que tem como centro a docência, o trabalho do professor, a profissão. Na América, o relatório dos Holmes

Group (1986), publicado como “Tomorrow’s Teachers: A Report of the Holmes Group” é um dos precursores dessa preocupação.

Embora haja este esforço, alguns autores como ZABALZA (2004) e BORGES (2006) vão colocar como problema a docência universitária, assinalando que o professor universitário não é preparado para dar aulas ou ensinar, concentrando sua preparação mais no âmbito da pesquisa.

Segundo Borges (2006, p.4), “a pós-graduação *stricto sensu* tem possibilitado a formação docente no âmbito do conhecimento específico, mas não necessariamente no que se refere ao domínio didático-pedagógico”. Em seu estudo verificou que a “docência universitária tornou-se profissão secundária daqueles que eram profissionais reconhecidos em sua prática”. Portanto, “a formação docente fica comprometida devido às normas estabelecidas, a priori, pela CAPES que exige a formação de, quando muito pesquisadores num período de tempo cada vez menor”. (p.109)

Neste processo há também estudos que apontam para a perda de perspectivas do professor quanto à sua auto-estima e identidade docente, comparando-o com a figura do “morto” no jogo de bridge (Nóvoa, 1999b) em que todos os jogadores sabem que ele existe, mas não passa de uma “figura decorativa”.

Por exemplo:

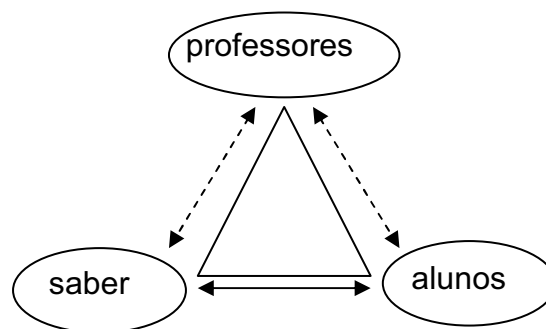


Figura 1 – TRIÂNGULO PEDAGÓGICO

Como se pode notar, as faces do triângulo correspondem a uma determinada concepção de ensino. O lado em que aparecem professores e saber corresponde à transmissão cultural (abordagem tradicional), tendo o professor no centro desse processo como uma autoridade e *magister*. Neste contexto, o lado correspondente aos professores e alunos tem a ver com o ensino renovado (abordagem escolanovista) em que o aluno ocupa o lugar central, cabendo ao professor o papel de *orientador*. Entretanto, o lado correspondente à base desse triângulo em que se articulam o saber e o aluno aparece vinculado a concepção comportamental (abordagem behaviorista) em que o processo de ensino, concepção de ensino, é tarefa de especialistas, ficando o professor em terceiro plano, correspondente à “figura do morto”. Todos sabem que ele existe, mas não tem voz ativa.

No âmbito do enfoque apresentado, no momento atual, se pode estabelecer uma correlação com a pedagogia das competências, ou melhor, procurando entender, nesse mosaico, a idéia de “competência”, competências, uma vez que ela tem orientado a formação de professores (BRASIL, 2001, 2002, 2004).

Para Azanha (2006, p.177) a palavra “competência” em sua origem era usada para indicar as prerrogativas de instituições ou pessoas para avaliar e decidir sobre determinados assuntos, mas atualmente o significado deste termo ampliou-se de forma a abranger também o grau de desempenho em atividades específicas, eventualmente de caráter profissional. No mundo profissional essa palavra vem substituindo o termo “qualificação”.

Numa outra perspectiva, as competências têm sido uma questão de estudo por fornecer subsídios aos limites da formação. Neste contexto, Marcon (2005, p.20) vai assinalar que, “por competências profissionais subentende-se o conjunto de conhecimentos, as atitudes e as habilidades que qualquer profissional utiliza durante

a realização de suas tarefas profissionais”. Porém, quando se refere à área pedagógica trata-se das competências profissionais ligada à docência no contato direto entre professor e alunos.

Dessa forma, as competências ao fazerem esta mediação no espaço pedagógico entram no terreno daquilo que se denomina por saberes, saberes docentes. Porém, alguns autores, como Rios (2002) e Altet (2001), utilizam o termo saberes para analisar quais as competências que são importantes para o professor na sua atuação. Em contrapartida, Schulman (1987) utiliza o termo conhecimentos para denominar as competências.

Neste contexto, aponta-se a necessidade da integração das competências técnico-científicas com as pedagógicas, visando suplantar o instrumentalismo. Por exemplo, Contreras (2002) propõe para o exercício da profissionalidade docente:

- *Obrigação moral*: abarca o comprometimento do professor com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas; o ensino é visto como um trabalho moral, porque se atua numa relação desigual com os alunos, mas acreditando-se que tal desigualdade será usada para promover o desenvolvimento de recursos e capacidades que os tornem independentes. A moral significa ir além de um comportamento correto, pois inclui a preocupação com o que é importante para o ensino.

- *Compromisso com a Comunidade*: parte do pressuposto que educar não é um problema da vida particular dos professores, mas, trata-se de uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Portanto, requerem do professor uma *Competência Profissional*.

- *Competência Profissional*: nesse contexto, a competência profissional significa mais do que o saber fazer e inclui a obrigação moral e o compromisso com

a comunidade. De modo que esse profissional para ser competente prescinde não apenas da competência técnica, mas do conjunto de saberes que são necessários para que o ato de ensinar seja uma prática social.

Entretanto, Nóvoa (1995, p.38) também nos alerta para o fato de que “a formação inicial não se constrói por acumulação, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

A importância deste aspecto se evidencia nas limitações da prática pedagógica na qual cada situação é única e não se repete. De modo que a formação inicial não deve privilegiar um repertório de condutas aplicáveis nas situações de ensino, mas tornar os futuros professores capazes de estabelecer estratégias diante das situações-problema.

Embora o sistema de avaliação do ensino superior seja visto como um dos indicativos da competência, e das competências, para fornecer respostas visando o aperfeiçoamento do currículo e do sistema universitário ele prescinde da análise qualitativa, visando superar “a linha de montagem” de formação do homem do sistema. (WOLF, 1993; FREITAS, 2003)

Na contramão desse processo, mas valorizando a subjetividade, sem ignorar o objetivismo, há estudos que apontam que uma das possibilidades de superação de alguns dos questionamentos levantados está em trabalhar com os professores e os estudantes, colocando-os como protagonistas, sujeitos. E da mesma forma se coloca que também no processo de ensino e aprendizagem a pessoa não aprende mais somente do mais simples para o mais complexo ou do geral para o específico. Na atualidade se considera tanto na Neurociência, como na abordagem cognitivista, ou

teoria da complexidade, a afetividade nas novas formas de aquisição do conhecimento.

Nesse contexto, Tardif (2008, p.21-46, o grifo é nosso) vai corroborar com algumas das idéias assinaladas e ampliar este enfoque. O autor reconhece, inicialmente, também, que não se tem avançado muito nesta discussão, mas apresenta, posteriormente, como possibilidade de revisão desse processo a proposta de um currículo de formação fundamentado em princípios, contemplando: visão integrativa da formação; programa sob a responsabilidade coletiva dos formadores; parcerias fortes com o meio escolar; estudantes como atores responsáveis por sua formação; cultura da avaliação (dos estudantes, das atividades de formação, dos programas); formação baseada na profissão; formar profissionais do ensino e do aprendizado; ensino dedicado ao aprendizado; formação prática no centro do programa; competências profissionais hierarquizadas; ensino como práxis cultural; ensino como ofício moral; formação profissional como um *continuum* que se estende sobre toda a carreira do docente (que envolve a inserção vinculada a responsabilidade e a formação contínua como uma obrigação profissional) e um lugar múltiplo para a pesquisa e formação.

Dentre os princípios apresentados por Tardif chama a atenção os “estudantes como atores responsáveis por sua formação”, o “ensino como práxis cultural”, o “ensino como ofício moral”, a “formação baseada na profissão” e o currículo de formação como “um lugar múltiplo para a pesquisa e formação”.

Estes princípios nos levam para um tripé em que se coloca o *estudante* como um agente ativo de sua formação. Em segundo assinala para a *profissionalização do processo de formação* (professores, estudantes e instituição), concebendo o ensino como um dos artífices da transformação cultural e da aquisição da profissionalidade

por envolver moralidade, afetividade, compromisso, competência. Por último aponta para o *currículo* como um lugar múltiplo de pesquisa, nos remetendo aos saberes/conhecimentos, a experiência.

No âmbito desse contexto, Nóvoa (1999) já tinha assinalado que é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, não se tratando de mais um programa de formação entre tantos outros, mas da necessidade de outra concepção.

Para o autor esta deveria valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois necessitamos construir lógicas de formação que “valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (p. 18, o grifo é nosso).

De acordo com Nunes (2001), a questão dos saberes docentes foi um tema pouco considerado em nossas pesquisas educacionais, principalmente, até o final dos anos de 1980. Na percepção de Lelis (2001, p. 1), a problemática específica “do saber escolar, e do saber docente enquanto tal, só muito recentemente passou a se constituir em objeto de pesquisa no Brasil”.

Nesse itinerário, Candau (1987, p. 29-30) vai colocar que esta veio na esteira das críticas contra o “verniz pedagógico” que foi dado aos cursos de formação de professores nos anos 80, bem como com a necessidade de se ter uma base comum nacional de formação de educadores. No geral reivindicava-se: a definição de um corpo fundamental de conhecimentos; a formação pedagógica sólida e não fragmentada; o desenvolvimento do conteúdo específico na ótica do ensino; a valorização da relação “prática-teoria-prática” - articulação entre a teoria e a prática desde o começo do curso – revisão do modelo curricular adotado; o

acompanhamento e a supervisão permanente nos estágios curriculares; a prática pedagógica; a interdisciplinaridade; a delimitação dos saberes da docência; a autonomia pedagógica e a constituição de uma identidade profissional docente.

Numa síntese sobre o assunto, Fiorentini e colaboradores (2000) observaram que as pesquisas sobre a formação de professores apresentaram os seguintes pressupostos: a partir de 1960, uma maior valorização do conhecimento específico a ser ensinado; nos anos 70, maior ênfase nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino; a partir de 1980, ênfase nas dimensões sócio-política e ideológica e nos anos 90 início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

Entretanto, o que são estes saberes? Qual a relação que se estabelece entre saber e conhecimento? Para Fidalgo e Machado (2000, p. 65), o termo "conhecimento" tem muitos significados, como: referir-se ao ato ou fato de conhecer, ter compreensão de alguma coisa (no sentido de se manter informado), ter experiência, abarcar uma relação social, pois trata-se de um processo pelo qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca, podendo este conhecimento ser ou não escolar, específico ou geral, prático ou teórico. Porém, o termo "saber" diz respeito: ao ato de saber, sendo visto em algumas situações como sinônimo de conhecimento, mas quando comparados tende a ser mais popular; no entanto, atualmente o saber vem acompanhado de um verbo ou um adjetivo que eleva o seu status em termos de importância e define coisas distintas.

Na visão de Japiassu e Marcondes (1996), em estudo de Benetti (2004), saber/sabedoria foi visto em sentido genérico, sinônimo de conhecimento, ciência. Na tradição filosófica sabedoria significava não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático, enquanto que conhecimento foi descrito como o ato da vida

psíquica que tem por efeito tomar um objeto presente: o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer.

Porém, no trabalho de Benetti (2004) este saber aparece organizado de forma ampla, contemplando oito enfoques que vão desde o conhecer a matéria a ser ensinada, passando pelo conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo; adquirir conhecimentos teóricos; crítica fundamentada no ensino habitual; saber preparar e dirigir atividades; finalizando com o saber avaliar e utilizar a pesquisa e a inovação.

Na compreensão de Sarmiento (1994), o saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teóricos-práticos no domínio da ciência da educação. Do mesmo modo participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos através de um longo processo de socialização profissional, muito antes de ser um professor.

Nesta direção, para Tardif (2002, p. 64) “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”, como, por exemplo, no que quadro que se segue:

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

Quadro 1 - OS SABERES DOS PROFESSORES

Tardif (2002, p. 39, o grifo é nosso) considera que os professores desenvolvem no exercício de sua profissão, esses saberes que são específicos e se apóiam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Dessa forma trabalha-se também com a categoria de *habitus* de Bourdieu (1989), como disposições adquiridas na e para a prática real, e que permitem ao professor enfrentar os desafios imponderáveis da profissão, constituindo a condição básica para um novo profissionalismo.

Porém, é uma questão não resolvida para Tardif. No entanto, numa tentativa de ressignificar e auxiliar na delimitação de um corpo de conhecimento que assinalasse para uma perspectiva de identidade docente, apresentou uma proposta, entendendo que o saber docente é plural, composto por vários saberes:

- Da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente. É o saber que vem das ciências da

educação que dão um caráter clássico e científico aos professores e se apresentam como doutrinas e concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa.

- Disciplinar: correspondentes aos diversos campos de conhecimento e são integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas. Estes saberes são transmitidos independentes da faculdade/universidade e de que curso; é uma tradição cultural.

- Curricular: que correspondem a organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e, por sua vez, os professores devem saber aplicar.

- Experiencial: que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como por exemplo, as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.

No que diz respeito ao saber experiencial ou saberes da experiência, Pimenta (2002) salienta que são aqueles produzidos no cotidiano docente, através de um processo de permanente reflexão sobre a prática, mediados pelos colegas de trabalho. Esta autora também 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. Porém, sob esta perspectiva de aluno, há dificuldades em se ver como professor, residindo aí um dos desafios dos cursos de formação inicial: auxiliar na construção da identidade de professor.

Para Nunes (2001, p.34), o saber da experiência é um dos conhecimentos da docência que corresponde aquele “aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas”. É um saber próprio, influenciado por

questões culturais e pessoais, originário do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, ou seja, adquirido na sua experiência de vida pessoal.

Trata-se de uma nova abordagem que vem em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências. Essa redução leva a crise de identidade dos professores, uma vez que é importante considerar não só a dimensão profissional, mas também a dimensão pessoal do professor. Este saber é construído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência, apontando-o como a base para a prática docente. De modo que as condições históricas e sociais, nas quais se constroem e aplicam os saberes docentes, é a base para a prática docente. Portanto, esses saberes da experiência são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original.

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Defende-se um novo paradigma educativo centrado na valorização humana e na pessoa como sujeito da sua própria educação capaz de lidar com contextos caracterizados pelas mudanças aceleradas, pela globalização, pela interdependência e circulação de idéias e pela deslocalização dos centros tradicionais do poder (LEITÃO, 2006).

Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. De acordo com Frem Dias-da-Silva (1998, o grifo é nosso),

com base nos estudos de Fullan e Hargreaves (1992), entender o desenvolvimento dos professores é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos: a) os objetivos, as intenções e o papel que o professor se coloca; b) o professor como pessoa, seus valores e características individuais; c) o contexto real em que o professor trabalha; d) a cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas.

Desse modo para Tardif, Raymond (2000, p. 74), o professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi e com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. Na visão desses autores ele pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, pois é um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. O que significa dizer que o professor é uma pessoa comprometida em e por sua própria história (pessoal, familiar, escolar, social), proporcionando-lhe um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói a continuação de sua história (TARDIF, RAYMOND, 2000)

Portanto, o que se propõe é ultrapassar a visão epistemológica canônica do “sujeito e do objeto”, se quisermos compreender os saberes do professor, pois ele não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, através de seu sistema cognitivo (memória, esquemas, procedimentos, representações), mas é um “sujeito existencial”, no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, é um “ser-no-mundo”. Em síntese, uma pessoa comprometida em e por sua própria história (pessoal, familiar, escolar, social) que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele

compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Nesse itinerário, a sala de aula, os corredores e as comunidades que se formam podem nos auxiliar na constituição dos artefatos e rituais que compõem as representações dos estudantes e dos professores. Sobre o assunto, Anderson, Thiessen (2008, p. 136), nos chamam a atenção para o fato de que as comunidades docentes englobam pelo menos três contextos nos quais se trabalham com as diferentes pessoas envolvidas no processo educativo. Os contextos apontados foram a “sala de aula”, os “corredores” e as “outras comunidades”.

Por “sala de aula” se entendeu o espaço em que ocorre a aprendizagem dos alunos no interior da mesma, biblioteca, pátio etc., bem como no exterior da escola como a vizinhança, os parques, os clubes, o shopping, entre outros. Enfim, trata-se de um espaço em que “os alunos aprendem por si mesmos, com os outros alunos e por meio da interação com os docentes” (p. 136). Com relação aos “corredores” foi colocada, metaforicamente, a compreensão de que é “no conjunto dos outros espaços escolares que os docentes trabalham com outros adultos, para organizar, facilitar o funcionamento e tomar decisões sobre a escola e seu desenvolvimento” (p. 136). Por fim, com “outras comunidades”, observou-se que esta pode abarcar laços com organizações locais e outros grupos profissionais, pois como foi assinalado “*é com outras comunidades ou partes delas* que os docentes, os alunos, os agentes administrativos e outros membros do pessoal escolar interagem com os grupos e organizações fora da escola” (p. 136).

No geral os dados apresentados colocam a sua ênfase nas “comunidades docentes em transformação”, nos EUA, apontando para categorias que poderão emergir como características ou aspectos do ser professor na análise dos

estudantes/egressos desse trabalho, por poderem envolver diferentes dimensões da relação humana, bem como da profissão docente.

Considerando as diferentes nuances do tema de estudo, este trabalho parte do pressuposto de que embora haja a constatação dos inúmeros limites que cercam o universo do processo de formação de professores, os estudantes, pelo “saber da experiência”, reconhecem nos professores que marcaram suas vidas na universidade, valores, atitudes e saberes que podem fundamentar sua prática social, enquanto cidadãos ou profissionais.

2. OBJETIVOS

Neste itinerário este estudo terá como objetivos:

- (a) averiguar nos trabalhos de conclusão de curso as características significativas que os discentes apontam como relevantes do perfil docente;
- (b) identificar nesse mapeamento, os aspectos mais valorizados e;
- (c) Aprofundar, numa amostra dessa população, os critérios que foram utilizados na identificação desses aspectos.

3. ALGUNS ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo a intenção foi discorrer sobre alguns elementos presentes no processo de formação inicial, tais como a socialização e os saberes da experiência, pois estes aspectos nos ajudam a compreender o que será encontrado nos dados que aqui serão estudados.

Seguindo essa linha, a narrativa e o memorial apontam-se como aliados para extrair o que foi significativo dessa socialização e experiência. Além disso, introduzida em todo esse processo estão as dimensões humanas, compreendidas neste trabalho como os domínios presentes no cotidiano das pessoas, estando entre elas: afetiva, moral, cognitiva, social e física.

3.1.SOCIALIZAÇÃO E SABERES DA EXPERIÊNCIA

O processo de socialização está presente na formação de professores, pois trata de incluir experiências cotidianas e envolve fatores importantes para se compreender a visão dos discentes em relação a seus docentes que os formam para exercer uma profissão. Diante disso, a busca pelo conceito torna-se fundamental para compreender melhor esse processo.

Sendo assim, Tardif (2002, p.71) coloca a socialização como “um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”.

Complementando tal perspectiva, Pinto (2006) considera o processo de socialização como a interiorização de conceitos, valores, crenças de determinada cultura, um momento no qual aprende-se a ser humanos, ou seja, “é o indivíduo

construir para si um mundo histórico, humano, rodeado de significações” (p.11). Para isso, essa socialização envolve troca de experiências e saberes entre indivíduos e trata-se de um processo de interação que só se efetiva em sociedade, participando e convivendo com o outro.

A partir desse conceito pode-se dizer que os processos de socialização estão mediados pela interação do homem com a sociedade, além disso, na literatura encontra-se duas “fases”: a socialização primária que inicia-se desde a convivência inicial que a criança tem com a família e, posteriormente, aparece a socialização secundária a partir das instituições sociais que compõem a esfera da sociedade.

Nesse contexto, entende-se que a primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. Já a secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo na sociedade.

A socialização primária é um processo que ocorre na família, no qual todo o mundo social da criança é interiorizado, mediado pela família. Para Pinto (2006) esta tem como base a localização da criança em uma estrutura social maior, isto é, são interiorizados valores e conhecimentos pertencentes ao mundo social em que vive e é esta socialização que lhe dará a visão de mundo sobre sua realidade. Por isso o convívio e a interiorização entre os indivíduos serão sempre carregados de significados.

O indivíduo, ao nascer, encontra-se inserido em uma estrutura social, permeada de significados que possibilitam a socialização. Posteriormente todo processo de socialização se desenvolve de forma imposta pela realidade, isto é, a sociedade em suas formas, normas, e valores passa a interferir no processo de socialização que em sua origem estará mediado pelo mundo social no qual o indivíduo está inserido.

Para Grigorowitschs (2008), os processos de socialização envolvem um ser humano individual (repleto de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião etc.); bem como as diferenças sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social etc.).

Uma questão que é importante destacar no processo de socialização refere-se à identificação do indivíduo com a realidade a ser socializada, ou seja, o mundo que é apresentado à criança é o único mundo existente; por esse motivo, o mundo interiorizado na socialização primária torna-se mais forte na consciência da criança do que os mundos interiorizados na socialização secundária (GRIGOROWITSCHS, 2008).

Então, nesse trabalho leva-se em consideração a existência de uma distinção entre dois momentos do processo de socialização: de um lado, uma socialização primária, própria à infância e graças à qual um indivíduo se torna um membro da sociedade; e, de outro lado, um conjunto contínuo de socializações secundárias, pelas quais os indivíduos de todas as idades, em sociedades complexas (altamente diferenciadas), interiorizam papéis, normas e representações diversas que lhes permitem se tornar atores em setores diferentes e situações novas.

Ao considerar esse processo, também é preciso enfatizar que as primeiras interações que se constroem entre a criança e o outro ocorrem no círculo familiar, ligando a criança à sua família. A família é, pois, uma instância fundamental para a socialização primária, pois é através dela que somos introduzidos na sociedade, é ela quem estabelece as regras para podermos conviver em uma sociedade que é tomada como certa, pois já existia muito antes do nosso nascimento. Esta socialização (primária) ocorre em circunstâncias carregadas de emoção, onde a criança se identifica com os outros significativos (pais, parentes próximos), absorvendo seus papéis e atitudes, tornando-os seus (GRIGOROWITSCHS, 2008).

A partir disso, pode-se entender que a socialização produz “saberes” como hábitos, procedimentos, regras, esquemas, tipos, categorias, ou seja, é nesse processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, amigos, escola) que, em interação com os outros, construímos nossa identidade pessoal e social.

É importante ressaltar que a socialização tem caráter dinâmico e não determinado, pois vai se desenvolvendo ao longo de toda vida e é sujeito à transformações identitárias ao longo da existência humana.

Além disso, a formação inicial, segundo Pereira, Carolino e Lopes (2007), corresponde a um tempo primeiro de socialização profissional. A passagem do jovem-adulto a profissional implica esse processo de socialização secundária, isto é,

a aquisição de saberes profissionais; a sua eficácia depende da relação que ele estabelece com a socialização primária (os saberes de base).

Outro aspecto que não pode ser menosprezado é o fato de que ao longo de nossa história de vida tanto pessoal quanto escolar supõe-se que vamos interiorizando conhecimentos, competências, crenças, valores, e como aponta Tardif (2002), estes vão estruturando nossa personalidade e nossa relação com os outros de forma que são reatualizados e reutilizados.

Assim, os saberes experienciais do professor claramente não se baseiam somente no trabalho realizado em sala de aula, mas também e principalmente decorrem de concepções do ensino e da aprendizagem recebidas na trajetória escolar. Nessa perspectiva percebe-se que muito do que envolve a socialização de cada um interfere nos seus saberes experienciais, no seu modo de viver e conviver.

Entretanto, a relação entre os professores e os saberes que ensinam, durante muito tempo, foi pensada de acordo com o paradigma da racionalidade técnica, ou seja, o professor era visto como transmissor de saberes produzidos por outros. Como consequência disso há a negação da subjetividade do professor enquanto agente no processo educativo, além de ignorar o fato de que a atividade docente lida com conhecimentos tácitos, pessoais que não são sistematizados e que só podem ser adquiridos através do contato com a prática.

Por isso, nos últimos anos, pesquisadores em educação tem tentado aperfeiçoar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões.

Daí surge a categoria “saber docente”, a qual possibilita focar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1997,1999; Therrien, 1995).

Assim, nas pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes aponta-se como uma área recente e ainda pouco explorada, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques, inclusive porque tais saberes são essenciais para a atividade docente e configuração da identidade profissional.

Segundo MONTEIRO (2001), têm se destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas em nossa realidade, que busquem identificar e

analisar os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, o presente estudo destaca os saberes da experiência, que se trata de um tipo de saber docente. Com relação a esse saber docente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) compreendem que “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.”

Além disso, trata-se de saberes que não são sistematizados e nem são provenientes dos currículos ou de instituições de formação. Estes são saberes práticos (e não da prática) “eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente [...] são a cultura docente em ação.” (1991, p. 228). Segundo esses autores, “os saberes da experiência são formados de todos os demais saberes, só que retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática” (1991, p. 232).

Para Zibetti e Souza (2007, p.252) os saberes da experiência “são compostos por *objetos-condições* nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição”. Para os autores, em relação a esses objetos é que se estabelece uma distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, que é vivida de maneira diversa pelos profissionais, principalmente nos anos iniciais da carreira. Alguns ignoram a formação recebida, outros a reavaliam à luz das aprendizagens adquiridas e outros, ainda, julgam essa contribuição de uma forma mais específica, apontando aquilo que foi útil.

Com base em suas experiências de ensino e pesquisa, os autores explicitam a necessidade de três tipos de saberes da docência no trabalho de formação: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Nessa perspectiva, consideram saberes da experiência aqueles relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar. Dessa forma, os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das experiências que possam ter vivido nas diferentes escolas que já tenham atuado.

Para MONTEIRO (2001) a atenção dada, pelos pesquisadores, aos saberes docentes se deve a tentativa de superar o paradigma da racionalidade técnica, por isso destaca-se a existência dos saberes da experiência, uma vez que “não são para e sim da prática” (2001, p. 131).

Além disso, a autora afirma que na tentativa de mostrar a diversidade desses saberes em relação aos demais, os pesquisadores deixam sua formulação um pouco vaga. Mas há a procura por revelar a não completa subjetividade dos saberes da experiência, uma vez que ocorre, a partir da partilha de certezas e conclusões entre os pares, um processo de criação de consensos parciais que confere objetividade a esses saberes.

Porém, ainda é possível perceber uma ambigüidade nessas idéias que buscam superar o paradigma da racionalidade técnica, pois “os saberes da experiência acabam sendo tomados como se fossem novos saberes a serem utilizados”. (MONTEIRO, 2001, p.132)

Diante de tal ambigüidade, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) dizem que os saberes da prática (que surgem na prática, na experiência) e “constituem o núcleo vital do saber docente” (1991, p. 232) se distinguem dos saberes que serão aplicados na prática.

Ciente dessa pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes, Nunes (2001) afirma que os saberes da experiência se destacam, pois é a partir deles que o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Desta forma, pode-se considerá-lo como um saber formado de todos os demais, porém repensados e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Ainda com relação aos saberes dos professores, Schön (1995) coloca que há um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. Trata-se de um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, o qual leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica.

Perrenoud (1999) também considera consistente a proposta de pensar o conhecimento tácito da prática do professor a partir do conceito de competência, pois, segundo MONTEIRO (2001, p.133), “esse conhecimento tácito é capaz de discutir e relativizar o papel dos saberes entre as várias facetas do problema”, tais como a relação entre saberes científicos e saberes da experiência, mostrando que

eles não são opostos, mas que o saber científico pesquisa e busca objetos na experiência.

Assim como os demais, Perrenoud (1999) prioriza o conceito de saber da experiência ou da prática, estratégicos no trabalho do professor, mas oferece um instrumental conceitual mais rico para dar conta da complexidade do saber docente. De acordo com ele, investigar e desenvolver as competências do professor não é negar o papel dos saberes. Ao contrário, é preciso adquirir conhecimentos para serem mobilizados nas competências, já que o domínio dos saberes não garante a competência.

Também é possível perceber nos estudos sobre formação docente, uma dissociação entre formação e prática cotidiana que, conseqüentemente, acaba deixando de lado a questão dos saberes da experiência.

Diante disso, Therrien (1995, p.33) ressalta que “estes saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas”, sendo assim, os saberes da experiência é central na competência profissional.

Além disso, em acordo com outros autores, o autor considera que esses saberes são originados na prática cotidiana da profissão e validados pela mesma. E, por isso, “podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito” (1995, p.35).

Nesse cenário, observa-se um esforço para realização de estudos que valorizem tais aspectos, como numa pesquisa realizada por Pimenta (1999) na qual, a partir de sua prática com alunos de licenciatura, ela evidencia a importância dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. A partir disso, são identificados três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Diante disso, a autora propõe a superação da fragmentação entre os diferentes saberes.

Num outro estudo, relacionado ao saber docente junto a professores de Educação Física, Borges (1996) focaliza a trajetória profissional de dois professores de Educação Física analisando a formação e a prática pedagógica. Assim, identificou que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na construção dos saberes que eles utilizam na prática escolar. Dessa forma, analisando a divisão existente entre quem produz e quem transmite os conhecimentos, propõe que

“a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa no sentido de buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática.” (BORGES, 1996, p. 14).

No estudo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os autores consideram os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. Assim, com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional

“mantém uma relação de exterioridade, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma”. Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais”. (p. 8)

Em 2002, Tardif publicou o livro “Saberes docentes e formação profissional” o qual é constituído de oito ensaios construídos nas diferentes etapas da pesquisa e reflexão do autor. Neste livro, ele situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito ao saber e trabalho — o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer

bastante variados e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro é a temporalidade do saber — no qual reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto, saberes humanos a respeito de saberes humanos, expressa a idéia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Para ele, a prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. 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 profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Nos ensaios do Tardif (2002), observa-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Além disso, Pimenta (2005, p.529) nos alerta para a existência de

“uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à

atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”.

Diante disso, a autora considera importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, como parte da docência na construção da identidade de professores.

Para Tardif (2002), as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição *sine qua non* para a prática.

Outro estudo que buscou contribuir na perspectiva da legitimação do saber experiencial é o de Cunha (2006), no qual ouviu dez professores de curso de graduação e pôde verificar no depoimento deles a idéia de "aprendo trocando informações com meus colegas, verificando o que eles estão fazendo na sala de aula, participando com outros colegas de seminários e encontros" (p. 286). Os professores sentem necessidade de afirmar a sua constante preocupação com a atualização, e vão experimentando uma pedagogia da prática que constroem no cotidiano. O reconhecimento das aprendizagens coletivas, entretanto, não minimiza um sentimento de solidão. Nesse sentido, é possível compreender a responsabilização individual que se imputa aos professores e como eles assumem essa condição que, muitas vezes, mascara a compreensão de autonomia, tão agradável historicamente.

Pimenta e Anastasiou (2002) já haviam chamado a atenção para essa condição dizendo que a "universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho" (p. 143). Complementando essa perspectiva, Cunha (2006) afirma que o trabalho solitário do professor também protege a sua autoridade científica, que, no imaginário social e do próprio docente, já lhe é atribuída pelo simples fato de ser reconhecido como professor.

Um outro estudo realizado por Oliveira e Ramos (2008) que buscou investigar os saberes na formação de profissionais de Educação Física, verificaram que “a

experiência é um dos fatores que ajudam o professor a melhorar e sistematizar sua própria prática, beneficiando a si e aos alunos, com o ensino e a aprendizagem mais significativos” (p.256). E ainda concluem a importância dos saberes da experiência, desenvolvidos durante a prática profissional, para que os professores possam conhecer mais seus alunos.

É nossa cultura profissional que supervaloriza o conhecimento produzido pela academia e pelos especialistas que favorece uma relação conflituosa entre os saberes da experiência e os provenientes da academia (FIORENTINI, 2000).

Para Fiorentini (2000, p.32), tanto formadores quanto professores estão desafiados a “repensar sua forma de trabalho e seu papel ético-político e pedagógico visando à construção de uma nova cultura escolar”.

Na prática profissional os saberes universitários não são apenas aplicados, mas transformados conforme as exigências do trabalho e isso é que garante a autonomia profissional.

Então, diante da literatura apresentada, é possível perceber que a formação de professores não perpassa somente por conhecimentos técnicos, mas outros elementos também estão implicados neste processo e não podem ser descartados.

3.2. Dimensões Humanas

A questão do ato pedagógico é uma dimensão essencialmente humana por trazer subjacente à ela características da natureza humana relacionadas a aspectos que envolvem afetividade, cognição, moralidade, sociabilidade, bem como o desenvolvimento humano no que se refere a questão orgânica, entendida aqui tanto no que se refere às capacidades físicas (condição física e condição motora) como a imagem corporal (representação social).

Em relação a afetividade, sabe-se que o modelo de relação pedagógica que dominou nos tempos modernos era baseado na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno, dessa forma, durante muito tempo, a expressão da afetividade foi “abafada”.

E, como alguns autores (AMADO et al, 2009) apontam, apesar de haver um investimento generalizado na formação de professores, ainda há grande dificuldade

nas relações pedagógicas e essa tem sido pouco contemplada tanto na formação inicial quanto na continuada. A par dessa realidade, observa-se que o desenvolvimento curricular ou da tecnologia da comunicação e da informação devem ser alvo de olhares, mas também não podemos ignorar a dimensão relacional, uma vez que, a importância desse domínio na formação de professores é ressaltada, pois no primeiro choque que o recém formado tem com a realidade este é um domínio relevante.

Assim, é possível perceber que a dimensão afetiva vem despontando como componente fundamental na formação de professores, pois, os sentimentos do professor face às características das turmas e ao comportamento e desempenho de alguns alunos têm motivado estudos sobre a motivação para a docência, mal-estar docente e as emoções dos professores (AMADO et al, 2009).

Além disso, estudos têm evidenciado que a incapacidade do professor, ao longo de sua carreira, de superar as dificuldades no campo relacional pode refletir negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios.

Os autores Campos & Rouquette (2003) concordam com a idéia de que muito pouco se tem estudado sobre a dimensão afetiva que atravessa as representações, mas ressalta que a importância desta dimensão no funcionamento das representações não é ignorado, ou seja, “os principais trabalhos de elaboração e consolidação da teoria reconhecem o papel da esfera emocional (da experiência privada e subjetiva) no funcionamento das representações”.

Em concordância com esse estudo, Ribeiro & Jutras (2006) também perceberam na pesquisa que realizaram que os participantes deixaram transparecer, em seu discurso, falta de preparo para o exercício da profissão e reconhecem que, nos programas de formação, não aparece, de forma explícita, preocupação com o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa.

Diante desse fato, Amado e colaboradores (2009, p.76) consideram que, além de outras dimensões da relação pedagógica se torna necessário “produzir conhecimento em torno da relevante dimensão afetiva das vidas dos professores, dos alunos e da interação entre ambos”.

O conceito de afetividade é polissêmico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho.

A afetividade está diretamente relacionada à cognição, logo, elas se afetam mutuamente. Sendo assim, torna-se indispensável investir nas condições do ensino, incluindo condições afetivas favoráveis, para que se verifique a aprendizagem de conteúdos e uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes.

Analisar essa questão na perspectiva da relação do professor para com os alunos, segundo Amado e colaboradores (2009) implica

“dar conta do modo como estes percebem a ação daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efetivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.)”.

Sendo assim, combinação de subjetividades contidas na vivência da aula e da escola torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para a sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afetivo.

Também há de se considerar que a dimensão afetiva se manifesta tanto pelo comportamento verbal quanto pelo não verbal do professor; posturas não verbais como a proximidade (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a receptividade (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno). Já a comunicação verbal do professor, são múltiplas, como por exemplo, verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio.

Outro aspecto importante são as características pessoais do professor, tais como: a disponibilidade (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a aproximação amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar).

O professor, enquanto ensina, tem de se empenhar de forma equilibrada em duas grandes categorias de atividades: as de instrução, como perito, e as de animação da turma, como mediador e como líder. Se a primeira tem um sentido comum, a segunda define-se como um conjunto de processos que permitem organizar e coordenar os esforços voluntários e coletivos dos alunos, para que se

atinjam os objetivos, pessoais, de grupo e da escola, objetivos que não são apenas do domínio cognitivo, mas também de ordem afetiva e social.

Nesse cenário, é bastante visível que as questões da afetividade, entendida como capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, se constituem como competências básicas, de professores e alunos, para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade, uma vez que, a dimensão afetiva se repercute na motivação para a aprendizagem e num clima de convivência saudável. Assim, a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados, mas está fortemente relacionada com a afetividade.

Para Campos & Rouquette (2003) a grande dificuldade, a se pensar as relações existentes entre representações sociais e dimensão afetiva, reside na ausência de uma teoria da afetividade, ou do comportamento emocional, que possa ser integrada satisfatoriamente ao campo teórico dos processos sócio-cognitivos. Para os autores,

“as emoções e afetos não são aspectos exclusivos da vida privada subjetiva; as emoções vividas em situação de interação coletiva (intersubjetiva) influenciam na elaboração de representações” (p. 436)

Assim, os elementos de uma representação são, em situações sociais específicas, impregnados por uma carga afetivo-emocional. E como apontam (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003) a dimensão afetiva é importante à medida que influencia, às vezes organiza ou determina cognições ou comportamentos avaliativos. A partir do momento em que os indivíduos produzem uma avaliação do objeto de representação, ou de alguns de seus aspectos, pode-se dizer que uma dimensão afetiva é ativada, a partir de um raciocínio do tipo “isto me agrada” ou “isto não me agrada”.

Também é importante ressaltar que a dimensão afetiva contribui para a aquisição de atitudes positivas em relação a professores, às disciplinas por eles ministradas e, conseqüentemente, para a aprendizagem cognitiva dos alunos na sala de aula.

Estudos como o de Amado et. al. (2009) mostram que as dificuldades na aprendizagem são produtos de não-ajustamentos entre professores e alunos e que, portanto, se constroem na sala de aula, nas interações pedagógicas.

O discurso oficial sugere aos formadores dos professores a inclusão, nos programas de formação, de uma série de competências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado numa disciplina (Brasil, 1999). Dentre outras, assegura o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa. No entanto, na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação, em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva.

Para Ribeiro & Jutras (2006, p.40) “a dimensão afetiva pode se desenvolver por meio da formação e é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções”. Assim, a teoria das representações sociais nos permite compreender o sentido que os professores, em sua prática, atribuem à afetividade e a natureza dos obstáculos que eles encontram para efetivar um processo educativo que leve em conta a dimensão afetiva. Por meio das representações, tomamos conhecimento das maneiras pelas quais os professores estabelecem relações com seus alunos e da influência dessas relações no processo educativo.

Uma vez que as práticas se realizam em consonância com as representações dos professores, torna-se possível identificar, por meio do discurso desses profissionais, as concepções e as ações que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados da aprendizagem dos alunos.

No estudo de Ribeiro & Jutras (2006), que buscaram compreender o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade, identificaram que, os participantes (professores em formação no curso de licenciatura em ensino fundamental), destacaram palavras como amor (76%), carinho (75%), compreensão (52%), respeito (47%), amizade (35%), afeto (26%), solidariedade (20%) e atenção (20%). Além disso, perceberam que “a afetividade é concebida como um sentimento, um estado e uma ação que se transformam em expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito, aceitação, amizade e afeição entre as pessoas” (p.42).

Neste estudo, perceberam que a afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar.

Além de que, os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente.

Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em freqüentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

Diante disso, pode-se dizer que o professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

Entretanto, a dimensão afetiva, elemento fundamental para a construção da identidade do professor no exercício de sua profissionalidade, não ocupa um lugar de destaque nas Políticas Públicas de Formação para o Magistério, embora haja a valorização da cultura geral e profissional, dimensão social da identidade desse professor, a questão da dimensão afetiva, dessa identidade, continua sem uma especificação clara o ato educativo pressupõe um envolvimento afetivo, um “colocar-se no lugar do outro” (SILVA, 2007).

Na busca por uma competência afetiva, GALVÃO (2002, p.67) aponta algumas características como fundamentais na composição do “bom professor”, enfatizando a dimensão afetiva como uma delas.

1. Demonstra interesse, entusiasmo, vibração, motivação e/ou satisfação com o ensino e seu trabalho, valorizando seu papel.
2. Desenvolve laço afetivo forte com os alunos.
3. Mantém clima agradável, respeitoso e amigo com os alunos – “atmosfera prazerosa”.
4. É afetivamente maduro (não “bonzinho”).

Além disso, é preciso ressaltar que os professores, como atores sociais, constroem suas representações a partir do conjunto de idéias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural, de modo que tais representações constituem referência para a prática desenvolvida em sala de aula, bem como o ato

de tocar ou de olhar o aluno na sala de aula, que pode interferir na eficácia do processo educativo, parece condicionado pelas avaliações morais do grupo social.

Em relação a moralidade, primeiramente cabe diferenciá-la de Ética, pois muitas vezes podem ser confundidas. Aqui temos por Ética aquela que fundamenta a moral e, por moral, o ato de julgar.

Com efeito, admirar características pessoais implica julgar como de grande valor tais qualidades. É certo que a palavra admiração pode ser empregada com um sentido um pouco diferente, o de espanto perante algo inesperado ou inusitado, mas não é esse sentido que tomaremos aqui.

Para La Tayle (2007, p.182) a moral diz respeito “aos deveres e regra os princípios inspirados pelos ideais de dignidade, de justiça e de generosidade”.

No que se refere ao desenvolvimento dessa dimensão, SAMPAIO (2007) entende que isso acontece com o passar do tempo e à medida que novas aquisições no campo cognitivo e afetivo são conquistadas pelo sujeito. O raciocínio moral se transforma e se desenvolve ao longo da infância e da adolescência.

Assim, a partir da interação que ocorre no convívio, a criança passa a reconhecer-se como igual diante das outras pessoas, a conceber que as noções morais dependem do estabelecimento de acordos sociais que buscam privilegiar o grupo como um todo e a ter uma consciência moral.

Piaget (1994) aponta que as interações sociais têm um papel muito importante para o desenvolvimento da consciência moral autônoma, por oferecer oportunidades para que os sujeitos se descentrem cognitivamente e sejam capazes de enxergar a realidade a partir dos pontos de vista de outras pessoas.

Nesse sentido, as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento moral e a escola se constitui em um espaço privilegiado de interação, no qual o desenvolvimento deve ser promovido e amplamente estimulado em todas as suas dimensões.

Sampaio (2007) aponta que a Educação sofre com uma enorme dificuldade de eleger temas prioritários para a formação dos estudantes, pois, de maneira geral, o ingresso na Universidade ou no mercado de trabalho tem se tornado o último e mais importante objetivo do sistema educacional brasileiro. Para ele, a Educação deve estar voltada não só para o ensino de conteúdos acadêmicos tradicionais, mas também preocupada com a formação de cidadãos comprometidos com o respeito pelo meio ambiente, a diversidade cultural, a dignidade e o valor da vida humana.

Outro aspecto importante é que, embora a razão seja condição necessária à ação moral (e outras), ela não é condição suficiente, ou seja, há uma dimensão afetiva da moralidade que também é importante, pois a razão, ainda que seja capaz de “corrigir” os sentimentos, não pode substituir a intuição, ou seja, há um desejo que nos leva a agir moralmente.

Além disso, é por meio das representações mentais que as pessoas constroem umas sobre as outras e das pistas situacionais que se fazem mais relevantes no momento em que ocorrem as interações sociais, os seres humanos são capazes de vivenciar, vicariamente, diferentes tipos de afetos.

Nesse cenário, La Tayle (2007) aponta para a existência, em todas as pessoas, de um sentimento de obrigatoriedade, que é a expressão da moralidade humana. Este sentimento de obrigatoriedade faz com que algumas pessoas não apenas cumpram os deveres, juridicamente prescritos pela lei para evitar uma punição (já que o não cumprimento implicaria crime), como realizam outros deveres sem aparato jurídico. A moralidade supõe a execução de um ato, independente das conseqüências, pelo agir corretamente dado pelo sentido de obrigatoriedade. Há pessoas que têm um senso de dever em relação às situações, sem que haja coação externa e em relação às quais não há interesses pessoais.

A existência do sentimento de obrigatoriedade não significa dizer que as pessoas saibam sempre como agir, pois há situações em que alguns valores contrapõem-se e exigem uma tomada de decisão.

Da mesma forma que só faz sentido seguir deveres e obrigações, caso estejam implicados em um projeto de vida, o qual dê sentido e que permitam à pessoa a superação de seus limites. Isso implica a constatação do plano moral estar essencialmente ligado ao plano ético, de tal modo que a discussão dos comportamentos morais dependa da consideração do projeto ético adotado.

Complementando tais idéias, SANTOS (2008, p.132) coloca que

“a dimensão moral das ações implica num posicionamento em relação aos valores e aos deveres. O ser humano, até certo ponto, é considerado como um ser livre, capaz de superar o determinismo da natureza, e com a possibilidade de fazer suas próprias escolhas”.

Assim, torna-se necessária a elaboração de critérios que classifiquem as ações como boas ou más, corretas ou inadequadas, e que orientem e justifiquem a escolha, que se configura como uma resposta diante das prescrições da sociedade. Cada ser humano posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram

criados por ele isoladamente, mas no contexto das relações com outros seres humanos.

A dimensão social aqui será entendida como as relações humanas que são produzidas cotidianamente, “o viver em sociedade”, agregadas as variáveis vinculadas direta ou indiretamente ao bem estar e à qualidade de vida dos indivíduos.

O homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo. Sendo assim, essa dimensão está diretamente relacionada ao processo de socialização, pois este influencia na forma de ser e compreender os outros na convivência. Além disso, esse universo permite conhecer e se representar no mundo, compreender suas emoções e dominá-las, e compreender e aceitar as emoções dos outros, ou seja, aprender a ser no mundo.

Entretanto, o ser humano não se torna espontaneamente um ser social com competências sociais efetivas. Mesmo que ele disponha de um “equipamento” cognitivo necessário para tornar-se um ser social, é preciso ativar estas capacidades, desenvolvê-las e estruturá-las para transformá-las em competências sociais efetivas, ou seja, é preciso que as novas gerações, que asseguram a reprodução da sociedade, interiorizem as disposições que as humanizam, tornando-as indivíduos sociais. (BELLONI, 2007)

Para isso é necessário o processo de socialização que se desenrola durante toda a infância e adolescência por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando de modo algum a um simples treinamento realizado pelas instituições especializadas.

Ao longo do processo de socialização do qual elas são atores principais e sujeitos ativos, as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, entre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias. A estruturação da personalidade se realiza na prática interativa das crianças com seu universo de socialização que inclui, além destas instituições, os diferentes grupos de pares, formados na família, na escola e no bairro.

Assim, no convívio social, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação.

Ao pensar essa socialização na sala de aula Gauthier e Martineau (1999) comparam a relação professor-aluno a um jogo no qual professor e alunos se

encontram nesse espaço e fazem as suas jogadas a fim de ganhar a partida. Em cada partida todas as jogadas contam e são gravadas na memória dos jogadores, servindo de referência conforme a necessidade.

Nesse jogo, o professor também presta atenção nas suas atitudes, nas suas palavras e nos seus gestos em relação aos alunos. Ele sabe que tudo o que diz e faz é interpretado e facilita, ou não, o estabelecimento de uma verdadeira relação pedagógica. O contexto de exercício do trabalho docente também impõe limites às formas de sedução aceitáveis.

Para o professor, em virtude do mandato que lhe é conferido pela sociedade, o que está em jogo é interagir de maneira tal que possa “modelar” os alunos que estão sob a sua responsabilidade. É assim que ele poderá ganhar o páreo da educação e da aprendizagem.

O professor avalia o comportamento de seus alunos assim como estes suportam os limites do professor. A historicidade manifesta o impacto desses gestos sobre os acontecimentos que estão por ocorrer na sala de aula.

Neste trabalho essa dimensão refere-se ao conhecimento do professor, o ato de ensinar/transmitir esse conhecimento. A dimensão cognitiva aqui emergiu do valor que os estudantes atribuem ao conhecimento dos orientadores e dos professores.

São Paulo (1992) aponta que o desenvolvimento da dimensão cognitiva implica ser capaz de abstrair, criar hipóteses, fazer suposições, propor, criticar, esse processo tem seu auge na adolescência e perdura por toda sua vida.

Segundo Borges (2004, p.22), “o conhecimento é externo ao docente, isto é, diz respeito aos procedimentos de ensino, conteúdos, métodos, comportamento dos docentes e seus efeitos imediatos sobre os alunos”.

Para a autora (2004) a evolução das pesquisas voltadas para o processo-produto, reconhecidos assim por buscarem identificar o impacto da ação docente (processo de ensino) sobre a aprendizagem dos alunos, levou a centralização no ensino eficaz e estratégico e nos comportamentos dos professores eficientes.

Entretanto, esse enfoque no processo-produto passou a ser criticado e simultaneamente às críticas dirigidas a ele, foi desenvolvida a abordagem cognitiva, que alicerça-se numa visão computacional dos saberes. Assim, Borges (2004, p.23) aponta que

“a tradição cognitivista busca, entre outras coisas, superar o modelo processo-produto; entender a complexidade dos processos de

ensino-aprendizagem; identificar como os docentes percebem e coordenam suas ações e interações; analisar como eles aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem informações conhecimentos/saberes”.

Shulman (1987, p.93), que criticou o enfoque no processo-produto e preocupou-se com os comportamentos e a eficácia dos docentes, fez um estudo a fim de identificar os conhecimentos que os docentes possuem em sua matéria, a partir disso coloca três tipos de conhecimentos dos professores: o conhecimento pedagógico, o conhecimento da matéria e o conhecimento do currículo. Assim, a base do ensino formada por:

- O conhecimento do conteúdo que deve ser ensinado (por exemplo, o conhecimento especializado da matemática, da história, da geografia etc.);
- O conhecimento pedagógico geral (os grandes princípios educativos subjacentes à matéria ensinada);
- O conhecimento do currículo ou programa de ensino;
- O conhecimento pedagógico do conteúdo (é essa categoria que distingue o especialista da matéria do pedagogo);
- O conhecimento do aluno e de suas características;
- O conhecimento do contexto educacional;
- O conhecimento das finalidades educativas.

Galvão (2002, p.67) também elencou em seu estudo quais seriam as características técnicas do professor considerado “bem-sucedido”:

1. Conhece seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando sua participação.
2. Reflete e pensa sobre a sua prática.
3. Domina conteúdo e metodologia para ensiná-lo.
4. Aproveita o tempo útil, tem poucas faltas e interrupções.
5. Aceita responsabilidade sobre as exigências dos alunos e seu trabalho.
6. Usa eficientemente o material didático, dedicando mais tempo às práticas que enriquecem o conteúdo.
7. Fornece feedback constante e apropriado.
8. Fundamenta o conteúdo na unidade teórica-prática.
9. Comunica aos alunos o que espera deles e porque (tem objetivo claro).

10. Ensina estratégias metacognitivas aos alunos e as exercita.
11. Estabelece objetivos cognitivos tanto de alto quanto de baixo nível.
12. Integra seu ensino com outras áreas.

Ainda em relação ao processo-produto, Monteiro (2008) coloca que, se por um lado as pesquisas sobre processamento de informações avançam em algumas funções, potencializando as operações que tendem ao domínio lógico-formal através dos recursos tecnológicos, por outro lado permanecem limitadas quanto às dimensões criativas da cognição humana.

E, para autora, é neste ponto que nos vemos orientados para as interseções entre a ciência cognitiva e a antropologia, introduzindo a *cultura* como dimensão indispensável na compreensão da atividade cognitiva humana.

Na literatura, percebe-se que as menções ao físico se orientam pelo corpo orgânico em si.

Por exemplo, para Annarino (1980) esse domínio tem como objetivo a força, a flexibilidade e endurance muscular e cardiovascular. Sendo assim, envolve exercícios isométricos, musculação, treinamento em circuito.

Numa outra perspectiva, a dimensão física é entendida como componente da totalidade humana, o qual discute as mudanças corporais ocorridas na adolescência e as representações sociais a elas vinculadas, sendo assim, observa duas vertentes: uma corpo-orgânico e outra corpo-social, ou seja, o autor entende que é possível pensar nas mudanças físicas em duas perspectivas: quantitativa e qualitativa. Numa perspectiva quantitativa, ou seja, as novas dimensões e as possibilidades do corpo em transformação (crescimento físico: estatura, peso). Já a qualitativa refere-se ao que o “novo” corpo adolescente passa a representar na sociedade, pois o corpo tem um significado social (somos vistos, analisados e avaliados também pelo comportamento corporal, pois este comportamento é regido pelas leis e normas da sociedade) (SÃO PAULO, 2002).

Porém, a dimensão física aqui é compreendida pelo contato físico que ocorre, por exemplo, em práticas alternativas como massagem, ou seja, sem a ênfase dada apenas no aspecto fisiológico.

Então, ao considerar o desenvolvimento humano, essas dimensões se destacam e aparecem de forma interligada.

3.3. Narrativa e memorial

Neste trabalho foram encontradas descrições nos agradecimentos, aqui entendidas como micro etnografias e/ou breves autobiografias, bem como o relato sobre o que foi escrito nos agradecimentos. Esses dados foram revelados em forma de narrativa e numa busca na memória, pois sabe-se que a narrativa é uma forma de pesquisar a experiência que tem sido bastante adotada nos meios acadêmicos, pois faz a mediação entre a experiência vivida e o discurso.

Ela contempla a experiência que o narrador conta e que é ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, ao contar o que ouviu, transforma-se em narrador, por já ter recolhido a história ouvida para sua experiência.

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa.

Para o filósofo alemão Benjamin (1994) a narrativa é vista como expressão da experiência, isto porque "a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (p. 205). Narrar alguma coisa consiste na faculdade de intercambiar experiências.

Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não "informa" sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa.

Segundo Benjamin (1994) na narrativa, "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros" (p. 201). A narrativa, pela sua característica oral, mantém as tradições e as conserva. Além disso, há na narrativa o conselho como forma de sabedoria. Só que, aqui, o conselho é visto de maneira diferente daquele assimilado pelo senso comum, uma vez que "aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de

uma história que está sendo narrada" (p. 200). Assim, o conselho passa a significar a continuação de uma história que se tece à medida que é contada e carrega consigo a sabedoria de um saber que perpassa o tempo.

Para Cunha (1997) quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas é a representação que o sujeito faz e, dessa forma, pode ser responsável pela transformação da própria realidade.

O ato de contar e ouvir uma experiência envolve um estar-no-mundo, uma relação de intersubjetividades, que se dá num universo de valores, afetos, num passado que se articula com o presente e apoiado numa situação que reflete, revela, conserva e transcende o mundo em que esses personagens estão inseridos. Podemos confirmar esse pensamento quando ele diz que "quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia" (p. 213).

Outro aspecto muito importante é de que o trabalho com as narrativas é profundamente formativo. Como bem expressa Ferrer (1995),

"compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo" (p.178).

Esta compreensão, provavelmente, é que tem feito a pesquisa qualitativa tornar-se, mesmo sem a intenção precípua de fazer uma intervenção, em uma alternativa de formação. Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares "enviezadamente" afetivos presentes na

caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

É importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construirmos a idéia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências.

Ao se trabalhar com as narrativas dos sujeitos das pesquisas, estamos não só participando da sua história, expressa na experiência vivida, mas também estaremos participando da sua reconstrução.

Ao narrar, o narrador busca as informações na sua memória, colocando em palavras o que lhe foi significativo. Essa ação é denominada memorial, pois trata-se de uma forma de pesquisar que se baseia em registros da memória, das percepções desta memória.

Para Sivalle (2007, p.7) não é fácil compreender a memória e os registros seqüenciais, pois “a memória não é simples repositório de lembranças, supõe estruturação e organicidade; não só armazena e evoca, mas seleciona e prioriza o que guardar e evocar”. Analisar memoriais significa materializar as lembranças da história oral, do não verbalizado e do que ainda será verbalizado.

A autora enfatiza a necessidade de privilegiar a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. E dessa forma, não é possível pensar em história oral sem pensar em biografia e memória.

Para ela as

“lembranças vêm através do biográfico que, apesar do nome, vão além do mero registro da história de vida de uma pessoa. É um processo de auto-conhecimento com um objetivo bem mais ambicioso: lembrar o passado para entender o presente e estabelecer metas para o futuro; assumindo responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, deixando de ser vítima e passando a ser agente transformador de sua vida e atuação” (p.8).

A reconstrução da memória é olhar para o passado com base na realidade vivida e ocorre a partir do presente encarnado que rememoramos e da nossa compreensão de vida até o determinado momento que vivemos.

Seguindo essa linha, Salles reforça que a elaboração de um memorial perpassa a autobiografia:

“Elaborar um memorial consiste em tentar reconstruir a minha autobiografia, buscando esquematizar minha trajetória profissional e

acadêmica até o momento. Isso implica em olhar para o seu passado, só que é feito com olhar do presente e, é nesse momento, que através da memória a nossa própria história de vida é reolhada. Ou seja, os fatos vivenciados podem estar sujeitos a distorções, pois são re-significados pela perspectiva atual". (SALLES, 2004, p. 141).

Para Thomson (1997) a rememoração está interligada à construção de identidade do narrador. Ele mostra que ao narrar uma história identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

Assim podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido (Thomson, 1997).

No processo de reconstrução da memória modificamos o presente e alteramos o futuro simultaneamente.

A narrativa produzida em diários, histórias de vida, memórias pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz (Alarcão, 1996). Assim, no texto autobiográfico, o professor faz um relato da própria vida, procurando apresentar uma narração repleta de acontecimentos a que confere o estatuto de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua experiência como aluno ou já como profissional da educação. É nesse sentido que o memorial torna-se um instrumento pedagógico utilizado na formação de professores e se constitui numa forma de registro reflexivo.

O memorial de formação é um texto narrativo de cunho autobiográfico, no qual as memórias profissionais devem ser apresentadas de forma articulada às experiências do curso de formação, dessa definição emergem, no mínimo, dois conceitos: narrativa e memória.

A memória, para nós, é um processo ativo de ressignificação de um passado que se reconstrói dinamicamente na sua relação com o presente. Nesse sentido, necessário será desmistificar algumas idéias correntes sobre ela: memória como mecanismo de registro e retenção, depósito de informações; como algo acabado no passado e que se transporta para o presente, ou então, algo que se resgata desse passado. (MENESES, 1992).

Então, trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Além de que, estudos sobre narrativa e sobre memória, podem desvelar um importante movimento discursivo que constitui o memorial de formação. Ao articular experiências profissionais e experiências do curso de formação, observamos que o professor-aluno relaciona permanentemente experiências do passado e do presente, tendo sempre subjacente a esses dois tempos, o futuro.

Sendo assim, a idéia aqui, é que as memórias dos participantes desta pesquisa possam ser explicitadas através de suas narrativas, pois é geralmente através da narrativa que tornamos a rememoração (volta ao passado) em um relato, pois o narrar possui peculiaridades próprias que lhe diferenciam de outras formas de dizer e que lhes confere ser visto como meio adequado para a rememoração.

4. PERFIL DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Além de considerar todo esse processo de socialização, os saberes da experiência e as dimensões humanas (aspectos fundamentais para compreensão dos dados), também não se pode menosprezar o perfil (características predominantes) desse estudante que é culturalmente construído e que traz subjacente a ele as dimensões humanas, pois ele é um sujeito que reflete, sente.

Então, um outro aspecto que auxilia na compreensão dos dados é um maior delineamento do perfil desse estudante, afinal, o que ele valoriza depende não só do contexto, mas também do que ele é. Inclusive a própria memória, ao selecionar o que lhe foi significativo, traz influências desse perfil. Por isso, buscou-se traçar características comuns a esses estudantes e que podem influenciar na maneira de pensar, ser e agir.

Assim, pode-se observar no estudo de Silva e Carneiro (2006), que o perfil do aluno ingressante em Educação Física é: predominantemente do sexo masculino, idade média de 19,66 anos, com faixa etária predominante entre 17 e 18 anos, provenientes de escola pública, tratou-se de alunos que freqüentaram regularmente as aulas de Educação Física tanto no Ensino Fundamental como no Médio, não receberam influência significativa de seus professores de Educação Física para optarem por este curso, tendo escolhido a carreira por iniciativa própria.

Inclusive, neste estudo, a maioria dos alunos afirmou escolher a carreira de Educação Física por terem características que os predispõem à profissão e por terem experiências passadas relacionadas ao Esporte e à Educação Física em geral, tendo grande destaque nas respostas o fato de gostarem de esporte e atividade física e praticá-los.

Cerca de 35% dos alunos mencionaram de maneira vaga o desejo de trabalharem na área como o motivo para a escolha da carreira de Educação Física.

Aproximadamente 30% dos alunos mencionaram que tipo de conhecimento desejam adquirir no curso, evidenciando que foi pequeno o interesse desta população neste aspecto.

Poucos (4,6%) expressaram preocupação em contribuir para o progresso da profissão propriamente dita, e também foi pequeno (13,85%) o grupo dos que se preocupam em devotar sua atuação para atender às necessidades de seus futuros clientes.

Outros aspectos como a representação sobre o campo de trabalho e a influência de outras pessoas foram citados como motivos para a escolha da profissão, com uma frequência relativamente baixa (10%). Houve também, ainda que em número pequeno (1,73%), algumas pessoas que não se mostraram seguras na escolha da carreira (SILVA & CARNEIRO, 2006).

As razões da opção profissional da maioria estiveram centradas em referências a vivências anteriores ligadas à prática de atividades físicas e de suas preferências em manter a prática destas atividades o que, no nosso ponto de vista, evidencia uma certa imaturidade da clientela na escolha de um curso de preparação profissional, sugerindo a necessidade de um maior número de iniciativas que orientem alunos no Ensino Médio para uma escolha mais esclarecida da carreira profissional através de um curso de nível superior.

Num outro estudo, Soeiro (1998) identificou que

“a pessoa que vem para a universidade, especificamente para o curso de Educação Física da UNESP/RC, está no final de sua adolescência; imatura; meio no ‘oba-oba’; chega para ‘curtir o momento’; gosta de brincar; não tem muita consciência de onde está (talvez por acharem no início que ensino médio e ensino de terceiro grau são a mesma coisa), alguns vêm para o curso de pára-quedas ; outros para suprir a falta de opções e; um grupo intermediário para o curso preferencial”.

A partir disso, percebeu-se que há estudantes e estudantes. Uma explicação que encontrou para isso foi o fato de que na universidade há muitas oportunidades que são encontradas em relação a liberdade, autonomia, afetividade, individualidade, sociabilidade e, estas contribuem para um deslumbramento deste estudante que acaba desviando-se dos objetivos iniciais que o trouxeram para a graduação - a profissão – para ‘curtir o momento’.

Também pode-se inferir que estes estudantes também podem estar sem preparo psicológico e/ou sem perspectivas na sociedade, buscando um refúgio.

Nesse cenário, este estudante acaba sendo estereotipado como alguém que escolheu um 'curso fácil', que não quer estudar e que só quer 'boa vida', inclusive os próprios estudantes do curso reconhecem que alguns de seus pares são realmente alienados em relação à vida acadêmica. Mas este estereótipo não corresponde à realidade do dia-a-dia desse estudante na universidade.

Neste estudo a autora também identificou o itinerário da metamorfose desse estudante e percebeu que no primeiro ano o estudante é 'robozinho', ou seja, obedece tudo o que o professor fala. Já no segundo ano começa a ficar mais 'esperto'. Só no terceiro ano toma consciência do que realmente está fazendo (cai na realidade) e no quarto ano cai na realidade do mercado de trabalho, se dão conta de que o curso vai terminar e preocupam-se em correr atrás do 'tempo perdido'.

Então, como se pode observar, apesar das particularidades há um perfil desse estudante que é fruto do seu processo de socialização e de suas experiências e esse perfil pode influenciar a ótica sob a qual olham para seus professores/orientadores.

5.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, tendo como paradigma o construtivismo social. Esse tipo de pesquisa, de caráter compreensivo e interpretativo, parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, buscando compreender as particularidades dos indivíduos/participantes. 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).

5.1.Seleção do local e participantes

Nesse estudo 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 visando o interesse nessa área e a proximidade da pesquisadora com a instituição e o curso.

Com relação aos participantes, foram escolhidos os estudantes, egressos de 2003 a 2007, do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP – Rio Claro.

5.2. Técnicas empregadas

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

- *Fonte Documental*

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Principalmente na educação livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados (ALVES-MEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER, 1998).

Na análise de Phillips (1974) são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros.

No entanto, entre os diferentes *documentos* que podem ser encontrados há necessidade de se estabelecer uma classificação em relação a esta fonte, como *documento oficial* - um decreto, um parecer; *documento técnico* - um relatório, um planejamento e *documento pessoal* - uma carta, um diário, uma autobiografia. De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznadjder (1998), a fonte documental tanto pode ser usada como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para 'checagem' ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

Neste estudo a fonte documental estará sendo utilizada como técnica exploratória dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Educação Física, de 2003 a 2007, no que diz respeito aos agradecimentos e dedicatória, num total de 150 TCC. A dedicatória e os agradecimentos estão sendo visto, nesse estudo, como um dos “corredores” da universidade ou da Instituição de Ensino Superior. Um espaço ou território “marginal” não institucionalizado, único espaço em que as regras acadêmicas permitem determinada manifestação espontânea sobre o cotidiano do estudante, a família, os amigos, o companheiro ou a companheira, o professor ou professores que marcaram as sua vida, o animal de estimação, o orientador, enfim, diz respeito a sua vida, a sua humanidade.

- *Entrevistas*

A entrevista é definida por Haguette (1990 apud BONI & QUARESMA, 2005, p.72) 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”.

As *entrevistas semi-estruturadas* combinam perguntas do tipo abertas e fechadas, trata-se de um meio termo entre o monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto. O informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, 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).

Neste estudo dos 150 trabalhos de TCC previsto para serem analisados, de 2003 a 2007, se estará escolhendo uma amostra de dois estudantes por ano, num

total de 10 egressos, selecionados por sorteio e/ou no caso de dificuldade de localização por proximidade de acesso.

As entrevistas focalizarão, inicialmente, numa primeira pergunta o que levou este participante a organizar a dedicatória e os agradecimentos daquela forma, podendo-se explorar os fatos considerados significativos dessa exposição, desse “corredor”. Posteriormente, a segunda questão deverá abarcar porque aquele(a) docente e/ou orientador(a) foi considerado importante na sua vida, podendo-se aprofundar neste contexto as contribuições que este ou esta lhe trouxe, quais são ou foram os seus atributos na “sala de aula” ou fora dela. Uma terceira questão poderá envolver, se necessária, as “outras comunidades”, podendo-se entender melhor a dinâmica dos grupos universitários.

5.3. Forma de análise dos resultados

No tratamento desses dados utilizar-se-á a análise de conteúdo. Para Bardin (1979), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, sendo que o domínio da análise de conteúdo é qualquer comunicação, ou seja, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor. Nesse sentido, tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido à análise de conteúdo, excluindo-se materiais que não são propriamente lingüísticos como filmes, representações e comportamentos (considerados simbólicos).

A análise de conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. De acordo com Bardin (1979), o método para a análise de conteúdo apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência. No entanto, para se atingir o objetivo

proposto, nesse tipo de tratamento dos dados, observou-se que seria melhor proceder com a análise temática.

6.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na universidade o processo de formação é precedido de concepções, ou melhor dizendo, teorias de formação. Garcia (1999), ao falar sobre o assunto, dirá no livro “Formação de professores: para uma perspectiva de mudança” que esta está se transformando numa “área válida e complexa do conhecimento e investigação, que oferece soluções e, por sua vez, coloca problemas ao sistema educativo” (p.11).

No âmbito desse processo entendeu-se que a formação aparece como “o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (p.11).

Entretanto, este processo é precedido por concepções, orientações conceituais que representam abordagens teóricas, do tipo: acadêmica, tecnológica, personalista, prática, social-reconstrucionista. (GARCIA, 1999)

Estas orientações nos ajudam a compreender a dinâmica de formação dos professores como uma área de estudo e pesquisa. Porém, na prática, esta relação

não aparece de forma tão “pura”, ou transparente por envolver diferentes fatores subjacentes a este processo.

Neste estudo a pretensão foi averiguar como os corredores da universidade, passando pela sala de aula e os diálogos formais/informais se constituem a relação pedagógica retratada nas páginas de agradecimentos dos acadêmicos de licenciatura.

Buscou-se na sedimentação da “rocha humana” encontrar nas diferentes camadas da memória o lugar que estas dimensões ocupam na construção do ser professor.

Entende-se que este processo é perpassado pelos saberes da experiência, vivências que vão se solidificando nas diferentes histórias de vida dos acadêmicos (alunos, estudantes) que trazem consigo nuances de uma socialização primária ou pré-profissional na formação da postura do aluno no período de escolarização. Adentra na socialização secundária quando este se encontra na universidade, visando a aquisição de uma nova postura e caminha para outra etapa quando este estudante vai para o campo de trabalho.

Porém, neste estudo o que nos interessa diz respeito a socialização secundária. No processo de formação, da sedimentação dos conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc o que fica nos fragmentos biográficos desses estudantes?

Na leitura dessa busca “arqueológica” nos manuscritos encontrados de 2003 a 2007 atribuiu-se o nome de dimensões, entendendo-as como estas “camadas” que formam o edifício cultural dos valores, conhecimentos, relações, práticos.

Por dimensão se entendeu os aspectos que ocupam um espaço memorável na vida desses estudantes, ou seja, aquilo que foi considerado importante, de valor, significativo, podendo-se constituir numa pedagogia oculta.

Esta pedagogia construída nos acordos tácitos do não formal ao formal podem fornecer elementos para se pensar a formação universitária.

Entretanto, não se pretende apresentar uma proposta de formação nesse momento e nem é esse o objetivo do estudo, mas de apresentar um recorte do que pode e deve ser considerado na formação de professores tomando como exemplo um curso de licenciatura em Educação Física numa universidade pública.

Desse modo, os resultados encontrados foram trabalhados na forma de eixos temáticos, contendo categorias que buscaram expressar o que foi considerado significativo (ou não significativo).

6.1. A experiência como saber.

Pimenta (2002) coloca em relação aos saberes da experiência, em que a bagagem de aula que os estudantes possuem, que é fruto de suas experiências, lhes permite perceber as diferenças entre os professores e suas aulas, ou seja, os alunos já chegam no curso de formação inicial com saberes sobre o que é ser professor, a experiência deles “possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (p.20). Além disso, são capazes de apontar quais professores foram significativos em suas vidas de forma a contribuir para sua formação humana.

6.1.1.A aula e a questão da docência.

Três participantes falam das aulas a partir da experiência que tiveram ao longo do curso:

“muitos deles a aula era engraçada (...) e muitos deles também o conteúdo, (...) que eles me ensinaram, não vou falar da forma como ensinaram, mas eu reconhecia que o conteúdo era importante. (...) muitos alunos acabam agradecendo por essa colaboração na sua formação. (...) sei que eles colaboraram com a minha formação, e isso que é o mais importante”. (participante M)

“aulas bem dadas, bem delimitadas”. (participante C)

“ajudou no meu TCC pelo conhecimento que ela passou durante as aulas”. (participante P)

“tem professores que são ótimos pesquisadores, mas nem tão bons professores, eles não conseguem passar muito bem o conteúdo; mas tem aqueles que são ótimos pesquisadores e que são bons professores e aqueles que são bons professores, mas péssimos pesquisadores. Então tem de tudo um pouco”. (Participante P)

Estes depoimentos corroboram com aquilo que Pimenta (2002) fala dos alunos com relação aos seus professores, ou seja, que cada aluno carrega consigo a imagem de um professor que lhe foi significativo e de um professor do qual ele não faz questão de guardar nenhum indicativo. Como pode ser visto, no tocante à questão negativa, a seguir:

“mas tem professor lá na faculdade que você nem lembra direito o que o cara deu, nem lembra da matéria, nem nada do conteúdo que ele deu e, às vezes, você achava a aula dele muito ruim” (participante M)

“Até mesmo os professores que você briga, você leva pra casa alguma aprendizagem” (participante C)

“Aos bons professores que contribuíram muito em minha formação e aos maus, que me ensinaram o que não deve ser feito”. (participante 109)

“De algumas professoras levo a lembrança de como não dar a minha aula. De qualquer modo agradeço, pois também ajudaram na minha formação”. (participante 114)

É importante ressaltar que este saber da experiência possui fortes vínculos com a socialização primária (pré-profissional) e secundária. Para Tardif (2002) a escola de educação básica (Ensino Fundamental e Médio), bem como os estudos pós-secundários não especializados etc (vide quadro 1, p.17) são fontes sociais para aquisição de saberes dos professores. Portanto, essa experiência permite apontar tanto os professores que são bem-sucedidos como aqueles que não o são na visão desses estudantes, pois cada experiência é singular, mantendo intrínseca relação com os professores que passaram por sua formação.

6.1.2.O orientador/ professor

A) ORIENTADOR

Como já enfatizado, pelo saber da experiência o estudante também é capaz de apontar características que considera que foram marcantes em seu processo de formação, vinculadas a seus professores e orientador.

No que se refere aos aspectos valorizados pelos participantes em relação aos seus orientadores, foi possível perceber dois grupos: um com uma valorização mais relacionada ao conhecimento (dimensão do exercício profissional) e outro destacando tanto o profissional quanto o pessoal.

Assim, dois participantes apontaram qualificações mais no âmbito profissional, ligado ao conhecimento técnico:

“Todo o aprendizado que ela passou, que ela tentava sempre ao máximo que eu aprendesse, não fazer por mim. Então ela sempre teve a intenção de eu estar aprendendo, eu estar buscando o conhecimento e é isso que eu tenho um grande valor por isso (...) ela me ensinou a pesquisar, me ensinou a aprender” (participante B).

“sempre estar presente (...) Ágil, as coisas andam, a gente coloca prazo e ela tá lá pra corrigir, ela ajuda muito. Mas primordial pra mim é que não fique enrolando (...) além do conhecimento, é óbvio (...) estar presente quando precisa e o conhecimento além do suporte de...onde procurar, como escrever” (participante C).

Ao passo que, oito participantes destacaram tanto qualificações da dimensão profissional quanto da dimensão pessoal, do tipo:

“a presença dele no decorrer do trabalho, ele é fundamental, a ajuda que ele dá, pro orientando (...) é fundamental por parte do orientador. Ele tá sempre...eu sei que é difícil pela quantidade de trabalho que eles têm, mas eu acho uma parte muito importante até para a parte profissional é fundamental isso aí e ele tem que tá de olho no seu orientando, que é cria dele, é como se fosse um filho. Então ele tem que tá de olho sempre, sempre presente ajudando de uma forma ou de outra (...) às vezes a parte da admiração profissional pelo cara, do trabalho que ele desenvolve, às vezes pela atitude do profissional, da pessoa, não só do profissional, mas da pessoa, com relação a gente (...) a questão muito da humildade da pessoa, do orientador, o saber lidar com as pessoas, a questão da...não diria tranquilidade, mas assim, a sabedoria pra lidar com os problemas, às vezes com as dúvidas dos alunos, com o comportamento também, acho que é importante, do aluno, saber conversar, mas o principal pra mim é ter humildade, é a sabedoria. (...) acho que o orientador e não só orientador”. (participante D)

“eu agradei meu orientador tanto no meu Trabalho de Conclusão quanto no Mestrado era uma forma de se homenagear aquela pessoa, agradecer a atenção, tempo, formação. (...) esse professor ele vai influenciar tanto no ponto de vista da pessoa no desenvolvimento pessoal quanto profissional”. (participante L)

“valorizo duas coisas, né: primeiro o conteúdo que ele passou, sei lá, pela aprendizagem acadêmica que ele passou e segundo eu valorizo muito a nossa amizade, no fim de semana que eu precisava que ele me ajudasse ele me ajudava em relação ao TCC. (...) além de um bom professor (sabe passar muito bem o conteúdo, sabe a maneira certa de instigar você a querer se aprofundar mais sobre o tema, que não só ajuda na sua formação acadêmica, mas na formação pessoal também em relação à vida de trabalho, a vida pessoal, como lidar com as pessoas) ele é um bom amigo também. Então eu agradeço ele desses dois jeitos: como orientador e como amigo “. (participante P)

O desenvolvimento profissional apontado pelos participantes remete a compreensão de Huberman (1995) na qual o desenvolvimento profissional é visto como um dos aspectos ligados a profissionalidade e ao profissionalismo docente, ou seja, envolve crenças, valores, atitudes, comportamentos, habilidades e competências específicas do ser professor.

Além disso, a partir das experiências desses estudantes, confirmou-se o que Nóvoa (1999) coloca em relação a formação docente: esta deve valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois pondera-se que há necessidade de se construir lógicas de formação que “valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (p. 18). Dessa forma, na fala dos participantes, fica registrado aquilo que lhes foi significativo.

B) PROFESSOR

Com relação aos professores, foi possível perceber três grupos, nos quais, um valorizava somente a dimensão pessoal, outro somente a dimensão profissional e um terceiro grupo que destacou essas duas dimensões (pessoal e profissional).

No primeiro grupo, dois participantes focaram qualificações relacionadas somente à dimensão pessoal.

“Aquele laço de amizade que eu acho que professor que tenta quebrar esses laços entre professor e aluno aquela coisa mais sistemática. Professor que a gente tem a liberdade de chamar pra um churrasco, de estar combinando alguma coisa extra-classe. Ele quer se aproximar mais do aluno, ele não quer que o aluno seja... ele quer saber da sua vida, ele quer saber se você está bem na faculdade, ele quer saber suas metas, seus objetivos. Então, uma coisa que foge um pouco assim da aula em si, ele vai dar aula e vai embora, não, são professores um pouco mais abertos ao diálogo, se te vê na faculdade pára pra conversar” (participante A – o grifo é nosso).

“A amizade, o companheirismo” (participante B).

No segundo grupo, dois participantes salientaram aspectos mais relacionados ao que remete o profissional.

“você lembra daqueles que foram mais significativos ao longo da sua formação e normalmente vejo isso mais como profissional tirando um pouco daí o lado pessoal. A partir dos professores que você teve contato em projetos de extensão, professores que foram marcantes durante algumas aulas, que você gostou, que você se envolveu, que você trabalhou bastante. (...) então você agradece mais em função da formação profissional daí do que pessoal”. (participante L – o grifo é nosso)

“os professores agregam mais conhecimento à gente e acabam indo no nosso TCC (...) de uma maneira ou outra ela ajudou no meu TCC pelo conhecimento que ela passou durante as aulas (...) cada professor ajudou um pouquinho sobre determinado conhecimento para nosso TCC, então é importante destacar esses professores”. (participante P)

Num terceiro grupo, seis participantes apontaram tanto a dimensão pessoal quanto profissional, por exemplo:

“os professores... eles devem atitude, devem sabedoria, saber lidar, conversar, entender os problemas que às vezes o cara tá com problema afetivo, tá com dificuldade, mas porquê? Porque o emocional às vezes tá atrapalhando um pouco, ele tá carente, sentido, com dificuldade, nervoso. Então aquele “feeling” do professor, de saber conversar, a convivência. Então eu acho que isso é fundamental, isso colabora muito pra gente tá citando as pessoas no trabalho, porque são pessoas que foram importantes na nossa caminhada pra chegar aonde a gente chegou, na formação não só profissional, mas também a formação como pessoa” (participante D).

“alguns eu valorizo a amizade, (...) o afeto, o bom relacionamento que eu tinha com eles em relação à aula, porque às vezes em relação ao conteúdo (...) eu não precisei usar alguns desses conteúdos ainda, eu acho que isso tá guardado e na medida que eu precisar essa informação vai vir, esse conteúdo vai aparecer e eu vou lembrar do que esse professor fez. (...) A importância da influência na formação, a maneira como eles davam as aulas, a amizade deles a transmissão, a sua forma de transmitir o conteúdo e tal. Isso eu acho que é o que as pessoas realmente levam em consideração”. (participante M – o grifo é nosso)

Com relação a esses depoimentos observa-se, com o devido cuidado, que há um quadro similar ao anterior no que se refere à sua fundamentação (NÓVOA, 1992; 1999). Sobre o assunto, Contreras (2002) vai nos lembrar que o aspecto da obrigação moral que fundamenta a profissionalidade docente mantém relação com as questões de afetividade e moralidade tal como pode ser observado nos depoimentos apresentados.

6.2. Ensino e orientação: as dimensões do processo.

Nesse eixo são contempladas as dimensões humanas destacadas no processo de ensino e orientação conforme a perspectiva desses estudantes. Por dimensão humana entende-se as atividades pedagógicas que enfatizam “a relação

interpessoal presente em todo processo formativo”, pois “educação supõe comunicação humana, direta ou indireta” (CANDAU, 1988, p.46)

O processo de formação é permeado pela dimensão humana, abarcando dentro desse enunciado as dimensões física, social, moral, cognitiva e afetiva, no sentido que este ser humano forma um todo. A caracterização desses diferentes componentes (dimensões) que formam a dimensão humana (dimensão maior que deveria exprimir a unicidade do ser humano) foi utilizada apenas para identificar os aspectos presentes nas relações interpessoais que englobam a prática docente ou a prática pedagógica.

Desse modo, a orientação e o ensino aparecem como componentes da dimensão humana, na visão dos alunos, por valorizarem mais o aspecto formativo do que informativo, cabendo assinalar que nesse processo os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática.

6.2.1.A orientação e o ensino como um componente das dimensões humanas.

Nas descrições apresentadas pelos estudantes sobre a temática desse eixo foi encontrado que os participantes apontam como motivações para os seus agradecimentos, em relação aos professores e orientadores, sentimentos de gratidão, cumplicidade, amizade, admiração, respeito, abnegação, entre outros, tal como poderá ser observado a seguir:

A) ORIENTADORES

“Você agradece o orientador. Eu, no caso do meu (...), agradei a minha orientadora, a professora S., por todo esforço dela e tal (...) acho que é fundamental você agradecer o professor que te orientou, porque você chega ali sem saber nada, (...) é uma relação de cumplicidade, você vira cúmplice daquela pessoa, porque ela ta ali dando o tempo dela, tudo bem, ela recebe por isso, é o papel dela dentro da academia, orientar e tal, mas a relação que se cria com esse... de relacionamento mesmo que você falou, é muito grande e isso te marca pra vida toda” (participante M).

“se não fossem os orientadores a gente não se formaria e acabam se criando laços de amizade que é um pouco aquela relação de professor e aluno, por causa da proximidade, das pesquisas em laboratório. Então, eu acho que são coisas que acabam aproximando um pouco orientador e também alguns professores da graduação do aluno” (participante A)

B) PROFESSORES

“Pela afinidade com algum professor, pelo contato que teve durante a formação acadêmica tanto na parte de disciplinas como também a amizade fora das aulas, o bate-papo, às vezes um churrasco, umas festas ou tudo o que pode estar envolvido no contato tanto social quanto acadêmico” (participante B).

“eles são os principais responsáveis pela nossa formação, então acho que temos que agradecer a eles justamente pra agradecer esse tempo que estiveram com a gente. (...) Às vezes tem alguns professores que o aluno se identifica mais, com jeito ou até mesmo com a matéria lecionada, então busca uma aproximação que acaba em grandes amizades, que devem ser agradecidas (...) a matéria ajuda, de repente você gosta muito de educação logo você vai ter afinidade com os professores da “área” de Educação, ou mesmo pelo jeito da pessoa, você gosta e se identifica com um professor então se aproxima pra tentar ser igual. É tipo um ídolo” (participante S).

“Acredito que isso aconteça em função do reconhecimento que tem e por todo o trabalho acadêmico, a vida acadêmica da Universidade. Normalmente esses professores são aqueles que de certa forma influenciam no trabalho e na formação do aluno (...) Talvez seja uma forma de retribuir, como uma homenagem a todo o serviço que ele prestou para o aluno” (participante L).

De forma inequívoca, a dimensão humana dos professores/orientador é exaltada por se constituir na essência do processo de humanização. O ponto central desse processo acaba sendo a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades (GARCIA, 1999; CANDAU, 1988).

6.2.2.As dimensões do processo de ensino e orientação.

Nas descrições encontradas nos TCC, micro etnografias e/ou breves autobiografias, na forma de fragmentos, observou-se apontamentos relacionados às dimensões humanas, como afetiva, social, moral, cognitiva e física. Nesse mapeamento se destacaram três grandes categorias: orientadores¹, professores² específicos e professores geral.

A) ORIENTADOR

Nas descrições encontradas nos agradecimentos³, a categoria “orientadores” refere-se aos professores que orientaram os trabalhos de conclusão de curso. No corpo desses trabalhos foram apontadas nuances de uma relação mestre-aprendiz,

¹ profissional que orienta o aluno, individualmente ou em grupo (...) aconselhando-o nos rumos que deve seguir nos estudos (HOUAISS, 2001)

² aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; transmite algum ensinamento a outra pessoa; exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título (HOUAISS, 2001)

³ reconhecimento e declaração de se estar grato por algo dado ou feito por outrem; gratidão; discurso, palavra, gesto ou fato que denote esse reconhecimento (HOUAISS, 2001)

com destaque para ajuda, paciência, amizade, apoio, na dimensão afetiva; orientação e ensino na dimensão cognitiva e conselhos, admiração, exemplo de professor, na dimensão moral; conversas, na dimensão social e massagem na dimensão física (vide anexo p.98).

Orientador	Agradecimentos				
	2003	2004	2005	2006	2007
Física	massagem (1)	aliviar minhas dores (1)	Nenhum registro.	massagem (1)	massagem (1)
Social	pela maneira alegre que sempre conversou comigo (1)	risadas (2), papos (1), quatro anos de convivência, entre estágio, aulas, churrascos, besteiras (1)	Nenhum registro.	conversas (2)	convite (1)
Cognitiva	orientação (7), ensino (5), aprendizagem (3)	orientação (7), ensino (2), conhecimento (2)	ensino (4), orientação (3), aprendi muito (1)	orientação (9), ensino (2), ensinamentos (1)	orientação (4), ensino (3), professora (2)
Moral	conselhos (1), me encaminhou (1), meu modelo de talento e sucesso (1)	admiração (1), exemplo de profissional e de pessoa (1), respeitar a minha individualidade (1)	conselhos (1), me instigaram a trabalhar em uma área antes desconhecida (1), tira todos da posição passiva (1)	admiração (3), conselhos (2), exemplo (2)	conselhos (1), admiração (2), exemplo de professor (1)
Afetiva	amizade (14), paciência (9), ajuda (7)	ajuda (8), paciência (8), atenciosa (4)	paciência (11), ajuda (6), amizade (4)	paciência (6), amiga (6), ajuda (5)	ajuda (8), apoio (4), amizade (4)

Quadro 2 - ORIENTADORES

B) PROFESSORES ESPECÍFICOS

Essa categoria refere-se a alguns professores que foram mencionados de maneira mais focal, ou seja, pontuando cada professor. Em relação a esses professores, observou-se características como: paciência, amizade, carinho, ajuda na dimensão afetiva; ensinamentos, orientação, conhecimentos na dimensão cognitiva; conselhos, competência, admiração na dimensão moral; convivências, conversas, na dimensão social e massagem na dimensão física (vide anexo p.101).

Prof. Espec. Dimensões	Agradecimentos				
	2003	2004	2005	2006	2007
Física	massagens (1)	Nenhum registro.	Nenhum registro.	Nenhum registro.	Nenhum registro.
Social	churrascos (2), conversas (1), cerveja (1)	Nenhum registro.	convivência (1), papos descontraídos (1), conversas (1)	ter-me emprestado livros (1), conversas esporádicas (1), espetáculos (1)	conversar (1)
Cognitiva	aprendi (3), ensinamentos (1), instruções (1)	orientação (1)	ensinamentos (5), aprendido (4), conhecimentos (3)	conhecimentos (1), orientação (1), apresentar a filosofia (1)	conhecimentos (1), ensinamentos (1), orientação (1)
Moral	conselhos (1), profissionalismo (1), grande admiração (1)	grande competência (1)	ajudaram na minha formação (2), conselhos (1), admiração (1)	admiração (2), ter me dado tantos "toques" (1), conselhos (1)	conselhos (1), emprestaram equipamentos (1), exigente (1)
Afetiva	carinho (3), paciência (2), amizade (2)	paciência (1), ajuda (1), auxílio (1)	ajuda (4), amiga (4), paciência (1)	paciência (2), ajuda (2), amizade (2)	ajuda (2), disposto (1), aos meus professores da graduação (1)

Quadro 3 – PROFESSORES ESPECÍFICOS

C) PROFESSORES GERAL

Nas descrições encontradas, a categoria “professores geral” refere-se aos apontamentos de natureza geral. No corpo dos agradecimentos foram assinalados características do perfil docente, como: amizade, paciência, ajuda, na dimensão afetiva; conhecimentos, ensinamentos na dimensão cognitiva; compartilhar experiências, convivência, discussões na dimensão social e a todos que fizeram parte de minha formação na dimensão moral (vide anexo p.100).

Prof. Geral Dimensões	Agradecimentos				
	2003	2004	2005	2006	2007
Física	Nenhum registro.	Nenhum registro	Nenhum registro.	Nenhum registro.	Nenhum registro.
Social	Nenhum registro.	Nenhum registro	Nenhum registro.	compartilhar experiências (2), convivência (1)	discussões (1)
Cognitiva	conhecimentos (3), ensinamentos (1), professores (1)	ensinaram (1)	conhecimentos (2), ensinamentos (2), mestres (1)	conhecimento (2), ensinaram (1), orientação (1)	ensinamentos (1), sabedoria (1), trabalhos, provas (1).
Moral	contribuíram para minha formação (3), formação profissional (1), competente (1)	fizeram parte de minha formação (1)	contribuíram para minha formação (3), importantes na minha formação (1), fizeram parte do meu processo de formação (1)	todos os professores que fizeram parte de minha formação (1), contribuírem na nossa formação (1), fizeram parte da minha graduação (1)	fizeram parte de minha graduação (1), contribuíram muito para minha formação (1)
Afetiva	legais (1), simpáticos (1), amigos (1)	paciência (1)	ajuda (1), dedicação (1), amizade (1)	ajuda (2), carinho (1)	ajuda (2), cobranças (1)

Quadro 4 – PROFESSORES GERAL

Com relação às categorias orientador, professores geral e professores específicos as dimensões afetiva, moral e cognitiva acabaram sendo as mais presentes. Porém, a afetiva foi a preponderante em todos os anos e seguimentos apontados neste estudo.

Entre as “dimensões” (ou subdimensões) da dimensão humana, a questão da dimensão afetiva prevaleceu na relação dos estudantes com os orientadores e/ou professores. Apesar de, nos programas de formação, não aparecer de forma explícita uma preocupação com o desenvolvimento da competência afetiva, como assinalam Ribeiro & Jutras (2006), neste trabalho foi possível perceber que ela é presente na relação educativa, inclusive se destacando diante dos outros aspectos.

Nessa relação, esse estudo aponta elementos relacionados à afetividade (ajuda e paciência), postura, moralidade (conselho, exemplo, formação, prática docente), nos remetendo a aquilo que Contreras (2002) denomina de “obrigação moral” no exercício da profissionalidade docente. A *obrigação moral* abarca o comprometimento do professor com o desenvolvimento dos estudantes enquanto pessoas (CANDAUI, 1988).

O ensino é visto como um trabalho moral, porque se atua numa relação desigual com os alunos, mas acreditando-se que tal desigualdade será usada para promover o desenvolvimento de recursos e capacidades que os tornem

independentes. A moral significa ir além de um comportamento correto, pois inclui a preocupação com o que é importante para o ensino, assim como para os alunos/estudantes. Por exemplo: “você nos inspiraram a ser pessoas melhores”, “me mostraram o melhor e o pior do ser humano”, “dialogável e não mecanicista e autoritário”, “me encaminhou”. Portanto, apresenta uma íntima relação com a orientação personalista (GARCIA, 1999).

Com relação a dimensão cognitiva e dimensão social valorizaram-se tanto a “competência profissional” (“grandes mestres que mostraram e ensinaram”) como o “compromisso com a comunidade” (“profissionalismo”, “dar significado ao seu diploma de professor”) presentes no exercício da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), pois parte-se do pressuposto que educar não é um problema da vida particular dos professores, mas trata-se de uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Portanto, requerem do professor uma *competência profissional* (“conhecimentos”, “sabedoria”).

Nesse contexto, a competência profissional significa mais do que o saber fazer e inclui a obrigação moral e o compromisso com a comunidade. De modo que esse profissional para ser competente prescinde não apenas da competência técnica, mas do conjunto de saberes que são necessários para que o ato de ensinar seja uma prática social.

Assim, reconhece-se ou valoriza-se, na categoria professores, os saberes da experiência (“relatos de vida”), saberes disciplinares (“apresentar a filosofia”), saberes curriculares (“conseguiram desenvolver o conteúdo desejado”) e os saberes da formação profissional (“prática docente”, “prática afetiva”), confirmando que saber docente é plural (TARDIF, 2002).

A concordância sobre o que foi encontrado na fonte documental foi unânime entre os participantes da entrevista, como poderá ser visto:

A) ORIENTADOR

“concordo, porque sem a amizade...que nem se você for procurar um orientador, se você não se identifica com ele, não adianta, você não vai conseguir terminar, se você conseguir terminar você já sai falando dele (...) primeiramente você tem que se aproximar e ver se você tem características semelhantes as dele. Se você tem, a afinidade vai acontecer naturalmente. A paciência, o orientador tem que ter paciência, você leva e ele corrige (...) Conselho, pelo menos a minha orientadora, desde conselho profissional, o que eu devo fazer o que eu não devo fazer, o que seria melhor até mesmo dentro do trabalho escrito, mas sempre respeitando, minhas idéias e meus objetivos. E ensino, não tem como eles não ensinarem, principalmente num TCC” (participante C).

B) PROFESSORES

“acontece realmente tudo isso, eles passam o conhecimento, dizem o que você tem que ta lendo, eles relatam algumas experiências acadêmicas deles como eles começaram, como fizeram para ser o que eles são hoje, em relação à formação em relação à história de vida e em relação ao conteúdo tanto em aula como também em laboratório eles tão todo momento passando conteúdo para nós o conhecimento”. (participante P)

No entanto, quatro participantes destacaram que, das descrições encontradas nos agradecimentos, com eles só não ocorreu a massagem. No que diz respeito à massagem, as descrições apontaram que:

“não recebi massagem de ninguém, mas eu concordo plenamente” (participante D)

“concordo com essas descrições. Só não concordo com massagem” (participante C)

Ela acabou se constituindo num aspecto tangencial das “dimensões” que formam a dimensão humana, causando no momento da entrevista curiosidade, espanto, questionamento. Embora haja este descompasso, foi assim que esta “dimensão” foi encontrada nos fragmentos.

Outro aspecto que suscitou curiosidade foi tentar averiguar até que ponto as diferentes manifestações de agradecimento foram sinceras ou influenciadas pela lei de Gérson, ou seja, perspectiva de se obter algum tipo de vantagem. Os participantes foram unânimes ao rechaçarem qualquer tipo de ação negativa com relação a este aspecto.

Para eles, no plano das declarações, não há qualquer tipo de tentativa de “sedução”, mas, sim, de manifestação voluntária para pessoas que foram significativas em suas vidas, podendo ser observado no que se segue:

“Acredito que não, porque seu orientador sabe o seu trabalho que está escrito ali.” (participante A)

“com certeza não! Com certeza ele agradece por alguma ajuda que com certeza foi dada (...) a nota não é o mais importante desses agradecimentos”. (participante E)

“não isso aí não (...) Porque o benefício recebido foi tão grande, que você não tem palavras para agradecer” (participante M)

“Acredito que não tenha influencia nenhuma, eu acho que as pessoas realmente escrevem, agradecem o orientador porque elas realmente entendem isso. Mesmo porque, acho que a maioria dos orientadores nem lêem essa parte”. (participante P)

“Não, acho que não. Eu acho que a maioria dos professores que são indicados pra fazer parte da banca são aqueles que primeiro têm maior proximidade com você e com a sua área, são os que, conseqüentemente são os que você mais gosta. Então, se você os

conhece melhor, com certeza você não vai precisar, vamos dizer assim, colocando aí entre aspas “puxação de saco””. (participante M)

“não tem nada a ver, mesmo porque tem orientador que nem lê os agradecimentos.” (participante C)

Além disso, um dos participantes lembra que o agradecimento do trabalho de conclusão de curso é um espaço no qual é possível o estudante se expressar livremente.

“O trabalho de formatura tem um sistema tão fechado de escrita que quando chega no agradecimento, geralmente a pessoa escreve por último ou no meio, o agradecimento, então ali é um momento que ele realmente coloca o que ele ta pensando, então todo o pensamento”. (participante B)

De fato, nos fragmentos dos agradecimentos dos Trabalhos de Conclusão de Curso a ênfase maior valoriza as relações interpessoais, podendo ter, ou não, relação com a perspectiva de uma orientação personalista, exercício da profissionalidade docente ou a dimensão humana propriamente dita (GARCIA, 1999; CANDAU, 1988; CONTRERAS, 2002).

6.2.3.A perspectiva pessoal do orientador na confluência da perspectiva profissional do professor.

Embora sejam distintas em sua essência, não se pode negar que a perspectiva profissional também traz subjacente à ela a pessoal e vice-versa. Assim, observou-se que das dez entrevistas, oito apresentaram uma maior proximidade com os orientadores do que com os professores, tal como poderá ser visto em um exemplo representativo:

“a diferença, no meu caso, do orientador para os outros professores é que o estreitamento de vínculo que você tem...e você fica mais próximo dele, acaba conhecendo as qualidades e defeitos dele, algumas, e ele também conhece algumas qualidades e defeitos seus, isso estreita, mas pra mim nesse estreitamento de vínculo você passa a conviver mais a fundo com a pessoa”. (participante D)

De modo geral, os participantes acreditam que a relação com o orientador ocorra mais no âmbito pessoal, ao passo que, com os professores ela seja mais forte no âmbito profissional.

“eles são muito parecidos, talvez a proximidade eu acho que diferencie talvez a proximidade que o aluno tem com seu orientador seja aquilo que dá uma maior característica na hora que ele vai homenageá-lo, a hora que ele vai agradecê-lo. Os dois são professores, então os dois vão ter características similares na hora de se reportar. Então o jeito é que talvez seja a questão mais afetiva mesmo desse processo e que seja o elemento mais diferenciador” (participante L.).

Entretanto, um dos participantes restantes apontou uma relação pessoal mais efetiva em relação aos professores do que com os orientadores, como poderá ser visto a seguir:

“acho que o normal é você ter mais afinidade com o orientador, assim, liberdade de fazer uma brincadeira, liberdade de, sei lá, uma conversa mais informal, tal, mas não foi meu caso, porque como eu falei, minha orientadora ficou um tempo fora e meus contatos com ela de orientação não foram muito grandes. (...) com alguns professores eu tinha mais liberdade de brincar” (participante A).

Enquanto que o outro participante desse grupo restante apontou uma relação focada mais na dimensão profissional tanto para professores quanto para orientador.

“O papel do orientador é realmente finalizar o trabalho e dar direções para essa finalização. (...) O limite do professor é confirmar as orientações do orientador e ajudar na busca do aluno (...) um apoio ao trabalho do aluno”. (participante B).

No geral, observa-se que há três grupos, sendo que a hegemonia ficou para aquele que assinalou para uma perspectiva mais pessoal para o orientador e profissional para os professores. A ênfase do caráter pessoal no ensino tem suas raízes na orientação personalista (GARCIA, 1999) em que ensinar não é só uma técnica, mas também uma revelação de si mesmo e dos outros. Desse modo, na visão de Garcia (1999), “o comportamento de uma pessoa depende do modo como ela se percebe a si própria, e como entende a situação em que está inserida e da inter-relação dessas duas percepções” (p.37). Portanto, a descoberta de um modo pessoal de se ensinar (orientar) desempenha um papel fundamental neste tipo de orientação.

No processo de formação curricular da Educação Física, na universidade estudada, a orientação personalista não é a concepção dominante do modelo curricular adotado tal como foi apontado por Betti & Betti (1996) ao denominá-lo de técnico-científico, correspondente ao que Garcia (1999) denomina de orientação acadêmica e orientação tecnológica. Se faz esta inferência porque todos os participantes do estudo estavam enquadrados dentro de uma concepção curricular

que foi de 1989 a 2009, sendo que, a primeira turma do currículo novo só irá se formar em 2011. Portanto, as considerações de Betti & Betti (1996) sobre o modelo curricular denominado por ele de técnico-científico ao estudar a mesma universidade pública na qual efetuamos esse estudo são válidos por apontar os componentes que delimitam esta visão.

Retomando o assunto anterior vale a pena lembrar que Nóvoa (1999) já havia assinalado que uma parte do profissional está na pessoa, assim como, uma parte da pessoa está no profissional. Contreras (2002), seguindo por outro caminho também irá assinalar que uma das competências da profissionalidade docente reside na obrigação moral, momento este em que o professor/orientador deveria demonstrar afeição pelos alunos no sentido da urbanidade. O autor não ignora a outra competência que diz respeito ao saber fazer profissional, bem como a competência relacionada no compromisso com a comunidade, no sentido de pertença ao grupo e prestação de contas à sociedade. Porém, o diferencial está no fato de que a profissionalidade docente não existe sem a interdependência da dimensão pessoal com a dimensão profissional.

6.3. Pedagogia discente ou como os acadêmicos entendem o que fundamenta a sua formação.

“A pedagogia, literalmente falando, tem o significado de “condução da criança”. Era, na Grécia Antiga, a atividade do escravo que conduzia-as aos locais de estudo, onde deveriam receber instrução de seus preceptores. O *escravo pedagogo* era o “condutor de crianças”. Cabia a ele levar o jovem até o local do conhecimento, mas não necessariamente era sua função instruir esse jovem. Essa segunda etapa ficava por conta do preceptor.

Quando da dominação romana sobre a Grécia, as coisas se modificaram. Ai, os escravos eram os próprios gregos. E, nesse caso, os escravos eram portadores de uma cultura superior à dos seus dominadores. Assim, o *escravo pedagogo* não só continuou a agir como “condutor de crianças”, mas também assumiu as funções de preceptor”. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1987, P. 8)

Portanto, a pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber, tendo até hoje a preocupação com os meios, as formas e maneira de levar a pessoa ao conhecimento. Entretanto, ela consubstancia-se de um lado no pólo teórico da problemática educacional, podendo-se afirmar, grosso modo, que a pedagogia é a

teoria, enquanto que a educação é a *prática*, tendo na didática a mediadora destes dois pólos no processo educativo.

“A educação é, antes de tudo, uma prática educativa. É uma prática geradora de uma *teoria pedagógica*. A educação, ao mesmo tempo em que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia.

(...)

A didática, a meu ver, é a mediadora entre o pólo teórico (pedagogia) e o pólo prático (educação) da atividade educativa. O *como ensinar*, o *que ensinar*, o *quando ensinar* e o *para quem ensinar*, quando ligados a pedagogia, estão impregnados dos pressupostos e diretrizes de uma determinada *concepção de mundo* que, por sua vez, nutre tal pedagogia. Ora, no âmbito da didática, o *como ensinar*, o *que ensinar*, o *quando ensinar* e o *para quem ensinar* se consubstanciam em motivações para que o educador, sob a luz da *concepção de mundo* que orienta sua pedagogia, procure os instrumentos e as técnicas necessárias para que a prática educativa ocorra com sucesso”. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1987, P. 9-10)

Desse modo, os alunos ao falarem de sua formação, da relação professor-aluno ou do que considera relevante, o fazem com base em sua socialização pré-profissional e socialização profissional (DUBAR, 1997), emergindo desse mapeamento uma pedagogia tácita, oculta.

Os alunos gradualmente vão construindo referências desde o seu nascimento, sobre o processo de educação pelo qual passam e aprendem, tendo uma compreensão crítica desse aprendizado compatível ao seu estado.

6.3.1. Processo de Formação (Educação)

A questão da formação pode ser compreendida tanto no âmbito dos modelos de educação como no enfoque das teorias da formação.

Esteve (2004, p.95) denomina de modelos educacionais as concepções globais relacionadas aos fins da educação, “constituídas por um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, atitudes e idéias gerais, sociais e políticas nas quais se orienta a ação educacional”. O autor apresenta a coexistência de quatro modelos educacionais sobrepostos, como: o modelo de educação como molde (o professor como mestre), o modelo da educação como ensino (o professor como profissional), o modelo da educação como livre desenvolvimento (o professor como orientador) e o modelo da educação como iniciação (o professor como mediador).

Garcia (1999), ao contrário de Esteve, vai focar a sua compreensão na teoria da formação que fundamenta o currículo de graduação. Entende que a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores encontram-se em experiências de aprendizagem.

Em seus estudos, aponta para a perspectiva de cinco modelos de formação, quais sejam: orientação acadêmica – enfoca o professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, com ênfase no domínio do conteúdo; orientação tecnológica – enfoca o professor como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de ação (formação centrada nas competências ou na tomada de decisão); orientação personalista – enfoca o caráter pessoal do ensino; orientação prática – enfoca o professor como um prático que tem no saber da experiência a sua fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar, tendo duas abordagens: a primeira centrada na observação e experiência (tentativa-erro) e a segunda centrada na prática reflexiva ou reflexão sobre a prática e orientação social-reconstrucionista – enfoca o professor como um crítico do seu ensino (ou ativista político), concebendo a reflexão não como uma atividade de análise técnica ou prática, mas que envolve um compromisso ético e social de práticas educativas mais justas e democráticas (GARCIA, 1999, p.33-46).

No que tange ao processo de formação, educação, dois participantes apontaram que os alunos são moldados pelos professores (ESTEVE, 2004), podendo entender o processo de molde também como uma orientação acadêmica e/ou orientação tecnológica (GARCIA, 1999).

“ele te molda dentro daquele determinado tema e te forma pra ser conhecedor sobre determinado assunto, isso vai te dando realmente uma orientação pra você seguir numa linha de pesquisa determinada” (participante M).

“essa é também uma função dos professores, de “moldar” os alunos para que eles sejam bons profissionais lá fora” (participante P)

Enquanto que nos demais participantes apontaram para a formação enquanto um processo de transmissão de conhecimento, podendo ser associado tanto a representação do modelo de educação enquanto molde ou modelo de educação

centrado no ensino (ESTEVE, 2004), bem como pode ser associado a idéia de um currículo de orientação acadêmica (GARCIA, 1999).

6.3.2.Prática docente

Por prática docente se entendeu nesse trabalho as práticas de ensino ou práticas do ensino decorrentes daquilo que se denomina por prática pedagógica, ou seja, uma prática intencional que traz subjacente à ela elementos da teoria (conhecimentos, saberes) e da experiência (vivências).

Cabe, ainda, esclarecer que nos estudos de Benites (2007) foi encontrado que:

“O termo prática pedagógica não possui uma definição única, podendo aparecer como sinônimo de prática educativa, prática de ensino ou prática como componente curricular e se referir à mesma coisa (...). No reconhecimento da “prática como componente curricular” esta será entendida como atividade de caráter teórico-prático, reportando-se às estratégias didáticopedagógicas que envolvam a atuação docente (pesquisa, atividades ou experiências de ensino). Como “prática educativa” poderá abarcar afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico. Se for denominada de “prática de ensino” evidencia-se que como “prática intencionalizada”, traz necessariamente consigo a reflexão teórica, como elemento básico para a construção de conhecimentos relativos ao trabalho docente, no que se refere aos procedimentos de ensino, técnicas, métodos e modelos”.(p.11)

Embora haja esta compreensão nos depoimentos dos participantes, a prática docente apareceu como sinônimo ou similar a ensino, relação pedagógica e que pode gerar uma interdependência. A comunicação humana na prática pedagógica ganha uma nova dimensão como procedimento pedagógico necessário para a aprendizagem. De modo que as chamadas ou aspectos evidenciados poderão ser encontrados na seqüência que se apresenta:

“colocar em prática questões de conteúdo, de experiência, de estrutura de um determinado assunto, de um determinado tema que você se especializou, que você tem maior domínio. Mas ele envolve tudo de uma vez só, a forma como você vai transmitir esse conhecimento, a forma como você vai lidar com os alunos, a hora que você trabalha com os alunos. Ele nunca é segmentado, fragmentado melhor dizendo, nunca é fragmentado, ele sempre tem que ser visto pelo todo (...) vai desde o seu relacionamento com o aluno, a sua postura quando fala, a sua maneira de comunicar o conhecimento, o seu domínio do conhecimento, o momento certo de falar ou de guardar determinado conhecimento, tudo isso faz parte da prática docente” (participante M – o grifo é nosso).

Para um dos participantes é colocar em prática o que foi aprendido na teoria:

“acho que seria você tá saindo do laboratório, tá saindo de frente do computador, da pesquisa e tá botando isso em prática, o que você aprendeu na teoria, botando isso em prática numa escola, numa sala de aula, dentro da universidade mesmo, num projeto de extensão. Seria isso, acho que tá botando em prática a teoria” (participante A).

Dois participantes entendem a prática docente como ensino:

“é ensinar” (participante B).

“é uma prática que a gente realiza buscando ensinar, então primeiramente o ensino, tanto o conhecimento de uma disciplina quanto ensinar uma formação acadêmica, ensinar o papel do cidadão mesmo (...) A docência não é só dar uma aula e ir embora, você tem que se aproximar dos alunos, conversar, entender, o olhar deles (...) além de ensinar é aprender e observar cada aluno de forma individual e oferecer, oferecer conhecimento, oferecer questionamentos, oferecer suporte pra que eles possam se integrar na sociedade, se envolver em projetos e se decidir” (participante C – o grifo é nosso).

Outro participante considera uma troca de conhecimento:

“é uma troca, muita gente tem aquela visão meio hierarquizada do docente em cima e o discente embaixo, o docente é o detentor do conhecimento, mas eu acho que é uma grande troca (...) you tem que fazer uma troca com o aluno, o aluno tem muito para ensinar (...) você tem muito mais a receber de conhecimento...também não é uma regra, mas você tem muito mais a aprender do que a ensinar” (participante D – o grifo é nosso).

Dois participantes falaram dela mais na perspectiva de profissão:

“é eu ter a docência como profissão. (...) É as características do profissional que lida com a docência” (participante F).

“é um local do exercício profissional, então, é tudo aquilo que você de certa forma você sistematiza pra fazer o seu trabalho enquanto professor. (...) você agrega os conhecimentos, os saberes, os seus valores, seu histórico, as informações que você tem e coloca-as em exercício” (participante L – o grifo é nosso).

“não é só passar conteúdo do tipo decoreba, ah é isso e aquilo a gente tem que passar também o porquê que é importante eles aprenderem isso, como eles podem tá usando lá fora, como ter uma boa postura profissional, o que é ser um bom profissional. Acho que essa é também uma função dos professores, de “moldar” os alunos para que eles sejam bons profissionais lá fora, porque também só conteúdo não é suficiente para eles serem bons profissionais” (participante P – o grifo é nosso).

“é garantir a formação profissional da melhor maneira possível. Tem que dar o conteúdo, tem que fazer o aluno entender e, claro ser humano, não pode separar e achar que o aluno tem que saber um milhão de coisas na vida e não relacionar aquilo com o todo, com nossa sociedade e tal. Eu acho que ele tem que formar um profissional e sobretudo um ser humano capaz de atuar nas diversas áreas que lhe vão aparecer quando sair da universidade” (participante S).

Um dos participantes destacou que trata-se também de estar atento as peculiaridades de cada turma:

“vai muito além de você ministrar aulas de um conteúdo programado pra uma disciplina. A prática docente ela acaba abrangendo, né as suas observações com relação as necessidades de sua turma, o contexto onde essa sua turma está inserida, né, e o que pode ser e o que deve ser relevado para o conhecimento, deve prevalecer naquele conhecimento (...) essa prática docente deve-se adotar com o aluno e com o ambiente no qual ele tá inserido e não só com o conteúdo programado para a disciplina” (participante E – o grifo é nosso).

Assim como ocorreu na delimitação do que se entende por prática docente, ao associá-la a figura do professor/orientador, encontra-se a mesma seqüência de características apresentadas. Estas novamente vão associar a prática docente a ensino, domínio do conhecimento, “moldar” os alunos, entre outros.

Entretanto, ao se analisar com cuidado as descrições observou-se que estas podem ser enquadradas como práticas pedagógicas e exercício de uma profissionalidade docente:

“da minha orientadora...é difícil falar por causa desse período que ela ficou fora, mas eu acho que foi isso, foi ela ter me auxiliado, ter feito as devidas correções, sugerido as mudanças (...) Foi meio ausente” (participante A).

“a prática do meu orientador, eu tive aula com ele quando eu tava praticamente acabando meu TCC, então, mas eu percebi que ele consegue transmitir muito bem, assim, o que ele trabalha no laboratório dele e o que ele passa em aula” (participante P)

“a prática docente dela também se encaixava nessas características que eu coloquei em relação a prática docente, em relação a postura dela, a forma de lidar, atingiu as expectativas a prática docente, da forma como eu encaro hoje” (participante M).

“acredito que foi muito boa, eu aprendi muito além do que aprenderia, sei lá, se tivesse aprendendo de livros (...) Eu acho que eles me ensinaram muito mais do que eu poderia imaginar do que eu poderia aprender numa universidade. E me formaram realmente, com certeza, como pessoa (...) Eles te mostram te fazem enxergar o mundo com outros olhos. Além desse conhecimento que é obrigatório ter, aprender metodologia, aprender prática esportiva, mas eu tive outros aprendizados aqui na universidade. (...) Prática docente, acho que tem uns que parece que tá aqui só pra cumprir hora e tal, mas a maioria deles são, de maneira geral, são bem legais, são ótimos professores assim e me ensinaram acho que muita coisa. Ótimo de passar matéria e de mostrar que não é só isso, que você não tá lá pra decorar um livro, pra fazer uma prova e passar, (...) eles estão aqui dispostos” (participante S).

“Tem professores que são ótimos pesquisadores, mas nem tão bons professores, eles não conseguem passar muito bem o conteúdo; mas tem aqueles que são ótimos pesquisadores e que são bons professores e aqueles que são bons professores, mas péssimos pesquisadores. Então tem de tudo um pouco” (participante P).

“a prática deles, dos professores de uma forma geral envolve também a cumplicidade e o exemplo que eles deram pra gente dentro de sala de aula e fora de sala de aula (...) a prática docente que eu vejo dos professores de uma forma geral, que eu tive, contém a maioria das (...) características que eu coloquei em relação à prática docente. Eles possuíam essas características que eu falei, em relação a postura, em relação ao envolvimento com os alunos, a forma de transmitir, como transmitir os conhecimentos, eles tinham isso muito bem definidos (...) quando eu me lembro dos meus professores, eu os vejo como pessoas que tinham uma prática docente que englobavam aquelas características que eu coloquei da prática docente” (participante M).

“acredito que tenha sido uma prática do bom professor, ela teve coerência, conhecimento, nela sempre teve presente os elementos do conhecimento acadêmico, dos saberes que eram necessários e também não se descartou a relação pessoal (...) tinham professores que tinham muita clareza no exercício de sua docência e professores muitas vezes que embora bons no ponto de vista de estarem dentro de uma Universidade, de terem um histórico, talvez na prática não ficassem tão claros seus objetivos. Então eu vejo dois tipos de professores com relação a isso”. (participante L).

“Cada um com suas particularidades, cada um do seu jeito na maneira de lidar com a sala, na maneira de passar o tema, passar esse conteúdo, cada um na sua particularidade, mas passaram com muito comprometimento e com o compromisso docente (...) É lógico que vai ter diferença de um pro outro e não precisa ser muito esperto pra você enxergar que tal professor tem maior comprometimento que o outro, você sente” (participante F).

“de uma maneira geral a prática docente dos professores e orientador foram muito boas. (...) eu tive o privilégio de estar entre uma das melhores Universidades do país, creio que essa parte de formação, os próprios professores, trabalharam de maneira correta e creio que me formaram bem. (...) se preocuparam, não ficaram só presos ao conteúdo da disciplina, olharam bastante pra turma que eles tinham em mãos e conseguiram tirar o máximo que essa turma seria capaz” (participante E).

“acho que tem alguns professores que tem a aula meio manjadinha, tipo, parece que tem vinte anos que o cara tá dando a mesma aula, sabe? (...) eu senti isso por parte de vários professores. Então eu acho que é isso, porque eu percebo que tem alguns professores que deixam a parte docente meio de lado, porque o mais importante pra eles é a pesquisa (...) às vezes falta um pouco de empenho, mas eu acho que tem mais coisa inadequada. (...) E tem professor que tá ali de...(risos)...tem cara que se desdobra que gosta, mas como em toda área, tem gente que gosta do que faz e tem gente que não gosta tanto” (participante D).

“No geral eles tem uma prática docente muito boa, eu diria excelente (...) acho que essa prática docente dos professores da Unesp...eu acho que...claro de uma forma geral, que tem uns que...Eu acho que é completo, eles são bem dedicados e sabem o que estão fazendo, sabem atuar com essa docência, seja pra te ouvir, seja pra conhecimento, é de toda forma acho que é completa (...) um limite de docência. (...) acho que o limite...tem professor que passa em cima de qualquer coisa pra subir de cargo. Então, acho que esse respeito com a opinião do outro, isso não tem ocorrido, acho que talvez o limite deva ser esse de professor, do respeito mútuo, o respeito ao outro” (participante C).

“De forma geral foi boa. Foi... bastante empenho a gente via (...) alguns professores são limitados em compreender as dificuldades de cada um, mas mesmo assim eles, na minha formação eles conseguiram trabalhar bem os conteúdos, passar bem as informações. Agora teve pessoas que ficaram em déficit por isso, porque alguns professores não tem a capacidade de ir em cada aluno, conseguir buscar cada aluno, mas pra mim foi um ensino eficiente” (participante B).

“Na maioria deles muito significativos, acho que os conhecimentos transmitidos, tanto teóricos quanto práticos aqui foi algo muito bom. Tem as exceções...mas também tem as afinidades das disciplinas, tem disciplina que se você não tem afinidade não adianta, o cara pode ser o melhor professor do mundo, pode ter a melhor prática docente, mas...enfim, foi muito válido” (participante A).

No geral elas nos lembram de nuances da prática do “bom professor” (GALVÃO, 2002) que com o passar dos anos não perde o seu compromisso com a docência, revelando características técnicas, afetivas, sociais e cognitivas do fazer docente. Estas por sua vez também elucidam, por parte dos estudantes, a valorização de uma pedagogia que apresente como um de seus traços a orientação personalista e a orientação acadêmica (GARCIA, 1999).

6.3.3. Relação pedagógica (professor-aluno; orientador-aluno).

O desenvolvimento curricular ou da tecnologia da comunicação e da informação são importantes, mas também não podemos ignorar a dimensão relacional, pois, como coloca Amado (2009), no primeiro choque que o recém formado tem com a realidade este é um domínio relevante.

Então, a relação que se estabelece entre aluno-professor e aluno-orientador pode ser decisiva na concretização da aprendizagem e de uma “boa” formação.

Além disso, se no tópico anterior emergiu a valorização de uma prática docente carregada de aspectos ou elementos relacionados com questões vinculadas a afetividade, reciprocidade, sociabilidade, moralidade, cognição, enfim, humanidade, estas não deixaram de traduzir também a empatia que muitos estudantes falaram ao se referir aos orientadores/professores. Dessa forma buscou-se conhecer melhor como se deu a relação professor-estudante ou orientador-estudante.

Assim, neste estudo foi possível identificar que dois dos participantes salientaram o contato que tiveram com sua orientadora:

“o que eu valorizava muito eram as reuniões periódicas que ela fazia, toda semana ela fazia uma reunião comigo somente que era pra orientação do TCC. E, na verdade eram duas reuniões, uma de orientação do TCC e outra de orientação do grupo de pesquisa”.
(participante M)

“a abertura pra conversa com os alunos tanto fora quanto durante a aula.” (participante C)

Outro destacou que o ambiente no qual se formara favoreceu essa relação:

“talvez com esse ambiente da Unesp, ele é um pouco privilegiado nessa questão do contato do professor com o aluno. Aqui nesse ambiente a gente tem muita proximidade entre o aluno e o professor. A maioria dos professores se aproximam tanto no sentido de ajudar o aluno a aprender quanto a ter uma vida junto com os alunos” (participante B)

Embora as manifestações não elucidem a totalidade dos participantes, elas não deixam de ser interessantes por apresentarem como indicativos a necessidade de uma rotina de trabalho por parte do professor com relação ao estudante; a proximidade entre professores e estudantes por estarem num campus universitário que não é grande, favorecendo o desenvolvimento das dimensões humanas, bem como a relação dialógica. Portanto, a pedagogia discente também não deixa de valorizar uma metodologia dialógica que tem horário, rotinas, bem como a afetividade, pois não há docência sem discência (FREIRE, 1997).

Os dados também denotam certa mudança ao comparar com o modelo de relação pedagógica que dominou nos tempos modernos o qual era baseado na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno (AMADO, 2009).

6.3.4. Avaliação (da formação recebida no curso)

No geral os estudantes vão considerar que a sua formação foi boa, excelente ou completa, sendo que, apenas dois participantes não apresentaram uma opinião formal. Contudo, apesar de haver esta compreensão, alguns participantes não deixaram de apontar que o curso teve uma forte orientação acadêmica (GARCIA, 1999) com ênfase no conhecimento específico, explicitado nos discursos que apontam a “parte teórica”, “pesquisar”, “bagagem teórica”, “conhecimento específico”.

“só a parte teórica, foi o que eu vivenciei assim, é claro que teve aulas prática tudo, mas o grande corpo de conhecimento que eu tive foi a parte teórica. Fica incompleto, pra mim fica incompleto. Se você não cair no mundão e não for dar aula por aí, fica incompleto. (...) Esse traquejo pra lidar com as pessoas, ricas, pobres, branco, negro, gordo, magro é só na prática.(...) se ficar só no teórico não adianta, tem que ter o prático (...) Então, pra mim a formação foi boa, eu só acho que teria sido melhor” (participante D – o grifo é nosso).

“acho que foi uma formação bem completa...mas assim, eu acho que muita coisa, como eu falo, eu acho que a gente aprende na luta mesmo, no dia-a-dia, na prática (...) a gente aprende muito aqui dentro, mas a luta lá fora, tem que correr atrás, a prática ensina muito a gente também, mas quando eu fui pra prática eu tinha uma boa bagagem teórica” (participante A – o grifo é nosso).

“acho que dentro da licenciatura as disciplinas são completas, os estágios são muito bons, chegam a ser perfeitos (...) aqui a gente aprende muito com relação a licenciatura, a ensinar, a gerar conhecimento, a incentivar os alunos, a valorizar a profissão, porque da forma como nós estagiamos, com vontade, aprende, o professor da disciplina é muito dedicado. Então, é difícil você sair daqui sem ter um conhecimento específico pra licenciado” (participante C – o grifo é nosso).

Entre outras manifestações também vai haver o reconhecimento de que se poderia ter aproveitado mais o tempo de permanência na universidade ou de forma utilitarista se reconhece que a graduação lhe abriu portas...

“Foi boa e eu poderia ter aproveitado muito mais. Eu que não aproveitei tanto quanto eu deveria ter aproveitado durante o curso (...) lógico que não foi só eu, mas muita coisa eu poderia ter evitado e me tornar, sei lá, uma professora melhor, uma profissional melhor” (participante M – o grifo é nosso).

“Foi boa, consegui me direcionar para o mercado de trabalho (...) as pessoas de fora gostam do trabalho, talvez porque eu tenho outras experiências, mas o que eu aprendi foi bem útil pra eu tá trabalhando na área” (participante B – o grifo é nosso).

Ou apontar que se sente apta “para dar aulas”, exercer a “docência” ou que o “conhecimento técnico” adquirido superou as expectativas.

“Eu acho que a Unesp ensina a gente a pesquisar. Pra dar aula nem tanto (...) acho que a minha formação na faculdade foi excelente quando eu digo área de pesquisa assim (...) agora da área prática eu me sinto vazia ainda, eu me sinto perdida se for, sei lá, dar uma aula de futebol pra, dez a doze anos, eu não me sinto confiante hoje a dar aula. (...) Eu me sinto apta sim a dar aula, eu só acho que a gente poderia ter tido mais prática na estrutura curricular, só isso. (...) eles são limitados à carga horária, então a pessoa dá o que ela acha importante dar (...) ficam restritos à carga horária, mas eu acho que se eles pudessem dariam aulas mais completas” (participante S – o grifo é nosso).

“eu avalio de forma boa. Eu vejo que o curso de licenciatura em Educação Física, ele é mesmo um curso de licenciatura, né. Ele dá conta dos processos que envolvem a docência.” (participante L – o grifo é nosso)

“Talvez eu tenha sentido um pouco de falta em relação mais a Didática, a gente teve essa disciplina, mas hoje, como professora eu sinto muito a falta de conhecimento em relação à Didática, em relação mais à essa área, os demais acho que conseguiram superar as minhas expectativas.(...) o conhecimento técnico que me passaram, o material didático que me passaram foram muito bons e até hoje eu uso” (participante P – o grifo é nosso).

Há falhas no curso, mas foram relativizadas como algo comum, tal como poderá ser visto a seguir:

“foi boa sim, com os limites colocados, claro que tem, teve falhas na formação (...) é difícil conseguir concentrar todas as qualidades nos professores daquela maneira que você queira, então tem seus limites sim” (participante F – o grifo é nosso).

“De modo geral foi uma formação muito boa (...) a licenciatura nós tínhamos alguns problemas de ordem curricular, creio que os conteúdos estavam bastante misturados então isso não dava uma formação completa do que pede um professor licenciado” (participante E – o grifo é nosso).

Enfim, o diagnóstico apresentado reconhece que há um modelo de formação em que a racionalidade técnica (SCHÖN, 1992), tende a ser preponderante, mas que dá sinais para uma composição mais ampla em que se possa também valorizar a racionalidade prática, o *practicum* reflexivo (ZEICHNER, 1992). A orientação personalista (GARCIA, 1999) ganha terreno no âmbito dos estudantes como um aspecto que é valorizado no âmago da pedagogia discente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como problema de investigação delimitar as características consideradas significativas para os estudantes em relação a seus professores e orientadores, tendo em vista o desenho do perfil docente que poderia emergir desse processo.

Para auxiliar neste recorte os objetivos do estudo se concentraram em averiguar as características consideradas significativas do perfil docente na orientação e ensino e identificar os aspectos que eram mais valorizados, buscando descobrir os critérios que fundamentavam esta escolha. Portanto, sinteticamente se resumiu nas características do perfil docente (orientação e ensino) que foram consideradas significativas e nos critérios utilizados na escolha desses aspectos (características).

Entretanto, no trabalho de campo os dados coletados deram origem a três grandes eixos, contemplando cada um deles diferentes categorias que apresentavam uma relação formal e não formal com os objetivos que tinham sido traçados.

O primeiro eixo apontou como título “**A experiência como saber**”, contemplando os temas “A aula e a questão da docência” e “O orientador/ professor”; enquanto que o segundo eixo sinalizou para “**Ensino e orientação: as dimensões do processo**” com os temas “A orientação e o ensino como componentes da dimensão humana”, “As dimensões do processo de ensino e orientação” e “A perspectiva pessoal do orientador na confluência da perspectiva profissional do professor” e o terceiro eixo registrou “**Pedagogia discente ou como os acadêmicos entendem o que fundamenta a sua formação**” com os temas “Processo de Formação (Educação)”, “Prática docente”, “Relação pedagógica

(professor-estudante; orientador-estudante)” e “Avaliação (da formação recebida no curso)”.

Cabe lembrar que os eixos apontados e os temas, que na realidade são as categorias que emergiram do tratamento dos dados, nos auxiliaram na identificação das características ou aspectos do perfil docente de orientador e de professor, bem como dos critérios que foram utilizados.

Da análise dos dados coletados e de sua discussão nos pareceu mais claro que os critérios utilizados na identificação dos aspectos ou características significativas compõem de fato uma pedagogia de dupla face, a primeira tendo como matriz de pensamento os estudantes e a segunda os docentes. Dessa relação emerge uma terceira matriz relacionada a uma teoria da ação na constituição de um *habitus* que não foi objeto desse estudo, mas que estaremos apresentando as nossas considerações no entorno dessas três perspectivas.

(a) “Pedagogia discente”: uma construção não acabada

Os discentes participantes desse estudo estão todos na casa dos vinte anos. Portanto tiveram contato com a escola/universidade pelo menos por quinze anos desenvolvendo o que se poderia chamar de “ofício de aluno”, tendo visto no interior da escola quase todo tipo de coisa que lhe foi permitido, não permitido ou até visto de forma marginal. Desse modo, há a constituição de uma educação, prática educacional, pedagogia que traz subjacente à ela uma teoria pedagógica ou que se constitui numa pedagogia tácita formada também pelo saber da experiência.

O “ofício de aluno” traz com ele uma cartilha que se mescla com valores universais (solidariedade, fraternidade, gratuidade, alteridade, urbanidade, enfim, com a ética, o amor e a cidadania), trazendo com ela categorias de um código de símbolos em que se valoriza como elementos pedagógicos uma aprendizagem pela afetividade-moral da dimensão humana.

Assim, não deixa de retratar uma moral dos bons costumes, da ideologia do mérito ou reconhecimento de que saber também é poder quando se fala dos docentes, mas acreditamos também que não é só isso, pois se vislumbram ações ou comentários que apontam para uma educação menos fragmentada que exige diálogo, colocando no entro do processo o professor e o aluno.

Trata-se a nosso ver de uma “pedagogia” que precisaria ser aprofundada em outros estudos ou na continuidade desse estudo para não dizer que ela tende a seguir o *script* de uma tradição.

(b) “Pedagogia docente”: a dimensão humana como pré-requisito

Os resultados encontrados nas categorias apresentadas apontaram para perspectivas promissoras sobre a formação inicial de professores no que diz respeito a prática docente, entendida aqui nas atividades de orientação de TCC (orientador, iniciação científica) e exercício da docência (ações didáticas, postura, valores), pois, as características que se apresentaram como significativas foram relacionadas a dimensão humana, com ênfase nos aspectos (dimensões) moral e afetivo, tendo como critério fundamental as experiências.

De fato a sala de aula, os corredores da universidade e as comunidades que emergem desse contexto nos revelam a possibilidade de estudos promissores sobre o perfil de professores e de orientadores que são significativos para os estudantes de licenciatura. Eles nos indicam características intrínsecas da orientação e da docência.

Se na orientação reconhece-se como um valor constitutivo a profissionalidade docente, bem como se valoriza a relação mestre-aprendiz, apontando como características fundamentais os aspectos (dimensões) afetivo e moral desse exercício, na docência, dos professores, vem a tona tanto a profissionalidade quanto os saberes docentes.

Entretanto, o que nos parece fundamental é o reconhecimento de uma prática docente afetivo-moral como portadora de aprendizagens significativas por trazerem subjacente à ela a dimensão humana.

(c) Perspectiva de uma “teoria da ação” nos vestígios de um *habitus* de estudante e de um *habitus* docente

Nesta delimitação encontram-se as características ou aspectos relacionados tanto aos docentes como aos discentes. Eles foram coletados nas micro-biografias e entrevistas, revelando determinados procedimentos que se compõem de rotinas, posturas, atitudes, podendo-se chegar a noção de *habitus* como um esquema, uma gramática geradora de ações e comportamentos, na compreensão que Pierre Bourdieu atribui ao termo. Portanto, são encontrados vestígios de um *habitus* orientacional (docente), um *habitus* professoral (docente) e um *habitus* estudantil,

tendo como elementos comuns a afetividade e a moralidade, mas que não foram explorados, podendo ser aprofundados.

Independente das críticas que se possa fazer ao ensino superior, o estudo aponta, através desses fragmentos autobiográficos/narrativos, que no âmbito do desenvolvimento pessoal uma parte da pessoa é o profissional e uma parte do profissional é a pessoa.

Esta questão está presente tanto nos professores/orientadores quanto nos estudantes, revelando um rico universo de símbolos que fazem a diferença para os estudantes dessa universidade pública.

8.REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- 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, ago., 2007.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L; et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-35.
- ALVES, A. J. O planejamento da pesquisa qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 77, p.53-61, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMADO, João. et al. O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p. 75-86, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 14 jun. 2009.
- AMORIM NETO, R. C. Sobre formação ode professores e o desafio da ética e da moral. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.3, p.475-488, 2008.
- ANNARINO, A. A. et al. **Curriculum theory and design in phisycal education**, St Louis, The C. V. Mosby Company, p. 08-11, 1980.
- ANDERSON, S. E., THIESSEN, D. Comunidades docentes de aprendizagem. In: TARDIF, M, LESSARD, C. (orgs) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: vozes, p. 217-233, 2008.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

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

BELLONI, M.L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

BENETTI, B. **O tácito e o explícito**: a formação de professores de ciências naturais e biologia e a temática ambiental. 2004. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

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.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

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 02 ago. 2008.

BORGES, C.M.F. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: A construção do saber docente. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 19., 1996, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: UNESA, 1996 (disq.).

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004, 320p.

BORGES, C. **Docência universitária em educação física**. 2006. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1999). **Referenciais para formação de Professores**, Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. de 8 de maio de 2001. **Documenta**, Brasília, n. 476, p.513-562, 2001.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Resolução CNE/CES 7**, de 31 de março de 2004. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2004.

CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: intenções/ações**. Rio Claro: Costa, 1997: p. 153-182.

CAMPOS, P. H. F; ROUQUETTE, M.L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Goiânia, v. 16, n.3, p. 435-445. Jan, 2003.

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

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1988, p.43-48.

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

COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores** – novas tendências e novos caminhos. *Holos*: Ano 20, Dez, 2004, p. 63-75.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 46-59, Jan, 1997.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.258-271, Ago, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 14, n. 44, p.33-45, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 16 out. 2008.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos em Psicologia**. Natal, v.7, n.2, p.371-378, Jul, 2002.

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

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, S. C. L. Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva. **Ponto de Vista**. Florianópolis, v.3, n. 4, p. 059-071, 2002.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, vol.24, n.85, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso 13 de jun. 2008.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia. “A sedução como estratégia profissional. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 66, p. 13-57, 1999.

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.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa, D. Quixote, 1999.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, Jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 mai. 2009.

GUIRALDELLI JR, P. **O que é pedagogia?** São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

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

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LE BOTERF, G. **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris, Les Éditions d'Organization, 1995.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p.51-84, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 11 nov. 2008.

LELIS, I. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, v. 36, p. 43-57, 2001.

LUDKE, 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. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

MENESES, U. T. B. "A história, cativa da memória?: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais". **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, 1992.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 121-142, Abr., 2001.

MONTEIRO, R. C. Cognição, cultura e subjetividade: domínios da psicologia no processo ensino-aprendizagem. In: Vasconcelos, H.C. (Org.). **Docência no ensino superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar**. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2008, v. 1, p. 60-70.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.4, p.109-139, 1991.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1995. p. 29-41.

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.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, Abr, 2001.

OLIVEIRA, A. C. S.; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz**. Rio Claro, v.14, n.3, p.252-259, jul./set. 2008.

PANTOJA, A. P. F.; NELSON-GOENS, G. C. Desenvolvimento da vida emocional durante o segundo ano de vida: narrativas e sistemas dinâmicos. **Psicologia Reflexivo-Crítica**, v.13, n.2, p.269-280, 2000.

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

PEREIRA, F.; CAROLINO, A. M.; LOPES, A. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Porto, v.1, n. 20, pp. 191-219, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

PIAGET, J. PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus Editora, 1932, 1994, deve ser PIAGET, J. (1932) O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus Editora, 1994.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, dez 2005.

PINTO, S. L. A. A socialização humana e a internalização da cultura. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**. Goiás, v.1, n.2, Jan./Jul, 2006.

REIS, M. E. T.; AFFONSO, S. A. B. Os programas formais de formação continuada e sua relação com os saberes docente. **Revista de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**. Goiás, v. 1, n. 3, p. 1-18, Jan/jul, 2007.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.23, n.1, p.39-45, 2006.

RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e original na formação de professores. In: Rosa, D.; SOUZA, V. C. (Org.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, p.154-172, 2002.

SALLES, L. M. F. **Aprendendo a ser professor: fragmentos de uma trajetória**. In: CAMARGO, A. J. G. (org.) **Fragmentos, Memória, Trajetória. História**. Rio Claro: Paper Copy, p.141-156, 2004.

SAMPAIO, L. R. A Psicologia e a educação moral. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 27, n.4, p. 584-595, 2007.

SANTOS, I. L., et al. As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.3, p. 117-137, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação física: 2º grau**. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1992. 53p.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura Organizacional da escola primária**. Porto: Porto- Portugal, 1994.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

SILVA, J. S. **Do direito a ternura à pedagogia do amor: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva**. 2007. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Departamento de Educação, Unesp - Campus Rio Claro, Rio Claro, 2007.

SILVA, S. A. P. S.; CARNEIRO, A. B. Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso Superior de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.1 p.09-21, Jan./abr. 2006.

SIVALLE, L. T. **“Memorial de Formação: Cultura, Diferenças e Construção de Identidades de Professores”**. In: V Seminário Memória, Ciência e Arte - Razão e sensibilidade na produção do conhecimento, 2007, Campinas. V Seminário Memória,

Ciência e Arte - Razão e sensibilidade na produção do conhecimento. Campinas : Unicamp, 2007.

SOEIRO, M. I. **A divisão do curso de educação física em bacharelado e licenciatura**. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** v.1, n.4, p.31-55, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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.

THE HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the holmes group**. [s.l.]: The Carnegie Corporation of New York; The Ford Foundation; The Johnson Foundation; The United States Department of Education; The New York Times Foundation, 1986.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995 (disq.).

THOMPSON, A. "Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias". In: **Projeto História** n.15. São Paulo: EDUC, 1997.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 24 n. 2, p. 181-188, 2008.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: UNESP, 1993. 201p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Artmed: Porto Alegre, 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M P. R. 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, Ago, 2007.

9. APÊNDICE

9.1. Apêndice A – Fonte Documental

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – ORIENTADORES - 2003	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	amizade (14), paciência (9), ajuda (7), compreensão (3), aceitar (2), carinho (2), incentivo (2), confiança (2), carinho (2), dedicação (2), atenciosa (1), oportunidade de crescimento (1), amiga (1), auxílio (1), por me acompanhar (1), agüentou o meu stress e perfeccionismo (1), me conhece (1), segurança transmitida (1), companheirismo (1), calma (1), mostrou durante suas aulas o quanto é importante fazer e receber cobrando (1), cada sorriso dado (1), orientado com tanto amor (1), ter me acolhido (1), orientou com carinho (1), acreditar em mim (1), acreditar no meu trabalho (1), valeu pela força (1).
Cognitiva	orientação (7), ensino (5), aprendizagem (3), conhecimento (2), aprendi muito (1), parabéns por não se acomodar (1), professor (1), por cada linha desse trabalho (1), ensinamentos dignos de um educador (1), mostrando esse assunto maravilhoso (1), pelo trabalho (1), competência (1).
Social	pela maneira alegre que sempre conversou comigo (1).
Moral	conselhos (1), me encaminhou (1), meu modelo de talento e sucesso (1), pelas palavras e pelo silêncio (1), dedicação à vida profissional (1), conservada pela beleza (1), uma pessoa preocupada com os rumos da Educação Física na escola e na sociedade (1), valeu pelos “toques” (1).
Física	massagem (1).

Orientadores 2003

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – ORIENTADORES - 2004	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	ajuda (8), paciência (8), atenciosa (4), carinho (3), auxílio (2), amizade (2), compreensão (2), amiga (2), disponível (2), aceitou (1), se não fosse ele este trabalho não seria possível (1), sem ela o trabalho não teria sido desenvolvido (1), contribuiu com o trabalho (1), tornou esse trabalho real (1), contribuição à minha formação profissional e pessoal (1), oportunidade (1), autonomia (1), me fazer sentir muito bem (1), ter despendido grande parte do seu tempo (1), sanar as minhas dificuldades (1), muito importante para a minha formação (1), prestativa (1).
Cognitiva	orientação (7), ensino (2), conhecimento (2), aprendizado (1), professor (1), me guiou (1), viabilizou o uso dessas capacidades (1).
Social	risadas (2), papos (1), quatro anos de convivência, entre estágio, aulas, churrascos, besteiras (1).
Moral	admiração (1), exemplo de profissional e de pessoa (1), respeitar a minha individualidade (1), uma professora séria (1), uma pessoa com personalidade forte e com grande vontade de ajudar (1), coragem (1), com palavras certas nas horas certas (1).
Física	aliviar minhas dores (1).

Quadro 3 – Orientadores 2004

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – ORIENTADORES - 2005	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	paciência (11), ajuda (6), amizade (4), amigo (4), apoio (3), dedicação (3), atenção (2), oportunidade (2), mãe (1), carinho (1), confiança (1), aceitar (1), relação harmoniosa (1), ter me acolhido (1), acreditado no meu trabalho (1), muito gente boa (1), empenho (1), motivação (1), broncas (1), colaboração (1), amada (1), apostou em mim (1), credibilidade (1).
Cognitiva	ensino (4), orientação (3), aprendi muito (1), aprendizagem (1), tornou este trabalho possível (1), essencial para a realização do meu trabalho (1), ensinamentos (1), sem você esse TCC não existiria (1), por todos os trabalhos acadêmicos (1), por ter feito parte deste projeto (1).
Social	Nenhum registro.
Moral	conselhos (1), me instigaram a trabalhar em uma área antes desconhecida (1), tira todos da posição passiva (1), com a sabedoria de alguém que já caminhou muito sabe e avisa que as coisas não são gostosas como nos querem fazer acreditar (1), dicas (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 4 – Orientadores 2005

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – ORIENTADORES - 2006	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	paciência (6), amiga (6), ajuda (5), aceitar (5), incentivo (3), oportunidade (2), apoio (2), amizade (2), carinho (2), dedicação (2), pela força (1), mãe (1), confiança (1), auxílio (1), compreensão (1), animou (1), abraços (1), acreditar (1), ter me acolhido (1), arrumava um tempinho para atender seus orientandos (1), inestimável (1), iluminado (1), receptividade (1), broncas (1), brincadeiras (1), abertura (1), querida e amada (1), ótima pessoa (1), conseguir descobrir e aprimorar a capacidade de cada aluno tanto pessoal como profissionalmente (1), querido (1), perfeccionismo (1), confidente (1).
Cognitiva	orientação (9), ensino (2), ensinamentos (1), aprendi muito (2), aprendizagem (2), conhecimento (1), professor (1), guiou-me (1), mostrou grandes possibilidades (1), obrigada pelas horas de reunião (1), saber o que ensina, saber ensinar e gostar de ensinar (1), mestre (3).
Social	conversas (2).
Moral	admiração (3), conselhos (2), exemplo (2), orientadora admirável (1), respeito (1), grande força e garra (1), uma pessoa muito competente (1), dinamismo (1), dom da docência (1), me fez crescer como profissional e pesquisador (1), me mostrou a beleza de se trabalhar e entender as relações humanas (1).
Física	massagem (1).

Quadro 5 – Orientadores 2006

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – ORIENTADORES - 2007	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	ajuda (8), apoio (4), amizade (4), aceitar (3), amiga (2), carinho (2), confiança (2), atenção (2), oportunidade (2), paciência (1), nunca me deixou na mão (1), mãe (1), auxílio (1), dedicação (1), presente quando realmente necessitei (1), acreditar em mim (1), ouvinte (1), elogios (1), cuidado (1), me recebeu no Laboratório (1), ter aturado todos os meus bilhetinhos (1), pessoas que sei que posso contar (1).
Cognitiva	orientação (4), ensino (3), professora (2), sem você eu iria ficar perdidinha (1), ensinamentos tanto na vida acadêmica como pessoal e profissional (1), aprendizado (1), conhecimento (1), inúmeros desafios (1), responsável pela conclusão deste trabalho (1), críticas (1), correções (1).
Social	convite (1).
Moral	conselhos (1), admiração (2), exemplo de professor (1), competente (1), grande professor (1), força de vontade inesgotável e contagiante (1).
Física	massagem (1).

Quadro 6 – Orientadores 2007

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES GERAL - 2003	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	legais (1), simpáticos (1), amigos (1), auxiliar na formação não só de educadores físicos, mas de seres humanos (1).
Cognitiva	conhecimentos (3), ensinamentos (1), professores (1), mestre (1), instruções (1), responsáveis por estarmos muito mais “inteligentes” (1), contribuíram para a realização desse trabalho (1).
Social	Nenhum registro.
Moral	contribuíram para minha formação (3), formação profissional (1), competente (1), me mostraram os encantos e desencantos dessa área (1), melhores professores (1), preocupados com nossa formação (1), comprometeram (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 11 – Professores Geral 2003

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES GERAL - 2004	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	paciência (1).
Cognitiva	ensinaram (1).
Social	Nenhum registro.
Moral	fizeram parte de minha formação (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 12 – Professores Geral 2004

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES GERAL - 2005	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	ajuda (1), dedicação (1), amizade (1), oportunidades (1), calma (1).
Cognitiva	conhecimentos (2), ensinamentos (2), mestres (1), guiaram meus passos (1), aprendi (1), sapiência (1).
Social	Nenhum registro.
Moral	contribuíram para minha formação (3), importantes na minha formação (1), fizeram parte do meu processo de formação (1), me mostram o melhor e o pior do ser humano (1), empenho (1), me encorajaram (1), excelente formação (1), valores (1), mostraram como eu (...) não devo agir (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 13 – Professores Geral 2005

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES GERAL - 2006	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	ajuda (2), carinho (1).
Cognitiva	conhecimento (2), ensinaram (1), orientação (1), grandes mestres (1), apreender (1).
Social	compartilhar experiências (2), convivência (1).
Moral	todos os professores que fizeram parte de minha formação (1), contribuírem na nossa formação (1), fizeram parte da minha graduação (1), admiração (1), vocês nos inspiraram a ser pessoas melhores (1), respeito (1), generosidade (1), mostrando e nos preparando pra a vida no mercado (1), contribuir com mais estes anos dentro da Universidade (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 14 – Professores Geral 2006

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES GERAL - 2007	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	ajuda (2), cobranças (1).
Cognitiva	ensinamentos (1), sabedoria (1), trabalhos, provas (1).
Social	discussões (1).
Moral	fizeram parte de minha graduação (1), contribuíram muito para minha formação (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 15 – Professores Geral 2007

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES ESPECÍFICOS - 2003	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	carinho (3), paciência (2), amizade (2), dedicação (2), ajuda (1), me aturar (1), meu sogrão (1), nosso paraninfo (1), nosso homenageado (1), adorei conhecê-los (1), disponibilidade (1), oportunidade (1), confiar (1), acreditar (1), crédito dado (1), parece que o mundo pára quando estamos ao seu lado! (1), muito gente fina (1), professores queridos (1), compreensão (1), muito especiais (1), atenção (1), fiador da minha casa (1).
Cognitiva	aprendi (3), ensinamentos (1), instruções (1), colaboração na realização desse trabalho (1), interesse (...) dado a este trabalho (1), por tirar algumas dúvidas e curiosidades (1), lecionar (1), fazer com que eu me interessasse (1), pelo trabalho (1).
Social	churrascos (2), conversas (1), cerveja (1).
Moral	conselhos (1), profissionalismo (1), grande admiração (1), simplicidade (1), formação (1), ter obrigado a assistir suas aulas (1), pouca objetividade (1), bom profissional (1), seriedade (1), quase ter me deixado por falta (1), é o cara (1), gente boníssima (1), pessoa muito legal (1), exemplo (1), como deve ser um professor (1), pessoas maravilhosas (...) transmitem uma paz infinita (1), esforço (1).
Física	massagens (1).

Quadro 16 – Professores Específicos 2003

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES ESPECÍFICOS - 2004	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	paciência (1), ajuda (1), auxílio (1), obrigado especial (1), amizade (2), apoio (1), quebraram vários galhos (1), ficar com minha filhinha no colo (1), linha dura (1), ótima pessoa nos momentos informais (1), simpático (1), disposto (1).
Cognitiva	orientação (1).
Social	Nenhum registro.
Moral	grande competência (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 17 – Professores Específicos 2004

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES ESPECÍFICOS - 2005	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	ajuda (4), amiga (4), paciência (1), auxiliou (1), por ter adiado uma de minhas provas (1), por me aturar (1), disponível (1), alguns dos bons e queridos professores que com certeza fizeram a diferença (1), atenção (1), disposta (1), salvou a minha pele (1), calma (1), amizade (1), me aturar (1).
Cognitiva	ensinamentos (5), aprendido (4), conhecimentos (3), ouvir os seus relatos de vida, experiência (1), esclareceu várias dúvidas (1), professor (1), contribuiu para que desse tudo certo (1), contribuição junto a este trabalho (1), sabedoria (1), estimulou (1), palavras sábias (1).
Social	convivência (1), papos descontraídos (1), conversas (1), churrascos (1).
Moral	ajudaram na minha formação (2), conselhos (1), admiração (1), fizeram parte de minha vida acadêmica (1), me encorajaram pra seguir nesta caminhada (1), exemplo como professor (1), exemplo como profissional (1), grande professor (1), excelente professora (1), exemplos de profissionalismo (1), críticas construtivas (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 18 – Professores Específicos 2005

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES ESPECÍFICOS - 2006	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	paciência (2), ajuda (2), amizade (2), querido (2), atenção (2), dedicação pelos alunos (2), acreditarem em meu potencial (1), investir em mim (1), nunca recusar-se a falar comigo (1), ter apoiado a idéia desse estudo (1), gratidão (1), carinho (1), disposto (1), amigo (1), pessoas incríveis (1), demonstrou um interesse (1), incentivo (1), consideração (1), confiança (1).
Cognitiva	conhecimentos (1), orientação (1), apresentar a filosofia (1), apresentado Michel Foucault (1), verdadeiros mestres (1), conseguiram desenvolver o conteúdo desejado (1), mestres (1), prática afetiva (1), esclareceu várias dúvidas (1), aprendi muito (1).
Social	ter-me emprestado livros (1), conversas esporádicas (1), espetáculos (1), viagens (1).
Moral	admiração (2), ter me dado tantos “toques” (1), conselhos (1), apontado caminhos (1), prática docente que exerce (1), é uma pessoa na qual me espelho (1), demonstração do profissionalismo (1), contribuído (...) tanto para a minha formação acadêmica, quanto pessoal (1), uma pessoa solícita (1), tem muita atitude (1), muito prestativa (1), nos mostrou como ser pessoas responsáveis e competentes (1), competência (1), grandes professores (1), prática docente que exerce (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 19 – Professores Específicos 2006

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO – PROFESSORES ESPECÍFICOS - 2007	
DIMENSÕES	DESCRIÇÃO: indicativos
Afetiva	ajuda (2), disposto (1), aos meus professores da graduação (1), amigo (1), pessoas que sei que posso contar (1).
Cognitiva	conhecimentos (1), ensinamentos (1), orientação (1), professor (1).
Social	conversar (1).
Moral	conselhos (1), emprestaram equipamentos (1), exigente (1).
Física	Nenhum registro.

Quadro 20 – Professores Específicos 2007

9.2. Apêndice B – Entrevista

Entrevistadora: Hoje é dia 08 de julho de 2009, agora é 09:06 e hoje entrevistarei a acadêmica L. Quero agradecer-lhe por concordar em participar dessa entrevista. Dando início à entrevista, a primeira pergunta está relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso, naquilo que tem a ver os agradecimentos. De modo geral tem-se observado que os alunos tem agradecido orientadores e professores, tanto de modo coletivo quanto individual. Com relação a isso, na sua opinião por que isso acontece?

L: De direcionar os agradecimentos aos orientadores e professores? Acredito que isso aconteça em função do reconhecimento que tem e por todo o trabalho acadêmico, a vida acadêmica da Universidade. Normalmente esses professores são aqueles que de certa forma influenciam no trabalho e na formação do aluno. Então eu acho que em função disso.

Entrevistadora: E em relação ao orientador, o que de fato é relevante, significativo nessa caracterização ou valorização quando você agradeceu ele no seu agradecimento? O que é relevante?

L: Talvez seja uma forma de retribuir, como uma homenagem a todo o serviço que ele prestou para o aluno. Então, eu vejo que, vou responder por mim, no meu caso quando eu agradei meu orientador tanto no meu Trabalho de Conclusão quanto no Mestrado era uma forma de se homenagear aquela pessoa, agradecer a atenção, tempo, formação. Então é isso que caracteriza.

Entrevistadora: E formação você entende em que sentido?

L: Eu vejo uma formação tanto do ponto de vista acadêmica e profissional quanto pessoal, porque normalmente essa pessoa, esse professor ele vai influenciar tanto no ponto de vista da pessoa no desenvolvimento pessoal quanto profissional, então.

Entrevistadora: Certo. E com relação aos docentes, pensando de maneira geral, sem ser específico o orientador. Como você compreende essa valorização, essa caracterização?

L: Ai, eu vejo assim, que é um pouco difícil talvez dar a caracterização do orientador, porque quando você faz uma homenagem a esse como forma de retribuir tudo aquilo, vários professores normalmente, eu penso assim, que você lembra daqueles que foram mais significativos ao longo da sua formação e normalmente vejo isso mais como profissional tirando um pouco daí o lado pessoal. A partir dos professores que você teve contato em projetos de extensão, professores que foram marcantes durante algumas aulas, que você gostou, que você se envolveu, que você trabalhou bastante. Então eles agradecem nesse sentido, então você agradece mais em função da formação profissional daí do que pessoal.

Entrevistadora: Certo. E aí, de acordo com as descrições que tem sido encontradas nos TCC, com relação ao orientador a gente tem observado caracterizações que

valorizam as dimensões, por exemplo: ajuda, paciência, amizade, apoio, tê-lo aceito; em outra categoria: orientação, ensino, aprendizagem; também tem aparecido massagem recebida, é, conselho, exemplo. Na sua opinião é isso mesmo que acontece?

L: Em termos de colocação na hora da homenagem? Se são esses critérios?

Entrevistadora: Isso, se é isso que os alunos valorizam.

L: Ah, eu acredito que sim, normalmente talvez a forma de se colocar isso no papel não apareça tudo o que a pessoa quer dizer. Então assim, às vezes você coloca uma coisa assim, do tipo: pela paciência, mas essa paciência também tá retratando todo o período de muitas dificuldades, superações então não acaba aparecendo da forma como realmente foi. Então, é um termo que define um momento por qual passou o orientador e o orientado. Então eu vejo que sim, eles não são fiéis por retratar todo o processo, mas eles são pontuais na medida de se dizer pelo menos alguma coisa do que aconteceu na relação.

Entrevistadora: Tá. E você acha que a nota, ela influencia nesse processo?

L: A nota do TCC?

Entrevistadora: É, do TCC no caso do orientador.

L: Ai, não sei. Bom, eu não tinha parado pra pensar sobre isso, mas pensando na lógica, você escreve o agradecimento antes da nota, né? Então eu acho que não. Talvez o processo influencie mais, não a nota, tipo, a o encaminhamento que teve a orientação ao longo do tempo, como o trabalho foi desenvolvido. Acho que a nota acho que não. Depende de quem escreveu (risos).

Entrevistadora: E quanto às manifestações dos TCC direcionadas aos docentes de maneira geral ou a determinados professores que são destacados. Também tem-se observado caracterizações semelhantes ou muito próximas as do orientador. Aí apareceram paciência, ajuda, auxílio; em outra categoria: conhecimento, ensinamentos, relatos de vida, experiência; em outra categoria: ter-me emprestado livros, convivência, compartilhar experiências; em outra: fizeram parte de minha formação, ter-me dado tantos “toques”, não desistir de tentar (ensinar ou apresentar determinado autor), conselhos, etc. Você concorda com essas caracterizações que tem aparecido?

L: Eu acho que elas são pertinentes. Eu não sei se dizer assim se elas são certas ou erradas, eu acho que elas são pertinentes. Eu tinha falado anteriormente que eu achava que com relação aos professores as caracterizações provavelmente eram mais profissionais do que pessoais. Pelo o que você pontua, acho que tem muitos traços pessoais, eles lembram mais a dimensão afetiva entre as pessoas, né. E não deixam de ser pertinentes. Eu acho que é isso mesmo, cada um tem um professor que foi marcante e a pessoa registra dessa maneira. Então, é coerente.

Entrevistadora: Tá. E você acha que a nota tem alguma influência nesse processo também?

L: Bom, a nota acho que cai naquela questão de novo que ela vem a posteriori do processo, então, acho que não (risos).

Entrevistadora: Tá. Com base nas descrições que foram apontadas nas questões anteriores e também as assinaladas por você, observam-se aproximações ou semelhanças entre as do orientador e do professor. E nesse caso, o que você acha que de fato diferencia, dá a identidade de cada um deles?

L: Então, se pegar o que você acabou de me dizer, que eles são muito parecidos, talvez a proximidade eu acho que diferencie, porque os elementos que você citou que parece tanto para orientadores quanto para professores eles estão muito próximos. Então talvez a proximidade que o aluno tem com seu orientador seja aquilo que dá uma maior característica na hora que ele vai homenageá-lo, a hora que ele vai agradecê-lo. Os dois são professores, então os dois vão ter características similares na hora de se reportar. Então o jeito é que talvez seja a questão mais afetiva mesmo desse processo e que seja o elemento mais diferenciador. Bom, tô pensando (risos).

Entrevistadora: E você acha qual o limite, o território do orientador?

L: Em que sentido assim?

Entrevistadora: Até aonde vai a atuação dele?

L: Bom, não sei se entendi a questão direito, mas vou tentar responder e se eu estiver escapando você direciona para aquilo que você precisa escutar, né. Não sei, talvez o limite desse orientador seja naquele que cabe o processo de orientação, mas também tudo aquilo que apareça na relação entre o aluno, então aquilo que você está tentando identificar. Além do trabalho acadêmico, da confecção do trabalho, das leituras, dos encontros pra se discutir esse trabalho, os encaminhamentos, tudo aquilo que às vezes aparece nessa relação, como por exemplo o aluno está com dificuldades e essas dificuldades muitas vezes é por conta de problemas individuais, ele acaba passando isso para o trabalho e o orientador toma ciência. Eu acho que aquilo acaba fazendo parte do rol de intervenção do professor, mas isso tem um limite, né. Ele vai fazer uma intervenção, mas naquilo que cabe dentro do que ele faz, ele não vai intervir na vida pessoal do aluno. Ele vai levar aquilo em consideração pra não deixar perder todo o trabalho que vem sendo feito. Então ele tem que entender o contexto, vai ter que se relacionar. Aí então, tem muitas variáveis dentro disso, às vezes o aluno vem para uma orientação e ele não conseguiu fazer nada daquilo a que se propôs porque aconteceu um milhão de coisas durante a vida dele, naquela semana e, de qualquer forma, por mais que o orientador seja rígido com relação a isso, ele vai ter que escutar, porque isso vai fazer parte do processo e dependendo do que ele tomar de decisão pode piorar ou melhorar a relação, né, pra continuar esse trabalho. Então eu vejo que o limite ainda é o trabalho. Ele precisa tomar ciência do que acontece.

Entrevistadora: E esse tomar ciência do que acontece é em que sentido?

L: De, eu to querendo dizer assim, é, houve um problema, o problema não é relacionado ao trabalho, é relacionado ao pessoal do aluno. Então, teve uma briga na casa dele, ele não conseguiu fazer nada, então essa tomada de consciência é importante, ela faz parte do entendimento. É lógico que não é justificativa pra tudo o que vai acontecer, mas o orientador também tem que ter essa sensibilidade de prestar a atenção nesses acontecimentos pra poder direcionar novamente o trabalho. Ele não vai intervir na vida pessoal do aluno direta dizendo faça isso, faça aquilo, faça isso na sua casa. Ele tem que saber isso, né. Talvez esse seja o limite, não sei.

Entrevistadora: Então você entende que essa formação é tanto pessoal quanto profissional? Você acha que particularmente não é voltada para isso, mas acaba tendo esse envolvimento pessoal?

L: É.

Entrevistadora: E com relação aos professores, aos docentes qual que é o limite?

L: Bom, se for pensar naquilo que a gente vem conversando anteriormente é praticamente o mesmo limite que tiver dentro da experiência que cada um teve com sua trajetória, aquilo que eu venho colocando por exemplo vivenciando com o aluno na disciplina um problema pessoal que ele acabou entendendo e superando junto com o aluno ou que ficou. Então eu entendo que assim, é esse o limite de acordo com o que você vem apontando como categoria.

Entrevistadora: E como você identifica a prática docente? Para você o que é prática docente? Como você entende?

L: A prática docente é um local do exercício profissional, então, é tudo aquilo que você de certa forma você sistematiza pra fazer o seu trabalho enquanto professor. Isso é a prática docente, então você agrega os conhecimentos, os saberes, os seus valores, seu histórico, as informações que você tem e coloca-as em exercício. Então, isso tudo significa prática docente.

Entrevistadora: Certo. E dentro dessa sua compreensão, como foi a prática docente do seu orientador e dos professores que você tenha destacado no seu TCC?

L: Eu acredito que tenha sido uma prática do bom professor, ela teve coerência, conhecimento, nela sempre teve presente os elementos do conhecimento acadêmico, dos saberes que eram necessários e também não se descartou a relação pessoal. Então, eu acredito que ela tenha sido boa.

Entrevistadora: Agora sim, me diga, na sua opinião como você avalia a prática docente no seu processo de formação?

L: Dos professores de uma maneira geral? Dos professores?

Entrevistadora: É.

L: Eu acredito que sejam práticas que são mais efetivas, são práticas que você vê com maior clareza os objetivos, a real proposta e práticas que a gente às vezes não entendia muito bem, talvez depois do processo de formação você até faça uma reflexão sobre aquela idéia. Então, às vezes tinham professores que tinham muita clareza no exercício de sua docência e professores muitas vezes que embora bons no ponto de vista de estarem dentro de uma Universidade, de terem um histórico, talvez na prática não ficassem tão claros seus objetivos. Então eu vejo dois tipos de professores com relação a isso.

Entrevistadora: E você aponta algum limite na sua formação em relação a prática docente?

L: Então, é que é assim, com relação a esse quesito eu vejo que não seria de certa forma bem um limite, mas seria um cuidado, dentro de um curso pra relação na prática docente é natural que se encontre professores que tenham um compromisso maior com a docência e professores que tenham um compromisso maior com a pesquisa. E isso faz diferença significativa na sua prática, no exercício docente. Então talvez seja o próprio recanto da Universidade, não uma coisa assim direcionada ao professor.

Entrevistadora: E como você avalia que foi sua formação no curso de Licenciatura em Educação Física?

L: Ah, eu avalio de forma boa. Eu vejo que o curso de licenciatura em Educação Física, ele é mesmo um curso de licenciatura, né. Ele dá conta dos processos que envolvem a docência.

Entrevistadora: Teria mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar em relação ao que conversamos?

L: Não, a menos que você não tenha entendido alguma coisa do que coloquei e gostaria de perguntar de novo.

Entrevistadora: Não. Bom , é isso. Muito obrigada pela participação.

10.ANEXOS

10.1.Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado(a) egresso(a)

Estou desenvolvendo a pesquisa “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A ORIENTAÇÃO E A DOCENCIA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**”, que tem entre os seus objetivos averiguar nos Trabalhos de Conclusão de Curso (2003-2007), na parte destinada à dedicatória e agradecimentos, as características significativas que os discentes apontam como relevantes do perfil docente e aprofundar em entrevista os critérios que foram utilizados na identificação dessas características que foram julgados imprescindíveis. Portanto, preciso da sua colaboração, respondendo à algumas questões em entrevista sobre o seu processo de formação. Estas duas técnicas (fonte documental e entrevista) visam obter informações sobre o tema de estudo apresentado. Cabe informar que os riscos dos sujeitos participantes da entrevista são mínimos, uma vez que essa técnica de coleta de dados é baseada unicamente em fonte oral. Para minimizar possíveis riscos da pesquisa o entrevistado escolherá o dia e o local da entrevista, sendo que a qualquer momento poderá ser solicitados esclarecimentos sobre a pesquisa ou encerrar a sua participação. Lembramos que o protocolo de investigação pressupõe que o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação, pseudônimo ou outra forma similar. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que se segue abaixo. Sendo o que se tinha para o momento, antecipadamente agradecemos a sua imprescindível contribuição.

Atenciosamente,

Luciana Ceregatto – RG 40.731.142-7
-estudante de graduação (orientanda)-

Samuel de Souza Neto – RG 6.755.309
-pesquisador responsável (orientador)-

DECLARAÇÃO (Termo de Responsabilidade)

Eu,.....R.G.....,residente e domiciliado à
Av./Rua.....Bairro.....na cidade de
..... Estado de.....,CEP.....-..... declaro estar ciente dos objetivos do trabalho

de pesquisa “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A ORIENTAÇÃO E A DOCÊNCIA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**”, de Luciana Ceregatto – RG 40.731.142-7 -, concordando com a publicação de minhas respostas em textos na forma de TCC, artigos ou resumos para apresentar em reuniões científicas.

Rio Claro,.....de de

Assinatura: _____

10.2. Anexo B – Roteiro da Entrevista

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE:

a perspectiva discente sobre a orientação e a docência nos trabalhos de conclusão de curso.

Luciana Ceregatto (UNESP/Rio Claro)

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Na leitura dos agradecimentos dos TCC observa-se que, de modo geral, os estudantes agradecem aos seus orientadores e professores no coletivo ou individualmente. Sobre o assunto questiona-se:

(a) Em sua opinião por que isso acontece?

(b) Em se tratando do(a) orientador/orientação o que de fato é relevante, significativo, nessa caracterização ou avaliação?

(c) Com relação aos docentes/docência e/ou determinado professor como você compreende também essa caracterização ou avaliação?

2. Considerando as descrições encontradas nos TCC sobre a orientação/orientador observou-se que as caracterizações valorizam as seguintes dimensões: (I) ajuda, paciência, amizade, apoio, tê-lo(a) aceito(a) etc; (II) orientação, ensino, aprendizagem; (III) mensagem (recebida); (IV) conselho, exemplo etc.

a) Em sua opinião é isso mesmo? Você concorda com esta projeção ou teria outra leitura? Justifique.

b) Você acredita que a nota influencia no ato de agradecer o orientador?

3. Sobre as manifestações no TCC, relacionadas aos docentes ou determinados professores, no que diz respeito a docência, também se observaram caracterizações

semelhantes ou muito próximas da orientação/orientador, valorizando as seguintes dimensões: (I) paciência, ajuda, auxílio etc; (II) conhecimento, ensinamentos, relatos de vida, experiência etc; (III) ter-me emprestado livros, convivência, compartilhar experiências; (IV) fizeram parte da minha formação, ter-me dado tantos “toques”, não desistir de tentar (ensinar ou apresentar determinado autor), conselhos etc.

a) Você concorda com esta caracterização ou visão? Por que?

b) Você acredita que a nota influencia no ato de agradecer o professor?

4. Com base nas descrições que foram apontadas anteriormente, ou assinaladas por você, observam-se aproximações ou semelhanças entre a(o) orientação/orientador e a(o) docência/professor. Neste caso, em sua opinião:

(a) O que de fato dá a identidade de cada um deles?

(b) Qual é o limite ou território da(o) orientação/orientador?

(c) Qual é o limite ou território da(o) docência/professor?

5. Seguindo a pergunta anterior, como você caracteriza ou identifica a “prática docente” que teve na graduação? É a do orientador e/ou de determinado(s) professor(es) considerado(s) especial(is) ?

6. Em sua opinião, como foi (ou você avalia) a “prática docente” no seu processo de formação no curso de Licenciatura em Educação Física? Justifique.

7. Em sua opinião, como você avalia a sua formação de professor no curso de Licenciatura em Educação Física?

Outros: gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Rio Claro, 17 de dezembro de 2009.

Luciana Ceregatto (graduanda)

Samuel de Souza Neto (orientador)

Rio Claro – SP
DEZEMBRO - 2009