

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DISCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCIANA CEREGATO
SAMUEL DE SOUZA NETO

**OS SABERES DA
EXPERIÊNCIA DISCENTE NA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Lilian Teresa Bucken Gobbi
Eliete Luciano
Alexandre Janotta Drigo

LUCIANA CEREGATTO
SAMUEL DE SOUZA NETO

OS SABERES DA
EXPERIÊNCIA DISCENTE
NA EDUCAÇÃO FÍSICA

CULTURA
ACADÊMICA 

Editora

© 2012 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livraria.unesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C392s

Ceregatto, Luciana

Os saberes da experiência discente na Educação Física / Luciana Ceregatto, Samuel de Souza Neto. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-368-7

1. Educação física – Estudo e ensino 2. Prática de ensino 3. Professores de educação física – Formação. I. Souza Neto, Samuel de.

12-9310

CDD: 372.86

CDU: 372.86

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação 7

1 Introdução 11

2 A trajetória de vida na construção
da identidade do professor 35

3 Os saberes da experiência discente
no processo de formação 65

Considerações finais 117

Referências bibliográficas 125

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade do Instituto de Biociências da Unesp, *campus* de Rio Claro, na área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana, linha de pesquisa: Formação Profissional e Campo de Trabalho em Educação Física, sendo filiado também ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no campo da Educação Física. Nesta oportunidade, agradecemos o apoio recebido da Capes e da Fapesp na forma de bolsa de mestrado.

Sobre o estudo desenvolvido, cabe colocar que a trajetória de vida deixa marcas e traços que sempre carregamos conosco, resignificamos e que estão presentes em nossas ações, mesmo que muitas vezes não os percebamos. Essa trajetória é composta por diversos elementos que são peculiares, conforme as experiências de cada pessoa.

Até minha graduação, não havia percebido a força dessa trajetória. Foi nesse período de ensino superior que comecei a observar e a entender o quanto minhas experiências anteriores me levaram a seguir esse caminho, o da Educação Física.

Essas mesmas experiências me fizeram perceber, durante o curso de licenciatura em Educação Física da Unesp de Rio Claro, o quanto os professores e colegas de turma, pessoas presentes nessa trajetória,

podem nos deixar marcas, sejam elas positivas ou negativas. Um exemplo disso é que em minhas aulas do ensino superior passei a sentir as lacunas que ficaram do ensino que recebi na educação básica, em especial das aulas de Educação Física. Notei certo descompasso entre essas minhas aulas da educação básica (nas quais o professor parecia descompromissado com a aula) e o que aprendi na universidade para atuar como professora de Educação Física.

Partindo dessa percepção, emergiu o propósito de compreender melhor a importância das experiências e das marcas que a trajetória de vida nos deixa, no sentido de encontrar contributos para a formação dos professores de Educação Física.

Tendo em vista esse enfoque, optei por realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nessa linha de formação de professores, o qual teve como foco a perspectiva dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física na Unesp de Rio Claro (turma de 2003 a 2007) com relação aos professores da formação inicial (Ceregatto, 2009). As microbiografias de alunos apresentadas naquele trabalho trouxeram subjacente a elas a perspectiva de explorar as potencialidades das trajetórias de vida daqueles estudantes na constituição do seu ofício, interagindo nos diferentes contextos em que estavam inseridos, interna e externamente à vida na universidade. Esse processo de busca por identificar os aspectos que esses egressos apontaram como fundamentais em seus professores da formação inicial trouxe algumas contribuições, entre as quais a confirmação do reconhecimento de uma prática docente afetivo-moral e cognitiva como portadora de aprendizagens expressivas por trazer subjacente a ela a dimensão humana.

Na ocasião, foi possível selecionar outros dados (aspectos da trajetória de vida) que não foram trabalhados no TCC devido a sua amplitude e limite temporal, mas que apresentaram um grande potencial de pesquisa e incitaram novas indagações sobre o que desencadeou minha proposta para esta pesquisa de mestrado, a qual visa trazer contribuições para a formação de professores no que se refere à constituição do saber da experiência e suas implicações na formação inicial de professores de Educação Física.

Em função disso, a organização deste trabalho contempla a seguinte formatação: no primeiro capítulo – Introdução – tratamos de contextualizar a pesquisa, assim como mostrar sua importância para a formação profissional em Educação Física e para a prática docente. Nesse capítulo são apresentados os objetivos, o problema, as justificativas do estudo, os procedimentos metodológicos e a forma de análise dos dados empregadas. Entra nesse contexto o local de realização da pesquisa de campo, os participantes do estudo e algumas características do programa de formação inicial estudado.

O segundo capítulo – A trajetória de vida na construção da identidade do professor – contempla o estudo da literatura, buscando uma maior compreensão sobre alguns conceitos centrais para essa pesquisa (socialização, saberes da experiência, *habitus* e identidade), relacionando-os à Educação Física.

O terceiro capítulo – Os saberes da experiência discente no processo de formação – analisa, à luz da literatura, os dados encontrados na pesquisa de campo, momento em que se evidenciou a importância que os saberes da experiência recebem na formação inicial, sobretudo na prática pedagógica.

No último capítulo – Considerações finais – foram feitos alguns apontamentos em relação aos objetivos desta pesquisa e aos dados obtidos, bem como foram apontados quatro possíveis encaminhamentos deste trabalho, deixando abertas as possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos.

1

INTRODUÇÃO

Contexto

A formação de professores no Brasil e em outros países tem merecido, nos últimos 25 anos, a atenção de estudiosos e pesquisadores no que se refere aos conhecimentos/saberes docentes (Shulman, 1987; Bourdoncle, 1994; Pimenta, 2002; Tardif, 2002); à profissionalização do magistério (Enguita, 1991; Nóvoa, 1991; Contreras, 2002; Freitas, 2003; Papi, 2005); à profissionalidade docente (Nóvoa, 1992a; Contreras, 2002); à competência e às competências (Le Boterf, 1995; Anfope, 2002; Marcon, 2005; Azanha, 2006); à prática pedagógica, à prática docente e à prática educativa (Perrenoud, 1997; Brasil, 2001, 2002a, 2002b; Benites, 2007); ao *habitus* docente e ao *habitus* professoral (Bueno, 2006; Knoblauch, 2007; Silva, 2007); entre outros temas ou autores que poderiam ser colocados, mas cuja ênfase restringe-se a uma pequena amostra da efervescência que tal temática suscita.

Porém, o tratamento que cada autor dá para um determinado tema/assunto, e/ou mesmo dentro de cada assunto, não é, necessariamente, comparável entre si. Por exemplo: Shulman (1987) trabalha com os princípios epistemológicos do conhecimento, enquanto que Bourdoncle (1994) enfatiza os fenômenos sociais e

Tardif (2002) os trata a partir de um modelo de análise baseado na origem social dos professores.

Embora haja essa diversidade de temas e de autores, não se deixa de registrar ou reconhecer que os trabalhos de Antonio Nóvoa (1991), “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, e de Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, ambos publicados na revista *Teoria & Educação*, podem ser considerados como marcos de uma nova produção que tem como centro a docência, o trabalho do professor, a profissão. Na América do Norte, o relatório do The Holmes Group (1986), publicado como “Tomorrow’s Teachers: A Report of the Holmes Group”, foi um dos precursores dessa preocupação, enquanto que no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) materializou essa perspectiva.

Entretanto, os problemas relativos à questão dos professores (formação inicial e continuada) e da formação das novas gerações continuam na ordem do dia, assumindo cores diferentes no que diz respeito às suas análises, em que se observam desafios e perspectivas.

Contexto educacional

Brasil (2001) nos apresenta um diagnóstico sobre a realidade do processo de formação de professores no território brasileiro: *preparo inadequado dos professores* cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente; revisão do processo de formação de professores, com ênfase para o *desenvolvimento de competências necessárias para atuar num novo cenário*, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida; *inexistência de uma proposta integrada de formação* para os professores de educação básica; indicação de *ausência no processo de estágio de um espaço institucional* que permitisse a integração no espaço e tempo do

planejamento conjunto, entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica; *superar a ideia de que o estágio é o espaço reservado à prática*, enquanto em sala de aula trabalha-se a teoria; e *superar a fragmentação do conhecimento* no processo de formação de professores, situando os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar. No entanto, outros pressupostos corroboram com os que foram apontados, ou os questionam, como poderemos ver a seguir.

Docência universitária

Zabalza (2004) e Borges (2006) assinalam que, na docência universitária, o professor não é preparado para ministrar aulas ou ensinar, concentrando sua preparação mais no âmbito da pesquisa.

Para Borges (ibidem, 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” (ibidem). Portanto, “a formação docente fica comprometida devido às normas estabelecidas, a priori, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que exige a formação de, quando muito, pesquisadores num período de tempo cada vez menor”. (ibidem, p.109)

Mal-estar docente

No âmbito dos dois tópicos anteriores, há estudos que apontam também para a perda de perspectivas do professor quanto à sua autoestima e identidade docente, utilizando-se para isso da metáfora do jogo de bridge (Houssaye, 1992), o qual Nóvoa (1999b) explorou pedagogicamente. Nesse jogo, um dos jogadores faz o papel do

“morto”, pois todos sabem que ele faz parte do jogo, mas que não tem nenhum poder de interferência no que diz respeito às cartas, enfim, ao jogo. No âmbito dessa visualização, Nóvoa trabalhou essa ideia, com relação à figura do professor, ao ilustrar essa situação em um triângulo, explorando-o em sua concepção pedagógica. Portanto, imaginemos um triângulo com seus três lados iguais, em que se terá um vértice e uma base à esquerda e uma base à direita.

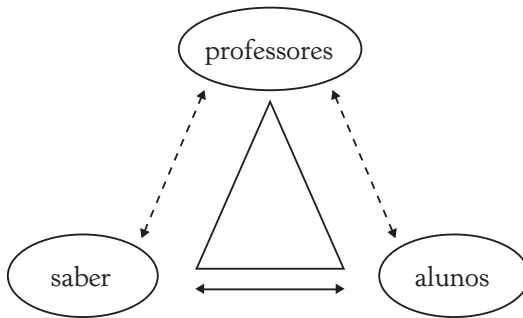


Figura 1 – Triângulo pedagógico

No triângulo pedagógico (Figura 1), na base esquerda encontra-se o *saber*; na outra, os *alunos*; e no vértice fica o *professor*. Houve uma época em que se valorizava a relação professor-saber (“ensino tradicional” – o mestre), o que depois se transferiu para a relação professor-aluno (“escola nova” – o aluno), e posteriormente passou-se a valorizar a relação saber-alunos, práticas de autogestão e/ou de autoformação nas tecnologias de ensino (pedagogia comportamental), desvalorizando-se a relação humana e o próprio papel do professor, pois o foco está centrado na instrução, na competência. Nesse cenário, o professor passa a ser coadjuvante desse processo. Todos sabem que ele existe, mas não tem papel ativo.

Em termos de imagens e projetos, Saviani (2009) aponta que perduraram no Brasil, decorrentes desses modelos de formação, duas tradições: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico didático. No primeiro, a formação do professor “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos

da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (ibidem, p.148), enquanto que no segundo considera-se que a formação do professor “propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” (ibidem, p.149). Cabe, ainda, colocar que, se o modelo dos conteúdos culturais cognitivos fixou-se mais na formação do professor do ensino secundário, no modelo pedagógico didático a ênfase estruturou-se mais no ensino primário, na formação desse docente.

No presente, essas questões continuam em aberto, ora colocando a culpa do problema no aluno e ora no professor, da mesma forma que reproduzindo o discurso dos organismos internacionais e ignorando que os problemas de natureza política tenham sido transformados em problemas de natureza pedagógica (Nóvoa, 1999a) e, destes, de responsabilização individual.

Competência/competências

No âmbito do enfoque apresentado, pode-se estabelecer também uma correlação do mal-estar docente associado à visão apresentada anteriormente com a pedagogia das competências, ou melhor, procurando entender, dentro desse mosaico, a ideia de “competência/competências”, uma vez que ela tem orientado a formação de professores (Brasil, 2001, 2002, 2004). Para Azanha (2006), 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 desse 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”.

Para Frigotto (1995), Ferreti (1997), Tanguy (1999) e Ramos (2001), com base nos estudos de Souza Neto e Costa (2003), a pedagogia das competências consiste em uma metamorfose do conceito de qualificação em que a formação de cultura geral sofre

uma readaptação em favor daquela de natureza imediatista e utilitarista, subordinada ao mundo do trabalho capitalista, que entende qualificação profissional como preparação do trabalhador para intensificar a expropriação de sua força de trabalho. Da mesma forma, assinala-se sua influência decisiva na estruturação dos currículos segundo um rol de competências, estando na origem da tendência pragmática da proposta governamental em termos de “perspectiva pedagógica a ser adotada no que concerne aos programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos professores” (Anfope, 2002, p.11).

Porém, Nóvoa (1992a, 1992b), Tardif (2002) e Schön (1992) assinalam que as competências são importantes, não como um fim em si mesmas, mas como mediadoras do processo de formação, sendo de natureza político-social e técnico-profissional. Nessa direção, autores como Rios (2002) e Altet (2001) utilizam o termo “saberes” para analisar quais as competências que são importantes para o professor em sua atuação. Em contrapartida, Shulman (1987) utiliza o termo “conhecimento” para denominar as competências. Portanto, esse tema – competência, competências – *per se* demanda uma discussão específica (Souza Neto; Costa, 2003), não sendo objetivo deste trabalho fazê-la, mas não podendo ignorar que tais questões estão subjacentes a esse processo.

Perspectivas para o processo de formação

No âmbito do que foi apresentado, a Pedagogia das Competências é uma das apostas para a resolução dos problemas, assim como a universitarização do magistério, instituindo-se uma cultura da profissionalização docente. Brasil (2001, p.9 e 14) vai apontar entre as necessidades dos novos tempos, a de pensar no *aproveitamento do conhecimento da realidade prática do aluno e de suas experiências* e das pesquisas sobre os objetos de ensino, bem como de se *ver a prática*, a concepção de prática, *como uma dimensão do conhecimento* que está presente tanto nos cursos de formação, nos momentos em

que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio e nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

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

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”, assim como também se poderia colocar de uma identidade profissional caracterizada pela proposta de formação em uma determinada graduação. Desse modo, este estudo perpassa também a construção da identidade profissional do ser professor de Educação Física.

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

Nesse contexto, a socialização pré-profissional dos professores sobre a prática docente (representações e crenças), no período de escolarização, tem se mostrado como um aspecto importante a se considerar nos programas de formação, pois, por exemplo, em uma pesquisa realizada na América do Norte observou-se que

a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. (ibidem, p.217)

Isso permite entender que, se o programa de formação não souber integrar as experiências anteriores no processo de formação inicial, esta pode não ser vista como importante ou não ter significado para os estudantes, que, dessa forma, irão preferir dizer que a teoria não tem nada a ver com a prática (Ceregatto, 2009).

Esse argumento vai ao encontro do que Ferreira (2006, p.3) aponta em seu estudo voltado para a Educação Física, o fato de que na construção constante de saberes produzidos pelos professores,

o docente pode perpetuar conhecimentos que são construídos por experiências equivocadas”, de forma a consolidar práticas rotineiras e repetitivas. Segundo a autora, isso acontece, entre outros elementos, em função “da ausência de facilitadores para a reflexão sobre a prática docente.

Sendo assim, os programas de formação podem ajudar esse processo de reflexão pensando medidas para agir como facilitador.

Considerando isso, o que se enfatiza não é o desprezo pela formação inicial, tampouco uma hipervalorização da experiência, mas sim a importância de considerar esse período de escolarização e as experiências nos programas de formação, pois estes são bastante valorizados pelos alunos, a ponto de, se não virem sucesso no que chamam de teoria, ancoram-se nessa experiência, quando o ideal seria que conseguissem estabelecer a relação do que sabem com o que aprendem sem dicotomizar “teoria” e “prática” e perceber a importância de mobilizar um conjunto de saberes (disciplinares, curriculares, experienciais e de formação profissional).

Problema de estudo

Os saberes da experiência são, no entanto, saberes difíceis de sistematizar devido a sua singularidade, pois cada um tem suas próprias experiências. Nesse sentido, Tardif (2010) relata que, apesar da importância crucial que esse saber tem demonstrado assumir no exercício profissional dos professores, a noção de “saber da experiência” continua pouco elucidada e, portanto, obscura.

Desse modo, a experiência, o saber da experiência no âmbito dos saberes docentes, constitui-se no desafio e na perspectiva da formação dos novos professores, formando o problema dessa pesquisa, que se elucidada nas seguintes questões: Quais são as dimensões do saber da experiência no rol dos saberes docentes e no âmbito da vida universitária que são valorizados pelos estudantes e que podem constituir objeto de estudo e de mudança curricular e prática profissional? Qual é o significado que as vivências nos corredores da universidade ou em outros ambientes educativos têm trazido para esses estudantes?

Parte-se do pressuposto de que o saber da experiência traz subjacente a ele uma dimensão afetivo-social e uma dimensão moral que funcionam como polos reguladores de conservação ou de mudança com relação ao *habitus* social adquirido nas práticas educacionais vinculadas à socialização pré-profissional e à socialização secundária (Bourdieu, 1989).

Sendo assim, remete-se ao termo “profissionalidade docente”, proposto por Contreras (2002), o qual emergiu da intenção de atribuir um novo sentido ao termo “profissionalismo”, pois, como o próprio autor explica, “em seu lugar, optou-se pelo termo profissionalidade, como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência.” (ibidem, p.73). Nessa perspectiva, profissionalidade significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (ibidem, p.74).

Portanto, ao tomarmos como pressuposto o que foi colocado, partimos também da ideia de que o exercício da profissionalidade

docente envolve uma obrigação moral, um compromisso com a comunidade e uma competência profissional (ibidem).

A *obrigação moral* abarca o comprometimento *do* professor com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, significando também querer bem aos alunos. O ensino é visto como um trabalho moral, porque se atua em uma 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.

Já o *compromisso com a comunidade* parte do pressuposto de que educar não é um problema da vida particular dos professores, mas que se trata de uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente e que, portanto, requer do professor uma *competência profissional*, que 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 (ibidem).

Nessa perspectiva, a sala de aula, a vida social do aluno, 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 e Thiessen (2008) 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”.

A partir da leitura do estudo desses autores, entendeu-se por “sala de aula” o espaço em que ocorre a aprendizagem dos alunos, podendo ser a sala de aula propriamente dita, biblioteca, pátio etc. 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” (ibidem, p.136). Com relação aos “corredores”, foi colocada,

metaforicamente, a compreensão pelos autores 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” (ibidem, p.136). Por fim, sobre as “outras comunidades”, observou-se que estas podem abarcar laços com organizações locais e outros grupos profissionais, pois, como foi assinalado pelos autores “*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” (ibidem, p.136).

Nos Estados Unidos, de modo geral, os dados apresentados colocaram ênfase nas “comunidades docentes em transformação”, apontando para categorias que poderiam emergir como características ou aspectos do ser professor na análise dos estudantes, por poderem envolver diferentes dimensões da relação humana, bem como da profissão docente.

Nesse cenário, não se pode ignorar a força da trajetória de vida, com seus rituais e artefatos vinculados ao processo de escolarização, e da família, assim como a vida social no bairro e na rua, na dimensão de que esta nos auxilia na compreensão desse estudante. Essa trajetória de vida pode se constituir em matéria prima da pesquisa pela técnica da entrevista e/ou de autobiografias que se preocupem em explorar o significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida, além de possibilitar “o estudo sobre a vida das pessoas, penetrar em sua trajetória histórica e compreender a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência” (Spindola; Santos, 2003, p.121).

Justificativas

Este estudo, como explicitado na apresentação, teve como ponto de partida alguns questionamentos que emergiram dos dados do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da pesquisadora (Ceregatto, 2009), os quais enfatizaram a importância e necessidade

de se considerar a experiência dos estudantes no processo de formação inicial. Outro aspecto considerado na escolha do tema foi sua crescente relevância no contexto atual, no qual se configura como um desafio a ser desvelado, além da baixa quantidade de trabalhos desenvolvidos em Educação Física e que abarcam este tema.

A justificativa por tomar o curso de licenciatura da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Rio Claro, como objeto de estudo reside em alguns aspectos:

- a) Pelo fato de que esse curso exige como requisito básico para a obtenção do diploma a elaboração de monografia, facilitando o contato com a pesquisa durante a formação, situação que nem todos os cursos de licenciatura oferecem e que, segundo Pereira (1999, p.117), é imprescindível para a formação docente, uma vez que, a imersão dos futuros educadores na produção científica do conhecimento “possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações”.
- b) Por ser considerado um curso “excelente”, conceito “A”, no que se refere à Avaliação Institucional Externa realizada pelo Ministério da Educação (MEC), a qual concluiu:

O curso de graduação em Educação Física da Unesp de Rio Claro destaca-se como um dos principais cursos de formação de professores do país. Em síntese, o curso de graduação prepara profissionais para o exercício da Educação Física na educação formal e não formal, bem como pesquisadores. Os egressos desta instituição são profissionais diferenciados e exercem a profissão considerando diversas possibilidades de atuação, tanto no mercado de trabalho quanto no campo de pesquisa. A qualidade do curso avaliado apresenta como uma das principais características a excelência de seus professores. Trata-se de um corpo docente com reconhecimento no Brasil e no exterior. Justifica-se tal afirmação considerando a produção científica acadêmica dos docentes. Esta produção consiste

de publicações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, produções estas que influenciam políticas nos diversos setores da sociedade. (Avaliação, 2009, p.7)

Sendo assim, a partir desses elementos observa-se que os alunos, de modo geral, envolvem-se, durante sua formação, em atividades de investigação e/ou de prestação de serviços a comunidade, recebendo bolsas ou não em atividades de extensão, ensino e pesquisa, além de terem um estágio curricular supervisionado nas escolas que contempla as experiências de observação, regência de classe e gestão. Ou seja, os alunos passam pelo exercício de observar a aula dos professores que já atuam na escola, ministram aulas nas escolas da cidade onde se situa a universidade e ainda têm a oportunidade de acompanhar os gestores (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) das escolas a fim de entender seu papel na escola – o que representa uma novidade nas licenciaturas específicas, pois nem todas contemplam esses quesitos (Unesp, 2005).

Com relação à escolha da turma selecionada (ingressos em 2008), deve-se ao fato de ser a primeira a se formar após a reestruturação curricular. Tendo isso em vista, teve-se na proposta dessa graduação, especificamente no que se refere à licenciatura em Educação Física e à turma que ingressou em 2008, o campo de investigação, podendo-se constituir como um estudo de caso, por se tratar da investigação de um caso singular.

- c) Por ser um local conhecido pela pesquisadora e de acesso facilitado.

Objetivos

Nesse contexto apresentado anteriormente, Tardif (2008, p.21-46, destaque nosso) informa que deveremos considerar os “*estudantes como atores responsáveis por sua formação*”, o “*ensino como práxis cultural*”, o “*ensino como ofício moral*” e “*um lugar*

múltiplo para a pesquisa e formação”. Da mesma forma, Nóvoa (1999a, p.18, destaque nosso) também assinala que 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*”. Portanto, este estudo objetivou:

- a) identificar os aspectos mais significativos das trajetórias de vida para a formação dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública paulista, turma de 2008;
- b) desvelar os diferentes aspectos que compõem o saber da experiência na prática profissional desses estudantes;
- c) elucidar os espaços sociais tidos como significativos da vida universitária para a formação inicial.

Metodologia

Bogdan e Biklen (1994) definem que a investigação qualitativa apresenta cinco características: é descritiva, isto é, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, e não de números; tem no ambiente natural sua fonte direta de dados, sendo o pesquisador o principal instrumento; tem interesse mais no processo do que nos resultados; tendência a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados são coletados e agrupados; e, por fim, atribuem grande importância ao significado, a perspectiva do participante, de modo que o interesse concentra-se no modo como as diferentes pessoas dão sentido à sua vida.

A investigação qualitativa em educação assume várias formas e é conduzida em múltiplos contextos, tendo como estratégias mais representativas a observação e a entrevista (ibidem).

Nesse contexto, o caminho metodológico escolhido foi o da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.

O estudo de caso

Nesse tipo de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, que se trata do estudo de um caso que se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo, ou seja, tem como preocupação central a compreensão de uma instância singular (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994).

Nessa perspectiva, Thomas et al. (2007) apontam que o estudo de caso é utilizado a fim de fornecer informações detalhadas sobre um indivíduo, uma instituição, uma comunidade etc. Sendo que seu objetivo é determinar características singulares do caso estudado, tais como as citadas na justificativa deste trabalho.

Lüdke e André (1986) apontam que o caso estudado pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, singular, pois tem um interesse próprio e único, particular. Além disso, as autoras entendem que um princípio básico desse tipo de estudo é a atenção dada ao contexto em que o objeto de estudo se situa, o que permite uma apreensão mais completa deste.

O caso é sempre bem delimitado, ou seja, no desenvolver do estudo deve ter seus contornos claramente definidos. Assim, o estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa, caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais, e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados (Stake, 2000). “É o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (idem, 1995, p.11).

No entanto, Stake (2000), que aborda o estudo de caso a partir do paradigma do construcionismo social, também alerta para o fato de que nem tudo pode ser considerado um caso. Um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas, distinguindo-se três tipos de estudos de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. No recorte desta pesquisa escolheu-se o estudo de caso intrínseco, por ser aquele em que o pesquisador tem tal interesse (como consta na apresentação deste trabalho) naquele caso particular.

Aqui, o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que têm de comum, este caso é de interesse em si. O pesquisador, pelo menos temporariamente, subordina outras curiosidades para que as histórias dos que “vivem o caso” emirjam. O objetivo não é vir a entender algum constructo abstrato ou fenômeno genérico, tal como letramento, ou uso de droga por adolescentes ou o que um diretor de escola faz. O objetivo não é construir teoria – embora em outras vezes o pesquisador possa fazer exatamente isto. (ibidem, p.437, tradução nossa)

Stake (ibidem) também considera que o importante é otimizar a compreensão do caso, ao invés de privilegiar a generalização para além do caso, ou seja, o fundamental é o conhecimento derivado do caso, o que se aprende ao estudá-lo. Por isso, apesar de o tipo de estudo de caso intrínseco não se preocupar em favorecer ou contestar uma generalização aceita, ele também traz suas contribuições.

Esse tipo de abordagem de pesquisa utiliza uma variedade de fontes de informações, podendo usar como técnicas de coleta de dados história de vida, observação participante, análise de documentos e entrevistas. A diversidade das fontes dos dados permite ratificar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses e até mesmo levantar hipóteses alternativas (Lüdke; André, 1986).

Dessa forma, nesse momento a opção foi pelo estudo de caso qualitativo, tendo como paradigma o construtivismo social (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998) ou construcionismo social. Esse tipo de investigação apresenta uma perspectiva compreensivista-interpretativista, assumindo o pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, suas percepções, seus sentimentos e seus valores, buscando compreender as particularidades dos indivíduos/participantes, pois o estudo qualitativo “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” (Lüdke; André, 1986, p.18).

Seleção do local e dos participantes

Neste trabalho escolheu-se estudar o curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública paulista do interior do estado de São Paulo, tendo como recorte dessa licenciatura acompanhar uma classe, a turma de 2008, do terceiro ao quarto ano (2010-2011), por ser o primeiro grupo/classe a ser formado após a reestruturação curricular.

Os participantes foram identificados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T e U, sendo que para diferenciar a citação dos dados da entrevista e da observação acrescentou-se a essa identificação a letra “e” para entrevista (por exemplo: Ae, Be, Ce, De, Ee) e “o” para observação (por exemplo: Ao, Bo, Co, Do, Eo).

O curso de licenciatura em Educação Física

O curso de licenciatura em Educação Física da universidade estudada foi iniciado em março de 1984, sendo reformulado com a Resolução 03 do CFE de 1987. Em 1989 houve a proposta de implementação de dois cursos de graduação em Educação Física – licenciatura e bacharelado –, preparando profissionais com perfis diferentes, mas com possibilidade de complementação de estudos, visto que se reconhece a motricidade humana como elo entre ambos. O currículo vislumbra a preparação do aluno para a ação profissional no mercado de trabalho e, também, para as possibilidades dos estudos de pós-graduação (Unesp, 2005).

Em 1989 foi elaborado o projeto pedagógico do curso, com as propostas de licenciatura e bacharelado (ambos em período integral). A título de esclarecimento, a turma que ingressou em 2005 foi a última que se formou nessa proposta, e as turmas que ingressaram em 2006 e 2007 tiveram um currículo de transição. Ou seja, como a reestruturação curricular aconteceu em 2008, foi necessário fazer algumas adaptações na formação desses alunos a fim de atender às

novas resoluções. Por exemplo, houve a inserção das atividades complementares como quesito obrigatório para a conclusão do curso. No modelo que vigorava de acordo com a Resolução 03 do CFE de 1987, o conhecimento era organizado em formação geral (dimensões humanas e técnicas) e aprofundamento dos conhecimentos (no caso do bacharel) (ibidem).

Em 2008, levando em conta as alterações legais e suas regulamentações nos pareceres CNE/CP 009/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001, nas resoluções CNE 1/2002 e CNE 2/2002, no Parecer CNE/CES 58/2004 e na Resolução Parecer CNE/CES 7/2004, o curso passou por algumas alterações, entre as quais:

- A opção entre licenciatura e bacharelado, que antes era feita no vestibular, passou a ser feita durante o curso, mais especificamente ao final do segundo ano.
- Introduziram-se os Projetos Integradores, a fim de integrar de forma mais apropriada as questões de cunho teórico com as possíveis aplicações, tanto na escola como fora dela.
- Alteração ou adequação de algumas disciplinas na grade curricular.

Além disso, após a reestruturação curricular, a formação passou a contemplar conhecimentos de formação ampliada (abrange as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade; biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico) e formação específica (abrange conhecimentos identificadores da Educação Física, contemplando as seguintes dimensões: culturais do movimento humano; técnico instrumentais e didático pedagógicas) (ibidem).

Técnicas empregadas

Na busca de dados que pudessem atender aos objetivos e às questões deste estudo, escolheu-se como instrumentos de coleta de

dados: a observação e a entrevista. Com tais instrumentos buscou-se, em um primeiro momento, observar as práticas de regência de aulas nas escolas, a fim de identificar o que foi marcante da trajetória de vida desses estudantes a ponto de trazerem para sua própria prática pedagógica na realização do estágio, e posteriormente confirmar e aprofundar os dados observados em entrevista, de forma a identificar os aspectos que compõem o saber da experiência e os espaços sociais vistos como importantes para a formação inicial.

Observação participante

Com relação à técnica de observação, ponderou-se que ela pode apresentar desvantagens por abranger apenas seus próprios limites temporais e espaciais, por ser uma técnica “pouco econômica”, pois necessita de horas de trabalho, e a presença do observador pode interferir na situação observada. Porém, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) assinalam que isso não é uma situação problema, pois, como contraponto, ela permite identificar determinados tipos de comportamento e pontos para serem explorados em outra técnica de coleta de dados (como a entrevista), além de permitir o registro dos acontecimentos.

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

Para isso, esses estudantes (a turma de 2008) foram acompanhados, nas aulas da prática de ensino e na realização dos estágios nas escolas, durante o segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2011. Como espaço de observação foram escolhidas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino II/2010 e Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino IV/2011),

por envolver realização de estágio profissional nas escolas e exigir dos estudantes a mobilização dos saberes sedimentados, assim como, em particular, do saber da experiência em situação de prática profissional, suscitando reflexões e questionamentos.

A observação escolhida foi a participante semiestruturada, pois a pesquisadora teve uma presença ativa nesse processo (houve interação com os participantes da pesquisa) e no acompanhamento das disciplinas (Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino II/2010 e Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino IV/2011) vinculada à realização de estágio profissional nas escolas.

Escolheu-se acompanhar as aulas (em sala, duas vezes por semana) e os estágios (realizados nas escolas da cidade onde se situa a universidade estudada) que essa disciplina abarca em função de que ela trata prioritariamente da experiência de ensino em uma dada situação real, levando os estudantes a comentar e discutir em sala de aula os problemas decorrentes desse processo.

A observação (Apêndice D) ocorreu na sala de aula e nas escolas em que os alunos participantes do estudo realizaram seu estágio de regência. Foram observadas e registradas seis aulas na sala de aula (ensino superior – disciplina Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino) e oito aulas que os alunos regeram nos estágios realizados nas escolas (da observação das aulas nas escolas foram feitos registros contendo a descrição das aulas e o preenchimento de um formulário que tratava de alguns tópicos que envolvem a aula, tais como qualificações pessoais, habilidades de ensino e gerenciamento da classe, habilidades de comunicação e interação com os alunos e a aula). Ao final das observações, as anotações passaram pelo aval dos participantes observados.

Entrevista semiestruturada

A entrevista foi escolhida como técnica, visto que apresenta vantagens, pois abre possibilidade de reformulação e acréscimos de

perguntas a fim de esclarecer respostas e garantir maior validade dos resultados (Lüdke; André, 1986). Além disso, a entrevista permite o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação direta, tais como sentimentos, pensamentos e intenções; permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de entrevistado e sobre os mais variados tópicos; e permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Nesse sentido, enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Existem, basicamente, três tipos de entrevista: a entrevista estruturada ou fechada, a semiestruturada e a entrevista livre ou aberta (ibidem).

Cabe ressaltar que a técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, que, segundo Lüdke e André (ibidem), é uma entrevista realizada a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, o que permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações.

Escolheu-se esse tipo de entrevista, pois parte de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas. O entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (ibidem).

Há duas principais formas de registro da entrevista: a anotação durante a entrevista e a gravação direta. Ambas apresentam defeitos e virtudes. Por exemplo, a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura, e nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada. A transcrição é outra dificuldade, pois é uma operação trabalhosa e que consome muitas horas. Já o registro feito durante a entrevista certamente deixa de cobrir muitas das coisas ditas e solicita a atenção e o esforço

do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Em compensação, os registros já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas (ibidem).

Pensando esses apontamentos, optou-se por gravar as entrevistas para posterior transcrição, e também foi feita a anotação durante a entrevista, para auxiliar na transcrição.

Dessa forma, das 21 pessoas que compõem a turma 2008, foram entrevistados 10 alunos escolhidos aleatoriamente por sorteio. Cabe informar que os alunos participantes do estudo receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética.

Foram aplicados dois roteiros de entrevistas: um no início do quarto ano de curso desses estudantes (2011) e outro no final desse mesmo ano. De modo geral, os roteiros contemplavam questões sobre as motivações da escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física, aspectos das experiências anteriores à universidade que contribuíram para a formação, aspectos significativos da formação inicial e da prática profissional, bem como a avaliação do curso.

Forma de análise dos resultados

No tratamento dos dados será utilizada a análise de conteúdo. Sobre esse método, Lüdke e André (1986) apontam que, quando se trabalha com análise documental e entrevista, geralmente se recorre à análise de conteúdos, por permitir abordar os dados de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Krippendorff (apud Lüdke; André, 1986, p.21) define essa metodologia como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

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 linguísticos, 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 (ibidem), o método para a análise de conteúdo apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência.

Na etapa da codificação, que corresponde à ação de transformar os dados brutos e agregá-los em unidades a fim de atingir uma representação do conteúdo, há diferentes unidades de registro que são utilizadas, tais como a palavra, o tema, o acontecimento, entre outras. Nesse sentido, observou-se que trabalhar com o tema enquanto unidade de registro pareceu ser mais adequado para se atingir o objetivo proposto, pois, conforme destacado por Bardin (ibidem, p.106), “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” O autor também aponta que entrevistas e reuniões de grupos são frequentemente analisados tendo o tema como base.

Considerando o itinerário apresentado, o próximo capítulo abordará o quadro de estudos que fundamentou este trabalho.

2

A TRAJETÓRIA DE VIDA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Neste capítulo são apresentados alguns conceitos que formam o quadro de referência desta pesquisa e a relação entre eles a fim de fundamentar o tema de estudo. Tendo isso em vista, os estudos de Esteve (2004) sobre os modelos educacionais; os de Nóvoa (1992a, 1992b, 1995, 1999a, 1999b), que assinalam para a necessidade de se considerar a pessoa do professor e conseqüentemente suas crenças, valores, história de vida; de Tardif (2002; 2010) sobre os saberes docentes, em especial os saberes da experiência que emergem do cotidiano e influenciam na atuação profissional; de Bourdieu (1989) sobre o *habitus* que vai se estruturando durante a trajetória de vida e que rege ações e pensamentos; de Berger e Luckman (1997), apontando o processo de socialização como a introdução do indivíduo na sociedade; e de Benites (2007), colocando ênfase na construção da identidade como algo mutável a partir das experiências, formam o quadro de estudo e de referência deste trabalho, entre outros autores que poderiam fundamentá-lo.

Socialização, saberes da experiência e *habitus*

Quando se fala sobre formação de professores, também é importante pensar o aluno, pois, para tornar-se professor, antes é preciso ter sido aluno, e é nessa fase (da socialização primária, a qual envolve todas as experiências que antecedem a universidade) que são construídas as primeiras representações do que é ser professor.

No entanto, a sociedade e, principalmente, a própria educação nem sempre trataram o aluno da mesma maneira. Mas, afinal, como esse aluno tem sido visto?

Esteve (2004) apresenta quatro modelos de educação que apontam as diferentes maneiras que esse aluno tem sido pensado. Esses modelos coexistem (pois existem distintos grupos defendendo distintas concepções de educação) e auxiliam na compreensão dos novos problemas que a educação contemporânea poderá enfrentar.

Em um primeiro modelo, denominado “educação como molde” (que teve seu apogeu nas décadas de 1940 e 1950 e educou a maior parte dos adultos atuais), o aluno é visto como uma geração ainda imatura, logo a geração de crianças e jovens é percebida como incapaz de decidir sensatamente sobre si mesmo, cabendo à geração adulta (por ser mais experiente, madura, solícita e vigilante) definir o que esses alunos devem assimilar e evitar o erro por meio de castigos. Assim, “o adulto fica contente e satisfeito quando a criança repete fielmente o que ele lhe inculcou e aplica isso aos problemas cotidianos, sob seu olhar vigilante” (ibidem, p.97).

O problema maior enfrentado nessa concepção é a dificuldade que esse aluno pode ter para ganhar sua autonomia, ou seja, sob esse modelo corre-se o risco de prolongar a imaturidade juvenil. Em contrapartida, “esse modelo educacional, quando não produzia um indivíduo doentamente submisso às normas dos adultos, tinha a virtude de gerar, automaticamente, uma rejeição saudável diante das imposições externas” (ibidem, p.98). Nesse caso, o enfoque autoritário dado nesse modelo talvez seja melhor do que os omissos (dos outros modelos), pois as imposições acabam sendo rejeitadas pelos adolescentes à medida que vão se tornando capazes de

pensar sobre si mesmos, favorecendo a construção de sua própria personalidade.

O segundo modelo apresentado, a “educação como ensino” (considerado majoritário nas escolas públicas, salvo algumas exceções), pauta-se na ideia de que os professores “só deviam se ocupar da formação intelectual, limitando sua responsabilidade ao ensino das matérias de estudo, e considerando a educação como responsabilidade das famílias” (ibidem, p.99), pois, diante da diversidade cultural e dos diferentes processos de socialização desses alunos, qualquer interpretação que o professor fizesse de um fato poderia desencadear a crítica dos alunos, ou mesmo de seus pais, questionando o professor. Defende-se que a escola e os professores não devem “entrar no terreno dos controvertidos valores morais, dos discutidos princípios cívicos e das escorregadias questões estéticas” (ibidem, p.100).

O limite desse modelo é que nem sempre a família assume a responsabilidade pela educação, deixando essa tarefa educativa por fazer e muitas vezes ocasionando um deficiente processo de socialização primária (primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância). Além disso, não se pode ignorar que a escola é a instituição responsável por interiorizar o aluno nas normas gerais da sociedade (socialização secundária), e isso implica em formação de valores e hábitos de convivência necessários ao convívio social. Logo, o professor tem importante papel na tarefa educativa, um papel que vai além de ensinar sua matéria. Por isso, não pode se restringir ao ensino e se omitir diante dos problemas de conduta na sala de aula, pois, se assim fizer, corre-se o risco de “produzir toda uma geração de indivíduos não solidários e amorais, carentes de um mínimo de sentido crítico a atentos apenas ao seu próprio benefício” (ibidem, p.103).

A “educação como livre desenvolvimento”, terceiro modelo, nasce da rejeição do modelo de educação como molde e da popularização das teorias psicanalíticas, pois aqui se acredita que “a intervenção do adulto é uma coerção insuportável que limita o livre desenvolvimento da liberdade e da criatividade da criança” (ibidem,

p.104). Nesse modelo a criança deve ir se desenvolvendo por si, ou seja, ir descobrindo o mundo por si mesma e formando suas próprias ideias, longe de qualquer intervenção adulta (a criança/aluno é vista como um “adulto em miniatura”).

Um limite desse processo é fazer com que a criança descubra sozinha um mundo que ela não entende, fazendo-a agir como bem entender. “Esse modelo de crescimento livre acaba produzindo efeitos educacionais muito mais devastadores do que a imposição autoritária do molde dos adultos” (ibidem, p.107), pois gera muita ansiedade e insegurança, contribuindo para a escassez de capacidade crítica e para que cedam mais facilmente à pressão dos grupos ideológicos que estão em moda.

O último modelo surge na tentativa de superar os limites dos três modelos já apresentados, “busca o equilíbrio entre a rejeição da imposição e a aceitação da influência” (ibidem, p.114). Na busca por um modelo que não seja nem tão autoritário e nem tão livre, propõe-se uma “educação como iniciação”, na qual os alunos devem ser iniciados nos valores, atitudes e conhecimentos valorizados pelos adultos (de acordo com suas experiências individuais e coletivas), sem que isso seja imposto e abrindo espaço para que, quando tomar consciência, o aluno decida se quer aderir ou rejeitar o que lhe foi iniciado.

Essas diferentes formas de ver e “lidar” com o aluno apresentam implicações em seu processo de socialização e, conseqüentemente, em sua trajetória de vida, uma vez que, ora ele precisa ter mais responsabilidade sobre si e descobrir tudo sozinho, ora recebe tudo pronto e delimitado. Essas “instabilidades” o levam para diferentes caminhos e formações.

Diante do cenário apresentado, cabe enfatizar que se trata de um aluno que carrega consigo toda uma trajetória na qual estão embutidas todas suas experiências. Dessa forma, parece inegável a força da trajetória de vida com seus rituais e artefatos envolvidos no processo de socialização, na dimensão de que esta nos auxilia na compreensão desse aluno.

Os saberes da experiência

Nessa perspectiva evidenciam-se também os saberes da experiência que são adquiridos ao longo dessa trajetória, “brotam da experiência e são por ela validados”, ou seja, são “saberes específicos, baseados no cotidiano e no conhecimento do meio e são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades” (Tardif, 2002, p.39).

O saber da experiência é um dos saberes docentes e, 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”. Candau (1987, p.29-30) afirma que essa questão ganhou relevância com a necessidade de se ter um corpo fundamental de conhecimentos, formação pedagógica sólida e não fragmentada, desenvolvimento do conteúdo específico na ótica do ensino, entre outros aspectos, visando a constituição de uma identidade profissional docente. Porém, Fiorentini et al. (2000) observaram que as pesquisas sobre a formação de professores só ganharam destaque nos anos 1990, com o início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

No âmbito dos quadros teórico-metodológicos, as pesquisas com ênfase nos saberes dos professores, sua formação e seu trabalho, apresentam um vasto campo de estudos, sendo abordadas sob diferentes enfoques (correntes e tradições de pesquisa) na literatura educacional.

Nesse sentido, recorreu-se ao estudo de Borges (2004), no qual é apresentado um panorama sintético de diferentes pesquisas, pois esse estudo auxilia em uma breve contextualização do tema abordado, de forma a não perder o foco deste trabalho.

O panorama apresentado por Borges (ibidem) abarca pesquisas sobre o *comportamento do professor*, gestadas a partir de pesquisas “processo-produto”, centradas no ensino eficaz e estratégico, assim

como nos comportamentos eficientes dos professores. Ou seja, o objetivo é analisar os efeitos das ações dos docentes, ou das performances destes durante o ensino, sobre a aprendizagem dos alunos. Abarca também pesquisas sobre a *cognição do professor* que buscam superar o modelo de pesquisa “processo-produto”, tendo como interesse o processamento da informação, ou seja, os saberes são vistos como um conjunto de informações.

Nesse processo, Borges também apresenta um quadro teórico de pesquisas sobre o *pensamento do professor*, as quais têm como base as ciências da cognição (processamento da informação) e diversas correntes oriundas das Ciências Sociais. O objetivo central dessa corrente é “dar conta dos processos mentais e significações relativamente às ações docentes” (ibidem, p.24). Para isso busca compreender o pensamento dos professores, ou seja, o modo como pensam sua disciplina, sua profissão e também como pensam e solucionam problemas cotidianos vinculados ao ensino. Alguns nomes que podem ser associados a esse tipo de estudo são Schön (1983), Shulman (1987) e Zeichner (1987).

Outra perspectiva que também aparece são as pesquisas *compreensivas, interpretativas e interacionistas*, que enfatizam a voz dos docentes, buscando colocar em evidência “os significados dos pensamentos e ações dos sujeitos, assim como as interações e contexto no qual estão inseridos a partir de uma perspectiva histórica e social” (Borges, 2004, p.26).

Nessa abordagem, o docente é focalizado como uma pessoa que age e reage às situações cotidianas, e essa intervenção é feita a partir de suas crenças, seus valores, suas perspectivas e suas representações que estão enraizadas em sua história de vida, sua experiência pessoal e profissional. Nesse enfoque, em muitos casos combina-se “a fenomenologia com a psicologia, a psicanálise ou a etnografia e o interacionismo, dando ênfase sobretudo à voz dos professores” (ibidem, p.27). Esse olhar sobre o professor aparece em pesquisas realizadas, entre outros autores, por Nóvoa (1992a, 1992b, 1995).

Diante desse quadro teórico de referências que envolvem da teoria da formação aos saberes docentes na forma de processos de

investigação, ressalta-se que para este estudo optou-se pela investigação de perspectiva compreensiva, interpretativa e interacionista, não desconsiderando as contribuições de estudos sobre o “pensamento do professor”, como o de Donald Schön, por trabalhar com a questão da reflexão. Porém, parte-se da perspectiva de que os saberes docentes constroem-se “nos diferentes processos de socialização profissional e até pré-profissional, isto é, nos diferentes grupos e contextos da vida social de que participa o sujeito: grupo familiar, escola, universidade, associações etc.” (Borges, 2004, p.28).

Entretanto, o que são esses saberes docentes? Qual a relação que se estabelece entre saber e conhecimento?

Em seu estudo, Benetti (2004) adota o termo “saber/sabedoria”, sob uma perspectiva genérica, sinônimo de conhecimento, ciência. Na tradição filosófica a palavra “sabedoria” referia-se tanto ao conhecimento científico quanto ao saber prático, enquanto que o termo “conhecimento” foi entendido como o ato da vida psíquica que resulta em tomar um objeto presente, ou seja, o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer. Porém, no trabalho da autora esse saber aparece organizado de forma ampla, contemplando os seguintes enfoques: conhecer a matéria a ser ensinada; conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo; adquirir conhecimentos teóricos; crítica fundamentada no ensino habitual; saber preparar e dirigir atividades; e saber avaliar e utilizar a pesquisa e a inovação.

Já Benites (2007), com base no estudo de Fidalgo e Machado (2000, p.65), entende que o termo “saber” diz respeito ao ato de saber, sendo visto em algumas situações como sinônimo de conhecimento, enquanto que o termo “conhecimento” refere-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 se trata de um processo pelo qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca, podendo esse conhecimento ser ou não escolar, específico ou geral, prático ou teórico.

Pensando o saber profissional dos professores, Sarmiento (1994), em estudo de Benites (2007), compreende que este, além de participar do conhecimento articulado e sistemático que provém

da aquisição de saberes teórico-práticos no campo da Ciência da Educação, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos por meio de um longo processo de socialização profissional, muito antes de ser um professor.

Nessa 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.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e 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.

Fonte: Tardif, 2002.

Na tentativa de ressignificar e auxiliar na delimitação de um corpo de conhecimento que assinalasse para uma perspectiva de identidade docente, Tardif (ibidem) apresentou uma proposta, entendendo o saber docente como plural e composto por vários saberes.

- a) *Da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): refere-se ao 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.
- b) *Disciplinar*: correspondente aos diversos campos de conhecimento que são integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas. Esses saberes são transmitidos independentes da faculdade/universidade e do curso. É uma tradição cultural.
- c) *Curricular*: trata-se da organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros, que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e que, por sua vez, os professores devem saber aplicar.
- d) *Experiencial*: são os que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como, por exemplo, as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.

Nesse contexto, cabe apontar que a origem do termo “experiência” vem do radical latino *per*, derivado da palavra *periculum* (perigo), que significa “ensaio”, “tentativa”, “prova”, ou seja, esse perigo corresponde à dúvida, à incerteza, à insegurança na tentativa ou escolha diante do imprevisível (Guasque; Tescarolo, 2008).

Dessa forma, entre esses saberes, o saber experiencial parece ter sido “relegado e rechaçado como forma ‘menor’ de conhecimento na civilização ocidental [...] por remeter ao conhecimento ativo” (ibidem, p.143-4), a natureza prática da Ciência Pedagógica, diferente do conhecimento científico que tudo comprova.

Porém, gradualmente, o saber da experiência vem se evidenciando como algo que deve ser levado em consideração nos programas de formação. Um exemplo disso é o que Tardif (2010) ressalta, que todas as pesquisas feitas a partir de 1980 mostram que, para os professores, é a experiência que constitui sua principal fonte

de saber profissional e de competência. E ele entende que esse saber da experiência está atrelado à história de vida, ou seja, para o jovem professor, as práticas provenientes de sua experiência dependem de seus conhecimentos e competências anteriores, de suas crenças e atitudes pessoais com relação ao ensino e aprendizado.

Além disso, no que diz respeito ao saber experiencial, ou saberes da experiência, Pimenta (2002) salienta que são aqueles produzidos no cotidiano docente, por meio de um processo de permanente reflexão sobre a prática, mediatizados pelos colegas de trabalho. Essa 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, e este trabalho partilha essa ideia. Porém, sob essa perspectiva de aluno, há dificuldades em se ver como professor, residindo aí um dos desafios dos cursos de formação inicial: auxiliar a construção da identidade de professor.

Para Nunes (2001, p.34), o saber da experiência é um dos conhecimentos da docência que correspondem àquele “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.

Para Tardif (2010), ninguém pode saber trabalhar sem aprender subjetivamente a trabalhar, ou seja, sem ter a experiência viva do trabalho e que envolve a pessoa do trabalhador com sua história. O docente “constrói uma boa parte de seu saber na ação” (Gauthier, 1998, p.342), isto é, o que eles sabem da existência e do mundo, mesmo por meio da Ciência, também sabem a partir de sua própria experiência cotidiana.

Essas ideias tratam 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 à crise de

identidade dos professores, uma vez que é importante considerar não só a dimensão profissional, mas também a dimensão pessoal do professor. Esse 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, são 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 (Benites, 2007).

Nesse contexto, 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 ideias e pela deslocalização dos centros tradicionais do poder (Leitão, 2006).

Dessa forma, passou-se 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), 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 suas características individuais*; c) o contexto real em que o professor trabalha; d) a cultura escolar presente no cotidiano do professor e de seus colegas.

Desse modo para Tardif e Raymond (2000, p.46), 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” (Merleau-Ponty, 1996), 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), o que lhe proporcionando 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, por meio 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” (Merleau-Ponty, 1996), uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo.

Sobre o saber da experiência, cabe ainda enfatizar que a experiência defendida neste trabalho não é aquela baseada no “ensaio e erro”, mas sim a experiência reflexiva que vai se aprimorando, e o que se pretendeu aqui não é supervalorizar a questão prática, pois, como aponta Tardif (2010), esse saber também apresenta limites, tais como: é um saber privado, difícil de partilhar, pois é possível trocar experiências com os outros, mas essas experiências não podem ser vividas em nosso lugar; é singular e local, o que torna difícil generalizá-lo para outros contextos; por fim, ela pode ser uma fonte de recursos para fazeres eficazes, mas também uma fonte para fazeres com erros profundos, tornando-os difíceis de corrigir.

Pensando isso, a ideia que se teve aqui vai ao encontro do que coloca Benites (2007, p.69) em seu estudo, de que, se, por um lado, o saber experiencial não deve ser visto enquanto um fim em si mesmo, por outro, “não se pode colocar toda a ênfase nos objetivos sociais e morais, acreditando que eles serão os responsáveis pela emancipação do professor e da educação”. E também do estudo de Guasque e Tescarolo (2008, p.145), no qual propõem um equilíbrio entre a valorização teórica e a valorização prática, ou seja, de não concebermos “a experiência divorciada da razão”, pois a experiência

e a compreensão científica são como duas pernas sem as quais não é possível caminhar.

Nesse contexto, entende-se que essas experiências estão presentes no processo denominado socialização, que compõe nossa trajetória de vida e pelo qual o mundo é interiorizado.

Os saberes da experiência na Educação Física

Nos últimos 25 anos, as pesquisas no âmbito da formação de professores passaram a destacar os saberes dos professores, que são bastante diversificados e de fontes variadas. Dessa forma, vários autores tentaram ordenar essa diversidade, propondo diferentes classificações ou tipologias, entre eles: Shulman (1987) tratando de princípios epistemológicos; Bourdoncle (1994), referendando os fenômenos sociais; Tardif (2002), considerando a proveniência social dos saberes, entre outros.

Nesse contexto, observa-se que a temática dos saberes docentes ainda é pouco explorada no âmbito da Educação Física, ainda menos os saberes da experiência, atrelados à história de vida e às trajetórias pessoais. No entanto, estudos como os de Borges (1998), Figueiredo (2004), Borges e Desbiens (2005), Ferreira (2006), Benites (2007), Santos, Bracht e Almeida (2009), Folle e Nascimento (2009), Amorim Filho e Ramos (2010) e Costa (2010) apresentam uma investigação que envolve tal temática. Assim como esses autores, sentiu-se a necessidade de também buscar alguma contribuição para a formação de professores de Educação Física em relação aos saberes da experiência.

Em concordância com Ferreira (2006) sobre a importância de analisar como o professor de Educação Física transforma o que ele sabe de conteúdo em algo que seja possível ensinar, buscaram-se alguns estudos que seguiram nessa direção (dos saberes da experiência e história de vida), a partir dos quais observou-se certa confluência entre eles, deixando transparecer o valor que os estudantes atribuem à própria experiência.

Ferreira (*ibidem*) assinala que a experiência é valorizada pelos professores de Educação Física, pois para eles aquela contribui para

a realização de suas ações, ou seja, é por meio dela que constroem seu jeito próprio de ensinar.

A pesquisa de Figueiredo (2004), que buscou analisar como as experiências sociais/sociocorporais dos alunos de um curso de formação inicial em (licenciatura) Educação Física influencia a trajetória acadêmica desses estudantes, detectou que estes, participantes de seu estudo, fazem suas opções (seja pela disciplina optativa ou mesmo para a atuação profissional concomitante a formação) de acordo com suas experiências, em especial as vivenciadas antes da formação inicial, e a escolha pelo curso decorria da identificação com o esporte de alto nível ou pela própria experiência escolar voltada ao esporte, levando-a a compreender que os alunos fazem uma transposição de suas experiências corporais para dentro do curso durante toda a formação.

Inclusive, a partir dos dados, a autora argumenta que

é preciso compreender e contemplar as experiências sociais do aluno do curso de Educação Física não apenas como forma de interação entre a cultura de origem e a cultura de formação, mas também como uma maneira de intervir e romper com algumas concepções incorporadas e transferidas para os cursos de formação. (ibidem, p.109)

Nessa mesma direção foi o trabalho de Santos, Bracht e Almeida (2009), no qual entrevistaram três professores de Educação Física. A partir das entrevistas, observou-se que as experiências sociais, culturais e corporais vivenciadas ao longo de suas histórias de vida foram determinantes na escolha profissional e no envolvimento com o curso de formação inicial. Para dois dos professores, a escolha pelo curso de Educação Física aconteceu devido à paixão pelo esporte e pela prática deste antes mesmo de ingressar na universidade, fato que ajudou a conquistar a atenção e o empenho desses estudantes em sua formação. Por fim, um dos participantes admitiu ter escolhido o curso de Educação Física por questões financeiras, pois o curso de Medicina que tanto queria era muito caro.

Costa (2010), em sua pesquisa, averiguou na docência de quatro professores de Educação Física (iniciantes e experientes) a mobilização dos saberes docentes a fim de compreender como ocorre a construção dos saberes. Dessa forma, constatou que, na constituição docente, as vivências percebidas na socialização primária com a Educação Física escolar e o esporte influenciaram a escolha pela profissão e que a construção dos saberes está relacionada com as trajetórias sociais, bem como esses aspectos influenciam as práticas dos professores posteriormente.

Em estudo realizado por Borges (1998) em torno dos saberes docentes com dois professores de Educação Física, verificou-se que esses professores, ao avaliar sua formação inicial no âmbito da formação acadêmica, apontaram as disciplinas mais próximas dos saberes práticos (por exemplo, esportes) como aspectos mais positivos da formação que receberam. Além disso, a autora notou que um dos professores trabalhava os conteúdos que foram ensinados a ele enquanto aluno da educação básica, no caso, o esporte.

Já Campos (2007) realizou um trabalho com 27 estudantes de licenciatura em Educação Física que cursavam a disciplina Prática de Ensino (em 2007), a qual envolve o exercício da prática pedagógica em escolas públicas e/ou privadas da educação básica. No âmbito desse estudo, emergiu uma valorização do saber experiencial, adquirido antes de entrar na universidade, bem como durante o curso na fundamentação da prática pedagógica no ensino, tendo recebido o maior número de indicações (dezessete menções), seguido dos saberes da formação profissional (sete menções), saberes disciplinares (quatro menções) e saberes curriculares (quatro menções), o que permitiu ao autor indicar que

o saber experiencial tem importância relevante para a formação docente, podendo ser confirmado em todas as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, eles enfatizaram que tal saber prepara o professor para atuar pedagogicamente, permite o docente partir de algo concreto, de experiências vividas para que com isso ele possa formar conceitos, estratégias e desenvolva sua prática. (ibidem, p.26)

Souza (2003), em sua investigação com 35 profissionais de Educação Física, notou que 12 destacaram as disciplinas esportivas, expressivas e lúdicas como as mais importantes que aprenderam na graduação para atuação na escola.

Mediante o exposto, observou-se que em muitos estudos o saber da experiência, construído ao longo da trajetória de vida, é valorizado pelos estudantes e professores de Educação Física, de modo a influenciar bastante suas ações e prática pedagógica, porém, a necessidade de incluí-los nos programas e dispositivos de formação de maneira mais concreta permanece na ordem do dia.

O processo de socialização

Sobre o processo de socialização, Tardif e Raymond (2000, p.216) apontam que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Isso ocorre porque, durante a socialização, o indivíduo vai formando sua “bagagem” de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, e é essa “bagagem” que ele acaba mobilizando em suas ações.

Diante dessas ideias e das pesquisas já realizadas sobre essa questão, parece pertinente pensar a socialização. Há uma vasta literatura acerca desse processo. Nela, a socialização é classificada, de forma geral, em duas fases: socialização primária e secundária.

Pensar a socialização dos indivíduos nos auxilia na compreensão de sua importância e efetividade na constituição da identidade e incorporação de um *habitus*, e, para isso, um primeiro passo é definir o que se entende por socialização.

Para Berger e Luckmann (1997, p.138), a socialização é a “completa e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor da mesma”. Nessa perspectiva, ele entende que o indivíduo recebe influências tanto das estruturas sociais objetivas quanto das representações das pessoas.

Esses autores entendem a socialização primária como a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e pela qual se torna membro da sociedade. É quando o primeiro mundo do indivíduo é construído e não existe o problema de identificação. Ou seja, embora a criança não seja passiva nesse processo, não há escolhas, os adultos são quem dita as regras do jogo. Sobre a socialização secundária, trata-se de outros processos que ocorrem e que introduzem um indivíduo já socializado em novos setores da sociedade, uma “interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições”. Ou seja, é vista como aquisição de conhecimento para exercer funções específicas. Aqui se conta com uma personalidade já formada e um mundo interiorizado (socialização primária) (ibidem).

De modo geral, Berger e Luckmann (ibidem) consideram a socialização primária a mais importante para o indivíduo, pois é a base para a socialização secundária e trata-se de um processo que envolve circunstâncias carregadas não só de aprendizagem cognitivas, mas também de emoções. Enquanto a socialização primária é quase que automática e mais arraigada, ou seja, mais sólida e difícil de desintegrar, a secundária precisa de um esforço maior para interiorizar, uma vez que o indivíduo já possui realidades interiorizadas, representações sociais incorporadas.

Corroborando com o assunto, Grigorowitschs (2008) aponta que o processo de socialização envolve 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 e 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.).

Um aspecto 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 (ibidem).

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.

Complementando tal perspectiva, Pinto (2006) considera o processo de socialização como a interiorização de conceitos, valores e crenças de determinada cultura, um momento no qual se aprende a ser humano, ou seja, “é o indivíduo construir para si um mundo histórico, humano, rodeado de significações” (ibidem, 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. Em outras palavras, os processos de socialização estão mediados pela interação do homem com a sociedade.

Pinto (ibidem) entende que a socialização primária acontece 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 rol de ideias acerca do processo de socialização, compreende-se que o indivíduo, ao nascer, encontra-se inserido em uma estrutura social, permeada de significados que possibilitam a socialização. Posteriormente, todo processo de socialização desenvolve-se 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. Em outras palavras, temos a socialização primária, que é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade, e a secundária, que é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo na sociedade.

Então, neste trabalho levam-se em consideração dois momentos do processo de socialização: de um lado, uma socialização primária própria da infância e graças à qual um indivíduo torna-se 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 tornar-se atores em setores diferentes e situações novas e que geralmente passam pela formação profissional.

Transpondo essas ideias para a Educação Física, podemos considerar que a própria escolha da profissão realizada por esse aluno, por exemplo, advenha desse contexto no qual a criança cresceu. Ou seja, é comum ver alunos optando pela Educação Física devido a alguma afinidade/contato com esporte, dança ou mesmo um professor de Educação Física que lhe incentivou (Amorim Filho; Ramos, 2010).

De modo sucinto, o que se buscou enfatizar neste tópico é a importância que a trajetória de vida e a socialização (processo constituinte dessa trajetória) apresentam na vida de um indivíduo e pelas quais constrói sua identidade e estrutura um *habitus*.

A constituição da identidade e do *habitus*

A socialização, tanto a primária quanto a secundária, tem importante função na construção da identidade e do *habitus*, pois os saberes adquiridos nesse processo também são mobilizados para a ação. Dessa forma, a intenção aqui foi discorrer sobre tais conceitos de forma a explicitar a importância deles na formação docente.

Em sua trajetória de vida, ora por caminhos semelhantes, ora por caminhos divergentes, os seres humanos passam por um processo identitário, pelo qual constroem uma identidade profissional e um posicionamento em suas ações e escolhas. Trata-se de um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, isto é, ocorre de modo gradual e contínuo ao longo da história e em um contexto social.

Berger e Luckmann (1997) entendem que a identidade configura-se como um elemento chave da subjetividade e da sociedade, formando-se e sendo remodelada por meio dos processos e das relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual ele está inserido.

Ao pensar o aluno, não se pode ignorar que se identificar como profissional docente requer, do professor, primeiro uma identificação individual enquanto pessoa, ser humano dotado de características de sua história e cultura, mas requer também um entrosamento com um grupo, ativo ou não, de ações coletivas em um âmbito educacional, onde regras sociais e educacionais precisam ser estabelecidas de acordo com a hierarquia do sistema.

Assim, desenvolve-se uma identidade coletiva que posteriormente vai gerar uma identidade profissional a partir de elementos justapostos do individual e do grupal. Essa identidade com premissas coletivas é produzida por muitos indivíduos que interagem, constroem e negociam repetidamente as relações que ligam uns aos outros, estando em um conflito entre as imagens da docência, considerando que algumas dessas imagens sofrem ou sofreram mudanças e outras se mantêm como referência para a organização de cada um.

Além disso, a identidade social do professor é um processo em permanente construção, resultante de suas vivências cotidianas e das interferências oriundas do contexto social. Sob esse olhar, Pimenta e Anastasiou (2005) apontam que a identidade docente é algo mutável e faz parte de um processo historicamente situado, sendo construída a partir da ressignificação social da profissão, dos aspectos sociais e das tradições.

Reforçando essa ideia, Pimenta e Lima (2004) colocam que a identidade do professor vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade, ao longo de sua trajetória como profissional do magistério.

Nesse contexto, Tardif (2010) assinala que, quando um professor aprende a ensinar, ele não aprende somente a fazer as coisas

corretamente, mas aprende também coisas a seu respeito, descobre-se como professor.

Também nessa perspectiva, Nóvoa (1992a, p.3) afirma que “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Ou seja, para ele a formação consiste em um investimento pessoal, na forma de um trabalho livre e criativo acerca dos trajetos e projetos próprios, visando à construção de uma identidade, que é também uma identidade pessoal.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. (ibidem, p.3).

Cabe ressaltar que a constituição da identidade não ocorre de forma instantânea, mas baseia-se em diversos fatores, como a formação escolar, a formação inicial, as experiências adquiridas, os processos de formação continuada, as influências sociais, entre outros (Benites, 2007). De fato, esse processo está fortemente aliado à cultura que se apresenta na sociedade.

A construção de uma identidade própria para a docência “envolve a criação de procedimentos institucionalizados de formação específica, especializada e prolongados; constituição de associações profissionais e manifestação de um estatuto de legalidade” (ibidem, p.10), denotando a responsabilidade do professor com seu papel social.

Outro aspecto a salientar é que

quando se fala de uma identidade da categoria docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, poderíamos pensar imediatamente neste: todos se dedicam ao ensino.

Essa é uma característica comum. Mas mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significação, dele só emergem diferenças. [...] Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca é a heterogeneidade. [...] As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional são profundamente diferentes. Também a formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que a docente atua e o que ensina, são profundamente distintas (a educadora de crianças com menos de 6 anos, a professora primária, a pedagoga ou a licenciada em uma área de conhecimento específica têm a formação profissional bastante diversas em termos dos conhecimentos e habilidades específicas necessários à docência). [...] Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (Garcia; Hypolito; Vieira, p.45; 48, 2005)

De acordo com o excerto apresentado, a identidade docente, assim como em outras profissões, é constituída por aspectos que são comuns a todos os que a exercem (procedimentos institucionalizados de formação específica, especializada, associações etc.), mas esses aspectos são reproduzidos diferentemente por cada profissional docente, pois além desses “pré-requisitos”, há a trajetória de vida do professor (suas lutas, crenças, convicções, conflitos), que influência diretamente na construção da identidade docente, ou seja, é aquela que faz com que requisitos comuns a todos sejam explicitados de maneiras diferentes.

Essa trajetória de vida, além de influenciar a construção de uma identidade, também tem “embutida” nela a estruturação de *habitus*. Assim, de acordo com o processo de socialização do indivíduo e os campos pelos quais este transita, ele incorpora determinados *habitus*, podendo ter alguns “comuns a um grupo” (como o *habitus* docente) e “outros *habitus*” que podem não ser “comuns” a esse mesmo grupo (um *habitus* adquirido na igreja, por exemplo) (Bourdieu, 1989).

O conceito de *habitus* é advindo da antiga noção grega de *héxis*, transformada pela Idade Média ocidental em *habitus*, que tem por significado a internalização das consequências das práticas sociais, bem como a exteriorização corporal daquelas por meio de expressões da fala, dos gestos, do olhar, do andar, entre outras realizadas pelos agentes sociais. A partir dessa noção, Bourdieu apresenta seu conceito de *habitus* na tentativa de reagir contra o estruturalismo caracterizado por ações imutáveis, colocando em evidência as capacidades criadoras, ativas e inventivas do *habitus* e do agente, mas que ao mesmo tempo diz respeito ao funcionamento sistematizado do corpo socializado (ibidem).

Bourdieu (1994, p.60) define *habitus* como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

A partir dessa definição, neste estudo 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.

Ao ponderar esse conceito é possível estabelecer uma relação com o processo de socialização, uma vez que este também influi diretamente na constituição, estruturação e incorporação do *habitus* e, conseqüentemente, nas ações, pensamentos e percepções das pessoas.

Para Bourdieu (1994, p.61), “o *habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias”, ou seja, a partir de sua experiência vai se constituindo um *habitus* que influencia as ações do sujeito. Assim considerando, pode-se dizer que a prática pedagógica dos professores está intrinsecamente relacionada às experiências que tiveram também enquanto alunos, na formação inicial e também na socialização primária (escola, família), como, por exemplo, um professor que lhe foi significativo ou mesmo os valores ou tradições em que foi criado.

Nesse sentido, a partir da teoria de Bourdieu, Souza (2004) traz a ideia de dois tipos de *habitus*: primário e secundário. O *habitus* primário corresponde às disposições apreendidas na família ou em círculos de socialização que ocorrem na infância. O *habitus* secundário é adquirido em contextos mais especializados ou em grupos específicos, porém são fundados sobre o primário.

Nesse sentido, e pensando que para compreender a prática é preciso identificar sua constituição, Sanchotene (2007) buscou aproximar o conceito de *habitus*, ancorado na teorização de Pierre Bourdieu, aos conceitos de trajetória de vida, socialização e saber da experiência em professores de Educação Física. A autora verificou em seu estudo que a relação entre eles está no fato de que, ao longo de suas trajetórias, os alunos vão tendo experiências que são peculiares e que vão constituindo um *habitus* (rotinas, posturas, comportamentos, atitudes), ou seja, o aluno vai incorporando esquemas de ações que constituirão sua prática.

A partir da leitura de Bourdieu percebe-se que o *habitus* (um esquema, uma gramática geradora de ações e comportamentos) é construído social e historicamente. Desse modo, o *habitus* dos professores é estruturado a partir de sua escolarização, de sua formação inicial e também de suas experiências.

O *habitus* atua como um sistema gerador de práticas no qual os esquemas presentes no indivíduo orientam tanto a improvisação quanto a ação planejada, tanto a invenção de novas estratégias quanto a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras quanto as decisões. No que se refere à ação de improvisar, isso remete ao fato de que nossas ações possuem uma memória, fazendo com que as vivências fiquem registradas e possam ser usadas, principalmente em situações urgentes que requeiram improviso, comuns na vida dos professores.

Sobre isso, Bueno (2006), ao pensar os professores à luz do conceito de *habitus* de Bourdieu, aponta que é importante formar o *habitus* porque uma parte da ação pedagógica é marcada pela urgência e improvisação, por meio da intuição, e é o *habitus* que permite que os saberes sejam mobilizados no momento necessário. Transferindo essa ideia para as aulas de Educação Física, é possível supor vários motivos que levam o professor a improvisar, como, por exemplo, um dia chuvoso, uma quadra descoberta e a falta de material. São situações que cotidianamente levam o professor a improvisar em sua prática e essa “habilidade de improvisar” depende, entre outros fatores, das experiências do indivíduo.

Dessa forma, por meio do *habitus* o passado sobrevive no presente e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, em um processo que Bourdieu (1983) chama de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

O *habitus* constitui-se constantemente, uma vez que ele é mutável, uma estrutura estruturada que tende a ser estruturante, pois a cada nova experiência, situação ainda não vivenciada, ocorre uma ressignificação desse *habitus*, acrescentando a ele novas disposições. Por isso, Bourdieu (ibidem) refuta as teorias que veem a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelo *habitus*, pois este, enquanto esquema gerador de nossas ações, deve ser compreendido como uma disposição durável, mas não estável.

Diante da ideia de *habitus* parece ser mais nítido perceber o quanto a trajetória social influi na escolha da profissão. Nesse sentido, e pensando o processo de socialização, Dubar (2005), baseado

em seu estudo e na teoria de Pierre Bourdieu, fala da constituição do *habitus* social a partir da trajetória social, distinguindo-o em “*habitus* de classe”, que corresponde a um grupo ocupacional, e “*habitus* de pequeno burguês”, relacionado a alguma forma de especialização profissional obtida via ensino superior em uma condição diferenciada dos progenitores.

Considerando seus estudos, ele descreve a seguinte situação:

Um filho de operário, por sua vez filho de camponês e totalmente propenso à ascensão social e a sair da condição operária, não será educado da mesma maneira que o filho de operário, também filho de operário e persuadido de que não se é possível sair da condição operária. Enquanto o primeiro poderá ter um “*habitus* pequeno burguês” – mesmo sendo de origem operária, mas com uma socialização antecipatória de pequeno burguês –, o segundo terá um *habitus* operário “tradicional”. A estrutura das situações defrontadas pelo primeiro não será percebida da mesma maneira pelo segundo. Desse modo, o primeiro provavelmente terá um êxito escolar satisfatório, se empenhará nos estudos para “não ser operário como seu pai”, ao passo que o segundo sairá da escola mais cedo com, por exemplo, um diploma do ensino técnico breve “para ter um bom ofício (operário) como seu pai”. (ibidem, p.80)

Nessa compreensão, pode-se dizer que durante a vida familiar, uma dessas duas situações pode acontecer com um indivíduo em relação à formação e incorporação do *habitus* de “classe” (descrito como “tradicional” pelo autor) ou de “pequeno burguês”. Dessa forma, é possível afirmar que a formação profissional dos pais, em primeira instância, influencia a “classe” ao qual o filho irá pertencer, podendo incorporar o *habitus* de “classe” ou de “pequeno burguês”. Ou seja, a escolha do ofício a ser exercido muitas vezes se dá pela crença de que vale a pena investir nisso (*illusio*), e um *habitus* familiar é importante para que essa crença se realize.

Além disso, com essa distinção o autor nos mostra que, apesar das estruturas objetivas, a trajetória de vida é singular, ou seja,

cada pessoa tem seu próprio processo de socialização que a levará a tomar determinadas decisões. Por exemplo, uma socialização pré-profissional alimentada por uma ideia de conformidade reforça a constituição de um “*habitus* de trabalhador”, pois não tem perspectivas e, desse modo, não vale a pena jogar (investir nos estudos), ou um “*habitus* de classe”, pelo qual acredita que o melhor é manter-se no ofício de seus progenitores. Já alguém que recebeu incentivo durante seu processo de socialização acaba incorporando o *habitus* de pequeno burguês, por acreditar nos estudos como forma de ascensão social, de “ser alguém na vida”.

O processo de socialização também produz o pertencimento de classe dos indivíduos, ou seja, um sentimento de pertença a um grupo que partilha o mesmo *habitus*. Esses indivíduos dotados de um mesmo *habitus* pertencem a uma mesma classe social,¹ como, por exemplo, os professores, um grupo munido das mesmas disposições (modo de viver e de ser).

A respeito da prática, Bourdieu (1983, p.65, destaque nosso) a coloca como produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como *um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

1 Bourdieu, ao contrário de Marx, não restringe o termo “classe social” ao aspecto econômico, ao proletariado. Para ele, “classe social” é o grupo social, não necessariamente o proletariado.

A noção de *habitus* ajuda a compreender as ações sob seus aspectos inconscientes, suas motivações ou mesmo as rotinas e as improvisações que são estruturadas conforme as experiências acumuladas, porque os esquemas presentes no *habitus* estão na origem da produção de gestos, tanto os automáticos como os espontâneos, seja na forma de falar, caminhar ou comer.

As experiências vividas são incorporadas e constituem disposições para as ações, esquemas de avaliação e julgamento e tendem a influenciar o modo de organizar as aulas. A par disso, Silva (2005) coloca que *habitus* e experiência são duas noções fundamentais sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação dos professores.

Pensando o aluno graduando em Educação Física à luz dessas ideias sobre *habitus*, pode-se dizer que a forma como o professor leciona, seleciona e transmite o conteúdo está diretamente ligada ao que lhe foi significativo durante suas experiências e foi por ele incorporado.

Nesse sentido, a experiência pré-profissional ajuda o professor a se colocar no lugar do aluno (Pimenta, 2002), o que pode lhe conferir mais confiança ao lecionar. Além disso, o fato de o aluno ter experiência com conteúdos da Educação Física possibilita o professor ter mais facilidade quando for ensinar tal matéria, e suas escolhas (como a seleção do conteúdo, por exemplo) tendem a ser feitas a partir do que domina, evitando aquilo sobre o que não tem propriedade, pois, como apontam Goc-Karp e Zakrajsek (1987), os professores ensinam da mesma maneira que foram ensinados. Esse fato é positivo na medida em que as experiências ancoram e dão segurança na atuação docente, porém, isso pode ser ruim se essa atuação não for ressignificada e meramente reproduzida (Tardif; Raymond, 2000).

Neste capítulo a intenção foi discorrer sobre alguns elementos presentes no processo de formação inicial, tais como a socialização, os saberes da experiência e o *habitus*, pois esses aspectos nos ajudam a compreender o tema de estudo.

A reflexão pretendida neste capítulo buscou pautar-se no aluno e sua trajetória de vida, o que permeou as questões de socialização, saberes da experiência, *habitus* e identidade. Esse foco deveu-se ao

fato de que, ao pensar a formação de professores, não se pode ignorar o aluno, futuro professor, atrelado à sua trajetória de vida, pois é essa trajetória que carrega seu processo de socialização, suas experiências, seu *habitus*, sua identidade, enfim, elementos que constituirão sua prática docente.

3

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DISCENTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Os dados, apresentados a seguir foram organizados na forma de eixos temáticos contendo categorias que buscaram expressar o que mais se evidenciou neles e levando em consideração os objetivos deste estudo: identificar os aspectos mais significativos das trajetórias de vida para a formação dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, desvelar os diferentes aspectos que compõem o saber da experiência na prática desses estudantes e elucidar os espaços sociais tidos como significativos da vida universitária para a formação inicial.

Os eixos temáticos foram construídos no diálogo entre os resultados encontrados na forma de temas que a floraram das observações e de cada questão da entrevista. Uma vez efetuado esse exercício, a próxima etapa consistiu em evidenciar os temas que saíam de cada objetivo deste trabalho. Concluída essas duas etapas, o próximo passo buscou estabelecer uma mediação entre os temas encontrados, ou melhor dizendo, consistiu em uma triangulação temática que poderá ser mais bem observada nos próximos tópicos.

Visando organizar os dados de forma didática, estes foram agrupados em três possíveis eixos temáticos, com seus respectivos subeixos, a saber: I – Família, universidade e profissão docente; II – Formação: as dimensões do processo na constituição do *habitus*

social de professor; III – Identidade docente: o exercício da profissionalidade docente como prática do *habitus* professoral.

Família, universidade e profissão docente

Este primeiro eixo temático foi dividido em três subeixos: “Ser professor: a escolha”, “Os espaços sociais significativos da vida universitária” e “Os aspectos extra-universidade que contribuem para a formação”. O primeiro aborda a trajetória de vida considerando as experiências anteriores à universidade e os aspectos que influenciaram na escolha da profissão. O segundo subeixo concentra-se nos espaços que a universidade disponibiliza e que trazem contribuições para a formação profissional. Por fim, o terceiro subeixo trata de aspectos presentes fora do meio acadêmico, mas que também são reconhecidos como importantes para a formação. Esse eixo perpassa a trajetória de vida, uma vez que, ao longo dela, os estudantes, futuros professores, vão se formando mediante “ganhos da experiência e da reflexão e ainda a contingência de viver um novo contexto” (Cunha, 1996, p.6).

A trajetória de vida, composta por vivências e crenças, traz diversas influências na vida das pessoas, desde as escolhas até o modo de ser. A opção profissional, por exemplo, pode receber influência de vários fatores, tais como as características pessoais, as habilidades específicas em determinada área, o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o indivíduo vive (Gatti, 2009), bem como condições de trabalho, crenças, entre outros. Nessa perspectiva, parece ser pertinente a identificação de aspectos das trajetórias de vida que acabam por encaminhar o indivíduo para a profissão docente, bem como os que lhes são significativos a ponto de considerarem importantes para sua formação.

Ser professor: a escolha

A escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física, assim como outras ocupações, também recebe as mais diversas influências, desde a trajetória de vida até as condições de trabalho. Nessa direção, Santos, Bracht e Almeida (2009, p.144) afirmam que essa decisão “é resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção. Isso pode ser observado no seguinte fragmento, que se refere à trajetória de vida de uma professora de Educação Física:

A motivação para a carreira partiu do prazer em jogar, em brincar. A infância foi muito gostosa. Nasceu e foi criada no interior, onde brincava muito no quintal. O pai foi jogador de basquete servindo de exemplo de pessoa ativa e de bem com a vida. Os seis irmãos sempre praticaram algum esporte, e ela possuía um gosto especial pela ginástica. (Rangel-Betti; Mizukami, 1997, p.109).

Entender o que levou esse estudante para essa ocupação ajuda a desvelar quais são suas expectativas e interesses em relação a ela. Nessa perspectiva da opção profissional, de um modo geral, os dados indicaram que, para alguns, a escolha pela licenciatura foi anterior ao ingresso na universidade. Para outros, essa decisão aconteceu no decorrer do curso, e alguns mencionaram terem se decidido antes e durante o curso.

Na fala dos participantes Ce, Ee e He, que definiram a ocupação pretendida antes do curso, foi possível observar como atrativos a vontade de fazer diferente, o gosto pela área e a vivência de artes marciais.

Pensando assim, em ver que era uma área que eu podia ter tido muito mais coisas nas minhas aulas do ensino fundamental e médio, e eu não tive. E pensar assim, como é a área que eu gosto, eu gostaria de poder proporcionar isso aos meus alunos futuramente. É poder dar pra eles, é ensinar eles mais do que eu fui ensinado, assim, que

eu achei que não me ensinaram bastante. Minha aulas foram muito esportivistas. (participante Ce)

Houve questões negativas: a falta de interesse do professor de Educação Física da educação básica para o aluno, deixando a desejar, não tinha comprometimento. Mas como eu gosto da área, eu quis entrar pra fazer diferente. E também tive a influência de questões positivas: a influência de outras vivências, no caso de artes marciais, que aconteceram fora da escola, em projetos da prefeitura. (participante He)

Essa decisão que antecede o ingresso no curso pode estar relacionada à existência da trajetória de vida que é composta por uma socialização primária (experiências que antecedem a entrada na universidade), que, por sua vez, pode ser considerada diante da escolha profissional (Tardif, 2002).

Cabe ressaltar que essa escolha também pode ser cercada de incertezas, levando a situações como a seguinte:

Durante a graduação, não. Na verdade, não. Na verdade, só me confirmou o contrário, que eu me dou melhor em bacharel. (participante Ee)

Sobre essa situação, Santini e Molina Neto (2005) apontam que a escolha profissional deve ser feita de modo consciente e coerente com os interesses pessoais, caso contrário a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e sujeita a situações de desconforto e frustrações durante o percurso profissional, as quais poderão trazer diversas implicações, como, por exemplo, a síndrome de burnout,¹

1 Segundo Reis et al. (2006, p.232), “burnout corresponde à resposta emocional a situações de estresse crônico em razão de relações intensas – em situações de trabalho – com outras pessoas, ou de profissionais que apresentam grandes expectativas com relação a seu desenvolvimento profissional e dedicação à profissão”.

que muitas vezes decorre de expectativas não concretizadas ou escolhas incertas.

Porém, houve também um participante (Ae) que disse ter feito a escolha pela licenciatura durante o curso.

No começo da graduação eu achava que... falava: “coitada das professoras”. E depois você vai vendo que, por mínimo que seja, você tem uma retribuição. Antes da graduação eu achava que era ruim ser professor, por ver como os professores sofriam, mas aí depois você vai percebendo que você tem alguma retribuição, neste sentido mesmo que você vê que você pode formar, transformar uma pessoa. (participante Ae)

No caso desse participante foi possível notar que, das experiências anteriores ao curso, houve a aquisição de uma representação negativa do ser professor. Sobre tal perspectiva, Nóvoa (1992b) entende que, desde meados dos anos 1980, a profissão docente passa por situações difíceis aos olhos da sociedade e do seu reconhecimento, e isso se deve a dois processos, um ligado à profissionalização, e outro, à proletarização, a qual envolve difíceis condições de trabalho, baixos salários, constante indisciplina dos alunos e conflitos com os colegas de trabalho. Para Pimenta (1997), essa situação caótica do ensino escolar é um dos fatores que contribuem para a desvalorização da profissão docente.

Os demais participantes (Be, De, Fe, Ge, Ie e Je) relataram que tanto o período que antecede o curso quanto o que transcorre durante ele foram decisivos na escolha.

A recreação me ajudou bastante [...] Eu ter praticado esporte. Assim: eu sempre pratiquei bastante, então essa parte da disciplina, que quando você pratica um esporte mais sério, assim, precisa dessa parte da disciplina. Então, talvez, antes da faculdade, esses dois. [...] Aí na faculdade, agora, os estágios que a gente tá fazendo. (participante De)

Os professores de Educação Física, embora não eram os ideais, eles marcaram muitos alunos, mas poderiam ser melhores. Outra coisa também é que eu sempre pratiquei esportes. Acho que o esporte teve grande influência na minha opção de Educação Física [...] Os professores das matérias relacionadas à licenciatura, algumas discussões, a parte do ensino em si. (participante Fe)

Ah, antes da graduação, foi o contato com os professores de Educação Física. Eu tinha maior proximidade deles, e aqui na graduação o que me atraiu ainda mais para essa escolha foi a possibilidade de emprego na área da licenciatura, que é maior, e também essa parte didática que me chamou a atenção. (participante Ge)

Entre esses participantes, destacaram-se como fatores motivantes para a escolha do curso a vivência esportiva e recreativa e o contato e maior proximidade com os professores da área.

Sobre as vivências, Botti e Mezzaroba (2007) argumentam que, geralmente, os estudantes que optam pelos cursos de licenciatura ou de bacharelado em Educação Física possuem um repertório diversificado em atividades físico-esportivo-recreativas, e as experiências de sucesso, principalmente no âmbito esportivo, têm justificado frequentemente essa opção.

Da mesma forma, Figueiredo (2004), Santos, Bracht e Almeida (2009) e Costa (2010) confirmam, em seus estudos, o fato de a escolha profissional ser baseada nas vivências percebidas na socialização primária, com a Educação Física escolar, atividades esportivas, entre outras.

Já no que diz respeito à proximidade com os professores de Educação Física, Goodson (2000), em seu estudo, afirma que uma característica frequentemente observada nas narrativas é o aparecimento de um professor preferido, o qual influenciou significativamente o docente enquanto estudante.

Nesse caso evidenciaram-se elementos de afetividade, que, segundo Amado et al. (2009), apesar de ter sido “abafada” nos tempos modernos, sempre esteve presente nas relações pedagógicas e até hoje se mostra valorizada.

Um aspecto que chamou a atenção nas observações realizadas na universidade e que perpassa a escolha pelo curso foi o fato de alguns alunos enfatizarem a intenção de apresentar uma prática profissional diferente da atuação dos professores que tiveram na educação básica. Isso pode ser observado nos seguintes trechos:

O professor nunca tentou me incluir, incluir os menos habilitados nas atividades. Aí eu aprendi que é importante incluir. (participante Ao)

Não tenho muita experiência boa das aulas de Educação Física que tive, por isso quero fazer diferente. E a minha experiência profissional em recreação, o trabalho com o público (criança, adolescente). (participante Bo)

Ainda sobre a escolha pelo curso, cabe ressaltar que também foi possível perceber (nas observações das aulas universitárias) a preocupação em melhorar o *status* e a visão que as pessoas têm a respeito da Educação Física.

Os alunos são resistentes às aulas. Estamos tentando mostrar a importância da Educação Física pra eles. (participante Ho)

Além dos elementos que emergiram das observações e dos dados anteriormente apresentados, houve outros resultados provenientes das entrevistas que também revelaram diversos elementos como motivação para essa escolha, entre os quais: interesse pela área (Ae, Be, Ce, He e Je), crença em ter dom para ser professor (De e He), crença em poder contribuir para melhorar o *status* da Educação Física escolar (Fe); crença em poder contribuir com a sociedade promovendo a formação de pessoas (Ae, De, Ie e Je); menor dificuldade no acesso ao mercado de trabalho (Ie); maior proximidade estabelecida com professores de Educação Física (Be, Fe e Ge); disciplinas da faculdade (Be, Fe e Je); facilidade/habilidade nas aulas de Educação Física (Be); intenção de fazer diferente

do que vivenciou nas aulas de Educação Física (Ce e He); vivência com recreação (De); vivência com esporte (De, Fe e He); o bom exemplo dos professores de Educação Física (Ee); a didática como algo interessante (Ge).

Por exemplo:

Eu escolhi a licenciatura para transformar mais as pessoas, formar pessoas. (participante Ae)

Diante de algumas disciplinas que envolviam licenciatura, eu me interessei mais. Diante de alguns relatos de professores e por estar participando de alguns grupos que eram mais voltados para a licenciatura, eu me interessei mais por essa área. (participante Be)

Eu escolhi fazer licenciatura porque eu acredito que a Educação Física escolar está meio defasada, parece que tá meio que em crise. E acho que essa mudança depende de cada um de nós e acho que eu optei pela Educação Física escolar para ajudar a mudar essa visão da Educação Física na escola. (participante Fe)

Partindo do gostar de educar e pensar, sentir isso como uma função, um papel meu. Eu acho muito importante o papel de ensinar. (participante He)

Bom, devido, ao meu ver, tem maior mercado disponível, né? Não que seja tão amplo, mas a possibilidade de concurso é bem maior nessa área. Acho que foi isso que mais me chamou a atenção para fazer a licenciatura. (participante Ie)

Apesar de o reconhecimento da motricidade humana (movimento humano) como elo entre ambos os cursos (bacharelado e licenciatura) possibilitar a complementação, estes apresentam perfis diferentes (Unesp, 1993). Sobre isso, notou-se que os participantes Ce, De, Ee, Ge, He, Ie e Je assinalaram pretender complementar a formação com o bacharelado. Destes, alguns (Ce, Ee, Ge e Ie)

relataram ter optado por fazer a licenciatura primeiro por considerar a carga horária mais densa e mais difícil, principalmente por conta dos estágios curriculares, como se pode observar nas falas que seguem:

Eu pensei em fazer primeiro a licenciatura por ver que tinha uma carga horária mais puxada, devia ser mais difícil, né? E, realmente, tem o estágio, aí já é mais complicado. Tem toda uma burocracia, tem mais aulas. Então eu escolhi fazer agora a parte mais difícil da graduação (a licenciatura) e deixar o bacharelado, que tem menos aulas, tudo pro final. (participante Ce)

É complicado, porque desde o começo eu pretendi fazer os dois, né? Bacharel e licenciatura. Eu optei por fazer a licenciatura antes, até pelos estágios, que é mais puxado um pouco a licenciatura e tal. Eu quis fazer antes pra depois complementar com o bacharel. (participante Ee)

Eu optei pela área de Educação Física. Eu decidi fazer a licenciatura primeiro devido à carga horária, que é maior e mais difícil pra fazer. Aí eu escolhi fazer o mais difícil primeiro. Mas depois eu pretendo complementar minha formação, fazer o bacharel. (participante Ge)

Eu quis fazer primeiro a licenciatura por achar mais difícil e para depois ser mais fácil complementar com o bacharel. [...] tanto a carga horária quanto a carga de conteúdos na licenciatura é um pouco mais pesada que no bacharel, né? Então, já que assim que eu me formar eu vou querer prestar concurso e tudo, eu vi que os horários para complementar com bacharel fica mais fácil eu cumprir, e eu já terei a licenciatura. (participante Ie)

Tendo isso em vista, cabe destacar a fala do participante Ee, que relatou dúvida e arrependimento diante da escolha.

Eu tô com algumas dúvidas aí. Talvez até eu tenha me arrependido um pouco de ter escolhido licenciatura. (participante Ee)

Como se observa, cada um fez sua escolha conforme suas experiências, que são peculiares e diversas. Houve variados motivos que atraíram esses estudantes para o curso de licenciatura em Educação Física, tais como o desejo de fazer diferente do que teve nas aulas de Educação Física quando era aluno, as experiências com esporte, recreação etc., a disponibilidade do mercado de trabalho, a proximidade com o professor de Educação Física. Sobre o assunto, Nandakari (2001) observou que a escolha da profissão muitas vezes perpassa atrativos como a ascensão social, o dinheiro, a segurança e a influência de pessoas importantes.

Porém, cabe lembrar a existência da trajetória de vida, a qual comporta a socialização primária, ou seja, a interiorização de conceitos, valores, crenças de determinada cultura. Tendo isso em vista, Amorim Filho e Ramos (2010) observaram que a escolha profissional, no caso da Educação Física, pode ser incentivada por elementos presentes na socialização primária, tais como a afinidade com algum conteúdo da Educação Física (esporte, dança, lutas) ou mesmo a afinidade com o professor. Já para Becker et al. (1999), o principal atrativo pelo qual as pessoas optam pela Educação Física como profissão é o gosto pelo esporte.

Nessa direção da trajetória de vida, cabe ressaltar um aspecto observado nas aulas universitárias, em que alguns estudantes reconhecem a importância e utilizam a experiência de aluno em sua prática pedagógica.

Eu tenho experiência como aluna. No estágio tento lembrar quando eu era aluna, o que eu queria que o professor passasse, fizesse. (participante Ko)

Nunca trabalhei, mas mesmo minhas experiências enquanto aluna ou a faculdade me ajudaram a ter algumas crenças. (participante No)

Sobre o assunto, Pimenta (2002) aponta que a formação inicial não deve ser pensada de maneira fragmentada, mas como um processo que não se inicia e esgota em si mesmo. Há a compreensão de que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino que foram adquiridos durante o período em que foram alunos. Nessa direção, Tardif e Raymond (2000, p.216) afirmam que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”, isto é, o ser professor recebe forte influência do período de aluno, pois responde a experiências reiteradas, adquiridas como algo natural, escapando assim às críticas.

Entre os atrativos para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física, pode-se notar uma forte influência da socialização primária. Os estudantes apontaram diversos elementos presentes no período de sua trajetória de vida que corresponde ao que antecede a universidade. Dentro dessa trajetória houve destaque para diversos aspectos, uma vez que as vivências e a construção de crenças, valores e representações são particulares.

Os espaços sociais significativos da vida universitária

A universidade comporta, além da sala de aula, outros espaços que possibilitam a aprendizagem e contribuem para a formação. Nesse sentido, os participantes desse estudo apontaram os projetos de extensão (Ae, Be, Ce, De, Ee, Fe, Ge, Ie e Je), os laboratórios de pesquisa (Ae, Be, Ce, De, Fe e Je), os grupos de estudo (Ae, Ce e He), a socialização que acontece na universidade como um todo (De, Ge e Ie), moradia estudantil e centro acadêmico (He) e as salas dos professores que facilitam o acesso (Je).

O tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) demonstrou-se bastante significativo nos depoimentos. No que se refere aos projetos de extensão, significativas foram as ações desenvolvidas sob a forma de programas fundamentados nas atividades de ensino

e pesquisa normalmente realizadas na universidade. É no campo da extensão que os universitários das mais variadas áreas vão ampliar o entendimento e fundamentar os conceitos e as teorias aprendidos nas atividades de ensino, consolidando e complementando o aprendizado com a aplicação prática (Jezine, 2004).

Ao longo da última década, a extensão universitária tem conseguido se consolidar na academia enquanto espaço de aprendizagem reconhecido institucionalmente, pois, assim como os estudantes apontam-na como espaço para colocar em prática o que se aprendeu na sala de aula, Jezine (ibidem) assinala que a partir dela são produzidas relações interdisciplinares entre as práticas de ensino e a pesquisa, caracterizando-se como o elo entre o pensar e o fazer, da relação teoria-prática na produção do conhecimento.

Nessa direção, Nozaki, Hunger e Rossi (2011, p.98) apontam que “a Extensão Universitária age como um processo educativo, cultural e científico, onde se articulam o ensino e a pesquisa de forma indissociável”. Além disso, as autoras verificam em seu estudo que os projetos de extensão enriquecem a formação dos graduandos à medida que proporciona a eles experiências que possivelmente ainda não tinham sido vividas. Essa maior aproximação do estudante com o cotidiano profissional pode amenizar o chamado “choque” com a realidade no início da carreira profissional.

O estudo de Nozaki, Hunger e Rossi (ibidem) também evidenciou os motivos que os estudantes apresentam para considerar os projetos de extensão como fundamentais para a formação, dentre os quais: eles trazem uma experiência única e importante, pois ajudam a lidar com as diferentes características e a perceber as limitações dos alunos; permitem ingressar em diferentes esferas da Educação Física (adaptada, saúde, terceira idade, infantil); ensinam a articular a teoria com a prática; trazem a oportunidade de ser professor; estimulam a mudança de concepções preestabelecidas; mudam a vida e as escolhas profissionais da maioria; dão segurança para ministrar aulas e visualizar uma prática diferenciada; e proporcionam a experiência profissional já na graduação, auxiliando uma formação integrada.

A pesquisa e os grupos de estudo foram nessa mesma direção. É importante lembrar que aquela é tida como imprescindível para a formação docente, pois a atividade de produção científica do conhecimento possibilita o exame crítico das próprias atividades docentes, contribuindo para a capacidade de inovar e para fundamentar as ações (Pereira, 1999, p.117).

Nesses espaços citados, os participantes entendem que são valorizados saberes como: saberes da experiência (saber-fazer/prática) e saberes curriculares (Ae, Be, Ce, De, Ee, Fe, Ge, He e Ie); saberes disciplinares/ teóricos (Ce, Fe, Ge, He, Ie e Je); saberes científicos (De) e saberes da formação profissional, o qual abarca elementos relacionados a valores (Ce).

Por fim, como é possível notar nos trechos a seguir, a relação que os alunos estabelecem entre esses saberes e os saberes mobilizados na sala de aula perpassa a relação teórico-prática no sentido de aplicação da teoria aprendida nas aulas (Be, De, Ee, Fe, Ie e Je) e no sentido de que ambas trazem teoria e prática simultaneamente (He), a parte prática e a cobrança (Ae), valores existentes em todo lugar (Ce), aprofundamento do que aprendeu nas aulas (De), e ambos trabalham conteúdo, mas na aula não parece ser tão real (Ge).

Eu vejo essa relação que eu já falei na questão anterior, que os saberes da sala de aula são mais teóricos, aí eles se completam nos projetos de extensão, onde se adquire mais experiências práticas. E isso tudo é aprofundado nas pesquisas. (participante Be)

Acho que o primeiro saber, que eu falei no começo, acho que ele se encaixa em qualquer espaço. Acho que respeitar os limites do outro, tanto com idosos, deficientes, estágio, criança, dando aula. (participante Ce)

Eu vejo que na sala de aula a gente aprende, assim, é o primeiro contato que você teria com aquele assunto, aí você vai aplicar no projeto de extensão. Mesma coisa acontece nos estágios: você aprende na faculdade e aí você vai aplicar o que você aprendeu na

escola nos estágios. Não que você não continue aprendendo nos estágios, é que daí você continua aprendendo com a sua prática. (participante Ee)

É que os conteúdos são trabalhados em ambos os lugares, porém na extensão você consegue desenvolver com diferentes públicos. Já na sala, quando a gente simula uma aula para tal público, isso não parece ser algo tão real. (participante Ge)

Na sala você leva um saber da experiência, e o movimento que acontece dentro da sala de aula também te dá uma experiência. (participante He).

Como já apresentado, a perspectiva dicotomizada que os estudantes demonstraram ao se referir à teoria e à prática remete a um dos quatro princípios que Caldeira (2001) coloca como fundamentais para a formação docente. A autora aposta na intencionalidade do trabalho docente, na articulação teoria-prática, no trabalho coletivo na escola e no reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente. Tendo em vista a articulação teoria-prática, ela afirma que essa dicotomização está presente em grande parte dos programas de formação e que a crítica recai sobre a desvinculação dos conteúdos da formação e prática profissional. Isto é, existe uma tendência de que a universidade privilegie a teoria (conhecimento científico) em detrimento da prática (saber da experiência), deixando os estudantes separados dos reais problemas que enfrentarão no trabalho cotidiano.

A distância entre a formação e aquilo que acontece no cotidiano escolar não é uma crítica isolada, uma vez que aparece em outros estudos na forma de relatos (Bracht et al., 2003; Borges, 1998; Almeida; Fensterseifer, 2007; Figueiredo, 2004; Santini; Molina Neto, 2005).

A separação entre teoria e prática está presente em grande parte das propostas de formação inicial e continuada de professores.

Quando se trata da formação inicial, critica-se a desvinculação entre os conteúdos da formação e a prática profissional na escola. De modo geral, a academia privilegia a teoria (conhecimento científico) em detrimento da prática (saber da experiência). Os programas de formação inicial costumam estar separados dos problemas reais que o professor deve enfrentar em seu trabalho cotidiano. (Caldeira, 2001, p.91)

Nesse eixo destacaram-se vários espaços sociais universitários como importantes para a formação, em especial os espaços de extensão universitária e que possibilitam a pesquisa. No entanto, emergiu o fato da dicotomização como aspecto que precisa ser superado.

Os aspectos “extrauniversidade” que contribuem para a formação

A formação inicial não recebe influência somente do que é previsto e desenvolvido durante o curso (aulas, projetos de extensão, grupos de estudo, laboratórios etc.), mas também de aspectos “extrauniversidade”, tais como a família e os amigos, que também foram apontados como fundamentais para a formação.

Entre os dados da observação, notou-se que os estudantes concordam com a afirmação anterior.

Levo para a escola tudo o que vivi desde que nasci, tanto experiências boas quanto ruins. Relações com amigos, família acabam parando dentro da escola. (participante No).

E isso foi confirmado nas entrevistas, nas quais os estudantes relataram que, em relação aos amigos, eles valorizam elementos de afetividade (Ae, Be, De, Ee, Fe, Ge, He, Ie e Je), a aprendizagem por meio da troca de conhecimentos e experiências (Be, Ee e Ie), a convivência (Ee, Fe e Ge) e a força de vontade que os amigos têm para estudar (Ce). À guisa de ilustração:

Essa parte de... Não sei. É amor, talvez. Porque no momento que eu tenho eles próximos, e eles são bem próximos na verdade, aí a gente tem essa parte da... não é parceria, é esse saber realmente o momento que a gente pode brincar, que a gente vai falar sério. Eles me conhecem bem, e eu sou muito... Ah, não sei! Eu moro com meus amigos, então isso já torna a gente meio família, torna a gente mais compreensivo um com o outro. Acho que a tolerância também existe, acho que a tolerância é a base de qualquer relacionamento, e comigo eles são bastante tolerantes, e eu tenho que ser com eles. É essa troca de sentimentos que a gente tem. Assim. (participante De)

Cada amigo meu, eu tento valorizar o que ele tem de bom. Acho que todos têm defeito, mas sempre procuro o que eles têm de bom e também tento aprender com eles também. (participante Ie)

Sobre a família apareceram aspectos similares: elementos de afetividade (Ae, Be, De, Fe, Ge, He, Ie e Je), moral (exemplo) (Ce), apoio financeiro (Be, Ge e Ie) e aprendizagem (Ee). Sendo que um dos participantes alegou estar com problemas de entendimento na família. Por exemplo:

O diálogo, o respeito, o apoio afetivo-emocional, apoio financeiro, o incentivo ao estudo, inclusive para permanecer no estudo, fazer uma pós-graduação, que, querendo ou não, esse apoio é muito importante. (participante Ge)

Elementos de afetividade foram frequentemente mencionados ao falar da formação inicial, tanto em relação aos professores quanto em relação aos amigos e familiares, revelando a força da dimensão afetiva na constituição das identidades.

Sobre o assunto, Ceregatto (2011) destacou a afetividade como o elemento mais emergente nos agradecimentos constantes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de egressos de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública. A autora encontrou várias instâncias (família, amigos, Deus,

namorado, funcionários da universidade, entre outros) às quais foram direcionados os agradecimentos, e a dimensão afetiva apareceu de forma constante.

No entanto, sabe-se que o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos era baseada na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno, ou seja, a expressão da afetividade foi “abafada” durante muito tempo. E, como alguns autores apontam, apesar de haver um investimento generalizado na formação de professores, ainda há grande dificuldade nas relações pedagógicas, e esta tem sido pouco contemplada tanto na formação inicial quanto na continuada (Amado et al., 2009; Campos; Rouquette, 2003). O discurso oficial sugere aos formadores de professores a inclusão, nos programas de formação, de uma série de competências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado em uma disciplina (Brasil, 1999). Entre outras questões, assegura o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa.

A par dessa realidade, observa-se que o desenvolvimento curricular ou da tecnologia da comunicação e da informação deve 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, esse é um domínio relevante.

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

Além disso, estudos (ibidem) 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.

Diante desse fato, Amado et al. (ibidem, 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”.

Apesar de se observar certo esforço, a dimensão afetiva, elemento fundamental para a construção da identidade do professor no exercício de sua profissionalidade, ainda 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).

Formação: as dimensões do processo na constituição do *habitus* social de professor

Este eixo contempla três subeixos: “Formação inicial”, “Os saberes da experiência” e “Os saberes docentes e a prática profissional”. De modo geral, esses subeixos trazem à tona elementos que constituem o “ser professor”.

Formação inicial

A formação inicial, assim como outros momentos, também pode compor a trajetória de vida das pessoas, ou seja, trata-se de uma fase da vida que pode deixar marcas e atuar na própria construção da identidade docente. Nessa direção, observou-se que, diante das diversas vivências e aprendizados possibilitados durante a formação inicial, em relação a “o que” foi significativo, houve destaque para o estágio curricular visto como propiciador de vivências (Ae, Be e De), o conteúdo das disciplinas do curso (Ae e Ee), algumas disciplinas (Ce, De, Fe, Ie e Je), a didática de alguns professores (Fe), a parte prática e diversas experiências (Be, Ce, De, Ge e Je), o convívio social

com diferentes pessoas (Ae, De e Je), oportunidade de participação em eventos acadêmicos (Ge), oportunidade de aprender diversas coisas (Ce), e as abordagens da Educação Física e reflexões sobre elas (He). Alguns desses apontamentos podem ser visualizados nos trechos a seguir:

A vivência, tá lá, conversar, vivenciar, e acho que o estágio trouxe bastante essa oportunidade de vivenciar isso, as situações escolares. (participante Ae)

Julgo importante também o estágio curricular, a prática de ensino, né? Que os três semestres que nós tivemos que exercer essa prática de ensino, indo na escola, conhecendo os alunos, acho que isso faz com que quando a gente saia da faculdade, eu acho que isso dá uma segurança enorme pra você lidar com diferentes públicos e ter a segurança. Não somente conseguir lidar, né? Ter a confiança de que você é capaz de trabalhar com diferentes idades, diferentes alunos. (participante Be)

O conteúdo que a gente trabalha aqui na faculdade eu acho que é muito bom. Assim, tipo, a gente consegue trabalhar bem, atender bem. Tipo, a gente vai sair aqui da faculdade como um bom profissional. (participante Ee)

E essa matéria que chama Didática pra mim foi muito importante, porque ela abordou várias situações reais das escolas, assim, que a gente tinha que pensar. (participante De)

Os professores são significativos para mim. A forma como eles apresentam os conteúdos, a forma como eles relacionam com a licenciatura. (participante Fe)

Pra mim também foi importante a parte que eu tive que ir lá e realmente fazer, a parte prática, eu demonstrar o que eu aprendi. Porque sentar lá e ter que absorver a teoria parece que é meio

tranquilo, mas o importante é você aplicar isso tudo o que aprendi de uma forma coerente. (participante De)

Acho que a convivência com diferentes tipos de pessoas, porque aqui eu conheci muita gente diferente de mim e... Aí você olha para elas não julgando, né? Mas é que, tipo, você tem uma possibilidade maior de ver como as pessoas são, como as pessoas agem, então você vai aprendendo como lidar com as pessoas, e isso foi muito importante aqui pra mim. (participante Ae)

No entanto, mesmo com a reestruturação curricular, foram relatadas duas “reivindicações”: o currículo muito denso, que dificulta a participação ativa em todos os momentos (Ee), e a estrutura física da universidade, que dificulta o suporte ao aluno (Ge). Isso pode ser observado a seguir:

Às vezes eu sinto que o currículo aqui de Rio Claro é muito puxado. Assim, desde o primeiro ano até o começo do terceiro ano eu tinha aula em todos os horários, e muitos professores pedem pra gente fazer coisas em casa, sabe? E tem que ver que, eu, por exemplo, trabalho desde o primeiro ano, e muitas vezes não dava tempo de fazer essas coisas que eles pediam extraclasse, entendeu? Então eu acho a formação aqui na faculdade muito boa, sim, muito completa, mas ao mesmo tempo eu acho muito puxada. (participante Ee)

Acho que o curso daqui oferece uma boa formação, mas ainda precisa melhorar a estrutura física e precisa dar mais suporte aos alunos. (participante Ge)

As colocações mencionadas, de modo geral, evidenciam a importância das aulas (desde o conteúdo até a didática) oferecidas na universidade, bem como as vivências e interações sociais possibilitadas no decorrer do curso.

No que se refere a “quem” foi significativo durante a formação inicial a ponto de merecer o agradecimento, os participantes

destacaram os professores universitários (Ae, De, Ee, Fe, Ge, He, Ie e Je), a família (Ae, Be, Ce, Ge, He, Ie e Je), o orientador (Be, Ce e Ie), o coorientador (Ie), todos que fizeram parte da formação (De e Fe), amigos (Ee, Fe, Ge, He e Je), funcionários da universidade (Fe e He) e namorada (Ie).

Alguns dados estão elucidados nos trechos de entrevista que seguem:

E agora, quem agradecer? Acho que são basicamente dois professores que fizeram a diferença, que foram mais humanos. Não que os outros não foram humanos, mas esses dois foram os que eu tive mais contato. (participante Ae)

Ser no âmbito da faculdade, acho que a família. Devo tudo a eles, por estar aqui, porque sempre me incentivaram e apoiaram. Se não fosse a mãe, os meus irmãos e o pai também, eu não teria a oportunidade de tá aqui cursando. (participante Be)

Acho que a professora L., que tô no laboratório dela e como orientando dela desde o segundo ano de faculdade. O F. também, que é meu coorientador que me ajudou a terminar o TCC com a bolsa. (participante Ie)

Acho que todas as pessoas de alguma maneira contribuíram para a minha formação. (participante Fe)

Os amigos que tão sempre por perto, trocando informações. Porque a gente vem de cidade de fora, então fica bastante tempo aqui e acaba como que construindo uma nova família aqui, a família de amigos, né? (participante Ge)

Aos funcionários também, principalmente o pessoal da biblioteca, né? As bibliotecárias também sempre ajudaram, incentivaram: “que legal que você tá aqui pra estudar!”. Quando chega livro novo, ajuda, fala do livro. Bacana. (participante Fe)

Minha namorada, que também me incentivou bastante. (participante Ie)

Entre as pessoas citadas como merecedoras de agradecimento pela participação na formação, observou-se tanto pessoas envolvidas no ambiente acadêmico quanto as que pertencem a um universo externo, por exemplo, a família. Os que estão presentes na universidade atuam diretamente na formação, por meio das aulas, orientações científicas, entre outros, e são valorizados em sua dimensão afetiva e social. Em relação às pessoas citadas que pertencem ao ambiente externo à universidade, evidenciou-se a afetividade.

Tendo isso em vista, notou-se que elementos da afetividade permeiam o ser professor e sua identidade em diversas instâncias, isto é, ela é presente nas relações que antecedem a universidade, bem como durante e após a formação inicial. Inclusive, a dimensão afetiva é apontada como característica fundamental na composição do “bom professor” (Galvão, 2002). No entanto, mesmo sendo importante na aquisição de saberes práticos, uma vez que se tende a assimilar com maior facilidade aquilo que se gosta e se identifica, não se observam vestígios de seu reconhecimento na política educacional brasileira (Brasil, 2001, 2002a, 2002b), bem como nos cursos superiores de licenciatura.

As relações pessoais nas quais emergem a afetividade estão inseridas no processo de socialização, o qual possibilita a interação com diferentes pessoas. 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” (Merleau-Ponty, 1996).

É esse processo de socialização que possibilita ao ser humano tornar-se um ser social com competências sociais efetivas, pois, mesmo que ele disponha de um “equipamento” cognitivo necessário para tornar-se um ser social, é preciso ativar essas capacidades, desenvolvê-las e estruturá-las para transformá-las em competências sociais efetivas. Ou seja, é preciso que as novas gerações interiorizem

as disposições que as humanizam, tornando-as indivíduos sociais (Belloni, 2007).

No tocante às disciplinas apontadas como mais significativas para a formação, notou-se diferentes opiniões, conforme os exemplos adiante: as disciplinas consideradas práticas, tal como a que envolve realização de estágio (Ae, Be e He); as disciplinas específicas da licenciatura, voltadas para a área da educação (Ae, Be e He); a disciplina ministrada pelo orientador (Ce); aquelas ministradas por professores com perfil mais afetivo (Ce e Je); disciplinas que exigem do aluno (De); Didática (De e Fe), e todas as disciplinas trouxeram contribuições para a formação (Ge).

A disciplina mais significativa é a do estágio, sem dúvida, porque é nessa disciplina que você realiza mesmo a prática de ensino. (participante Be)

As disciplinas da parte da educação, tanto pra você entender como funciona e... como funciona essa questão da escola, porque até então você só tem coisa da sua área específica. (participante Ae)

As disciplinas que os professores eram bem próximos da gente. Por exemplo assim, Filosofia: não é uma coisa que a gente goste de estudar, assim, não é uma coisa que a gente pode aplicar muito especificamente, mas a professora era muito próxima, a professora criou um vínculo com a gente muito grande. (participante Ce)

A matéria de Didática, que foi pra mim a que eu mais gostei, a que eu mais me empenhei, a que eu mais cresci, porque a professora soube passar essa disciplina pra gente, ela soube mostrar pra gente realmente como é que era a escola. Sei lá, o ponto forte foi a professora eu acho. (participante De)

Dentre os apontamentos, houve destaque para as disciplinas que envolvem o saber-fazer (prática), a relação direta e mais específica das disciplinas que tratam da escola com a formação e a afetividade.

Em outros estudos, como o de Borges (1998), também foi possível notar a valorização das disciplinas práticas no âmbito da formação acadêmica. As colocações feitas pelos participantes deste estudo que vão nessa direção deixam claro a visão dicotomizada que esses estudantes apresentam sobre teoria e prática. Sobre esse fato, há de se destacar que tal percepção remete ao modelo da racionalidade técnica.

A formação de professores sob orientação da racionalidade técnica recebe entre as principais críticas a separação entre teoria e prática na preparação profissional, quando é atribuída prioridade à formação teórica em relação à prática, e esta, por sua vez, é vista como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. Esse modelo de currículo envolve uma concepção de formação de professores que não compreende a relação entre teoria e prática no trabalho, o que leva a equívocos, como, por exemplo, a sensação de que a teoria não funciona na prática (Bracht; Caparroz, 2007), ou ainda de que a teoria é um campo em que o conhecimento é produzido, enquanto que a prática é um campo desprovido de conhecimento ou saber. Apesar das limitações desse modelo, Pereira (1999) aponta que ele não foi totalmente superado nas universidades brasileiras.

Sobre a visão dicotomizada que os estudantes apresentaram sobre teoria e prática, Kolyniak Filho (1996) assinala que isso pode ser explicado pelo fato de os currículos de formação do professor de Educação Física contemplarem disciplinas como Psicologia e Sociologia, tendendo a serem ministradas como corpos teóricos autônomos que podem permanecer desvinculados das disciplinas chamadas “práticas”, como o Atletismo e a Nataação.

Nessa direção, Iaochite (1999), com base em Tani (1996), coloca que as vivências práticas presentes nos cursos de formação em Educação Física apresentam implicações profundas, uma vez que estão envolvidas com a relação teoria e prática, a qual influencia a própria Educação Física nos aspectos acadêmico e profissional.

Dessa forma, cabe ressaltar que essa perspectiva dicotomizada pode levar a uma hipervalorização de uma em detrimento a outra,

tal como pode ser observado nos depoimentos desses estudantes, nos quais demonstraram valorizar mais as disciplinas reconhecidas como práticas (tais como o Estágio Curricular Supervisionado). Sobre isso, Kolyniak Filho (1996, p.113) destaca que a prática de ensino “constitui uma parte fundamental do currículo, na qual a relação teoria-prática deve atingir o maior grau possível de explicitação”, desde que a teoria e a prática sejam compreendidas em um sentido amplo, ou seja, que se reconheça que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática, pois “toda atividade humana envolve algum grau de reflexão” (ibidem, p.112).

Nesse contexto, a atitude reflexiva tem se apresentado na literatura como um caminho para evitar os equívocos e limites recorrentes no modelo anteriormente apresentado, pois a prática reflexiva possibilita a ação consciente e abarca não somente conhecimentos técnico-científicos, mas também toda a experiência construída ao longo da vida (Schön, 1992).

Cabe alertar que, segundo Ferreira (2006), a ausência de elementos que estimulem a reflexão sobre o cotidiano das aulas e a atuação docente no decurso dos anos pode levar a uma ação profissional repetitiva que vai se cristalizando ao longo da carreira.

Corroborando o assunto, Townsend e Tomazzeti (2007, p.211) colocam que o *habitus* professoral é constituído por um *habitus* rotinizado que envolve “automatismo, porque não envolve a utilização consciente do uso dos esquemas de pensamento”, e por um *habitus* reflexivo, o qual abrange a consciência, ou seja, “um pensar sobre os motivos da sua ação, a partir do uso de uma sabedoria prudente” (ibidem, p.212). Dessa forma, entende-se que a ação profissional repetitiva vincula-se ao *habitus* rotinizado.

Sobre a ênfase na prática, nos depoimentos também foi possível perceber a valorização das disciplinas voltadas para a educação, uma vez que, por se tratar de um curso de licenciatura, segundo os estudantes, são essas disciplinas que tratam diretamente do tema escola e é justamente nelas que conseguem relacionar o que aprenderam nas aulas com o que vivenciaram nas escolas durante os estágios.

E mais uma vez aparece a dimensão afetiva como fator indispensável na relação pedagógica, evidenciando a necessidade de considerá-la nos programas de formação (Estrela, 2010).

Em relação aos professores mais significativos, os estudantes assinalaram os que foram mais afetivos (Ae, Be, De, Fe, Ie e Je), o orientador, devido à relação de afetividade (Be, Ce e Ie), os professores que apresentam uma didática interessante/atrativa (De, Ee e Fe), os professores que incitam as reflexões nas aulas (De e He), e todos trouxeram contribuições (Ge). Algumas dessas colocações podem ser observadas nos relatos a seguir:

Os professores mais significativos pra mim foram aqueles que eu tive uma afetividade maior, que tinham uma afetividade maior com os alunos. Porque você não se sente só mais um ali, você percebe que você tá sendo avaliado, que alguém tá prestando atenção no que você faz, que o professor se preocupa com você, te orienta: “você precisa mudar isso, isso e isso”. Porque senão você acaba se sentindo só mais um. (participante Ae)

Minha orientadora S., eu acho que, pelo menos nesse quarto ano, ela tá sendo a principal professora que tá me ajudando. Ela tá orientando meu TCC e também tá dando aula pra gente no quarto ano novamente. E até ano que vem eu pretendo complementar em outra faculdade, e ela tá me auxiliando, me ajudando em várias dúvidas que eu possa ter. (participante Be)

Tiveram alguns, devido à forma como eles trabalharam as disciplinas. Que é o que eu observo mais, tipo, tem professores do primeiro ano que eu não lembro de nenhuma aula, porque não me chamava a atenção, não me marcou assim, sabe? Mas, pelo contrário, tem professores que eu lembro até hoje, porque eles adotavam tal técnica quando ele ia falar na aula ou dar o exercício, e isso eu lembro. Então o que foi significativo pra mim foi isso, a forma de dar aula, as estratégias de ensino de alguns professores. (participante Ee)

Nessa perspectiva do que foi significativo, os participantes apontaram outras características que valorizam nos professores, tais como o comprometimento com a profissão (Be, Ce, Ge, He e Je), a disponibilidade (He) e o vasto conhecimento que estes detêm (Ce, De, Ie). Essas características podem ser observadas nas falas a seguir:

Ah, eu acho que são pessoas extremamente inteligentes, primeiramente. Desde o primeiro ano eu tive essa impressão, são pessoas que passaram por uma graduação, por um mestrado, doutorado, pós-doutorado, e às vezes você acaba vendo o currículo lattes dele, você vê que ele já saiu pra fora, já sabe falar duas, três línguas, assim, pessoas dedicadas, né? Que tiveram vinte anos de dedicação pra poder estar onde eles estão. Acho que eu valorizo demais esses professores aqui da faculdade. [...] Então, essa dedicação, compromisso, inteligência. Acho que é muito tempo, assim, estudando. Não é fácil, assim, estudar, passar tanto tempo estudando. A gente faz faculdade, mas pra gente, no nosso nível social, até faculdade é normal. Agora, você fazer além-mestrado, doutorado e mais além ainda, você precisa querer muito, ter muita vontade. Então eu admiro isso, assim. (participante Ce)

Aqui ele tá engajado com a sua profissão. Você tem onde encontrar ele, você tem onde poder conversar com o professor. Eu vejo isso como principal diferencial dos professores da graduação aqui. (participante Be)

Dentre os aspectos colocados como mais significativos destacam-se os elementos de afetividade, bem como o comprometimento docente, os quais remetem àquilo que Contreras (2002) denomina de “obrigação moral”. A obrigação moral é uma das competências da profissionalidade docente, a qual envolve o comprometimento do professor com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, isto é, a demonstração de afeição pelos alunos no sentido da urbanidade.

Porém, na escolha do orientador e do tema a ser desenvolvido no TCC, não são somente as características significativas dos professores que influenciam a tomada de decisão. Nessa direção, observou-se que nos depoimentos dos estudantes apareceram variados temas: o tema transversal pluralidade cultural, copa do mundo 2014 e a mídia, atletismo na escola; levantamento histórico e filosófico das artes marciais, o efeito do treinamento mental no tênis de campo, flexibilidade em idosos com doença de Alzheimer, capacidade funcional em idosos, a marcha do idoso com doença de Alzheimer e dor na ginástica laboral. Um dos participantes ainda não tinha definido o tema, mas disse que pretende algo na área da saúde.

Sobre isso, há de se destacar a escassez de trabalhos com temas voltados para a escola, fato inesperado por se tratar de um curso de licenciatura. Tendo isso em vista, observou-se que, entre as motivações para os temas, os estudantes apontaram o fato de ser o tema trabalhado no laboratório de que participavam (Ae e De), as experiências anteriores à universidade (Ce, Fe e He), o interesse pelo tema (Ce, Ee, Ge e Je), a ajuda de um professor para encontrar um tema (Be), por ser voltado para a licenciatura (Fe), por identificação com a disciplina que abordou o tema (He) e por ser um tema emergente, ou seja, haver necessidade de mais profissionais que trabalham com isso (Ie). A título de exemplificação, seguem alguns depoimentos:

O tema, porque, no laboratório, eles começaram a trabalhar com isso quando eu entrei, começaram a produzir esse livro, e foi o tema que eu fiquei encarregada de fazer para o livro. E aí, uma coisa que ficou pra mim, que eu queria ir um pouco mais além, é considerar a opinião dos alunos, considerar quais eram as experiências deles, o que eles sabiam sobre o tema e o que eles gostariam que tivesse no livrinho de Educação Física. (participante Ae)

Bom, eu escolhi esse tema devido às minhas experiências anteriores à faculdade. Sempre fiz atletismo e também atrelado a tudo o que vi na faculdade, sem pensar em trabalhar com o bacharelado.

Como eu me volvei pra esse lado da licenciatura, então eu tentei juntar os dois assim e deu nisso. (participante Fe)

A minha intenção quando entrei na faculdade era a área da saúde. Sempre me interessei por isso, porque a Educação Física é algo preventivo, dá prazer em realizar. (participante Ge)

Cabe ressaltar que no caso do estudante Je houve interesse em outro tema, relacionado ao curso de licenciatura, mas que não pode ser desenvolvido por falta de professor que se dispusesse a orientar tal tema (o quanto as aulas de Educação Física influenciam no processo cognitivo dos alunos, o quanto ela trabalha e melhora o raciocínio, a lógica etc.).

No que se refere à escolha do(a) orientador(a), as motivações perpassaram a afetividade (Ae, Be, Ce, Ge, e Je), o fato de o professor trabalhar com o tema escolhido (Ce, Ee, Fe, He e Je), para ajudar uma amiga do mestrado na oportunidade de coorientação (De) e o interesse pela disciplina ministrada pelo professor (Ie). Por exemplo:

E o orientador foi devido ao maior contato com ele e também o apoio que me deu. (participante Ge)

E o orientador eu escolhi o C. porque ele trabalha com essa abordagem e também trabalha com artes marciais. (participante He)

Na verdade, minha amiga precisava de alguém pra ela coorientar pra dar um “up” no mestrado dela, e eu precisava de um TCC, então a gente juntou o útil ao agradável, e é... A gente já participava do grupo, e assim nós fomos nos associando. (participante De)

Dos dados revela-se a permanente pertinência da chamada de atenção para o papel da afetividade na relação pedagógica. Nesse contexto, Estrela (2010) coloca várias razões que justificam a necessidade de que os sistemas educativos atuais invistam na educação emocional de alunos e professores, entre as quais o reconhecimento

fundamentado das relações existentes entre cognição, emoção e ética, a importância da afetividade como um dos pilares do convívio humano, entre outros.

Considerando as características dos professores que os alunos valorizam, bem como as motivações atuantes na escolha do orientador, identificou-se que todos os estudantes entrevistados entendem haver diferença entre orientador e professor. Porém, um acredita que haja bastante diferença, enquanto que seis mencionaram que essa diferença é quase inexistente, salvo algumas peculiaridades de cada atuação, como destacam: com o orientador se tem uma afinidade maior (Be, Ce, De, Ee, Ie e Je), ele oferece atenção mais individualizada e específica (Ae, Be, Ce, De, Ee, Fe, He e Je), tem maior relação com a pesquisa (Ge e He), ensina a buscar o conhecimento (He). Já o professor tem sua função mais limitada ao conteúdo da disciplina (De e Ge), ele ensina o conhecimento e atribui nota aos alunos (He).

Como exemplo:

Ah, tem, tem. Com meu orientador eu tenho uma relação mais próxima. Você conhece no professor coisa que você não conhecia quando ele te dava aula. [...] Orientador é bem diferente de ser professor, porque o professor vai passar algo muito maior que engloba muito mais coisas do que o orientador. Você vai afunilando até chegar num ponto em comum [...] O professor é mais preso a alguma coisa assim, ele tem que passar aquilo, então ele é mais preso, ele é mais, não sei se a palavra seria mais submisso às questões da disciplina. (participante De)

O aumento da proximidade com o professor possibilitado no processo de orientação é visto como um diferencial para esses estudantes. Nessa direção, Ceregatto (2009) verificou, em seu estudo realizado com egressos (de 2003 a 2007) do curso de Educação Física – objeto dessa investigação –, que de modo geral os ex-alunos acreditam na existência de diferença entre professores e orientadores. Essa diferença reside no fato de haver uma relação mais pessoal

com o orientador, ao passo que com os professores essa relação permanece mais no âmbito profissional.

Pensando a formação como um todo, surgiram depoimentos como os seguintes:

O que eu vejo que tá me fazendo crescer, o que vai fazer o diferencial pra mim daqui pra frente, são os projetos de extensão, a pesquisa que dentro da universidade a gente tem a oportunidade de estar realizando. Eu acho que essas pesquisas que envolvem o estágio supervisionado, acho que são de extrema importância para a formação, porque não adianta você ter só as disciplinas, se não tiver os projetos de extensão, a oportunidade de realizar pesquisas. Acredito que somente as disciplinas teóricas não dariam conta de acho que praticamente nada, somente dos conteúdos. Mas a formação enquanto professor ia ser muito defasada. (participante Be)

Outras coisas que me marcaram foram as aulas que a gente tinha que ir, apresentar um seminário ou ir lá para montar uma aula e apresentar para a sala, essa parte que a gente tem que ir lá e sei lá, assumir o papel de protagonista. Acho que isso eu aprendo muito mais na prática, fato. Eu consigo absorver quando eu assumo e vou lá e faço. (participante De)

Então, aqui na faculdade, na universidade, eu vejo exatamente o contrário. Eu tive que trabalhar bem essa parte mais teórica, vamos dizer assim, da Educação Física. A parte prática a gente teve alguns fundamentos, só que não teve todos os fundamentos de todos os esportes, e o lado teórico, o lado das... principalmente agora, a partir do 3º ano da licenciatura, eles trabalham muito as disciplinas como a Educação Física escolar, os estágios, as políticas da educação. Todas essas disciplinas trabalham muito em cima dessa parte teórica de como dar aula, do que você deve trabalhar na aula e tal. Então eu vejo o contrário do que eu tinha de base antes de entrar na universidade [...] eu não tinha formação nenhuma nessa parte, mas isso vem sendo trabalhado faz dois anos aqui na

faculdade, e eu cresci muito. Então veio a completar o que eu já sabia. Apesar que a parte prática aqui na universidade ser praticamente zero. (participante Ee)

Principalmente nesses dois últimos anos, que são após a nossa opção por licenciatura ou bacharel, que estão sendo bem específicos. Bem interessantes as discussões que os professores estão levantando sobre os problemas que a gente pode enfrentar no nosso dia a dia. (participante Fe)

Como consta nesses trechos e em outros depoimentos, os estudantes relataram terem sido importantes na formação a diversificação dos conteúdos e metodologias (Ae), os projetos de extensão e os laboratórios para desenvolvimento de pesquisas (Be), os estágios curriculares (Be e Ce), as disciplinas específicas da licenciatura (Fe e Je), as disciplinas mais exigentes e que envolvem liderança e exposição (De), a teoria (Ee), ausência de prática (Ee), o conhecimento construído na troca interpessoal (He), o exemplo dos professores (Ie e Je) e o conteúdo teórico-prático (Ge). Além disso, também ressaltaram aspectos como valores (Ae e He), afetividade (Be, Ge e Ie), relações interpessoais (Ge), consciência da diversidade de pessoas (He) e o aumento de conhecimento proporcionado nessa formação (Ie).

Por fim, para encerrar este eixo, em tom de avaliação, os estudantes “classificaram” a formação recebida utilizando palavras como perfeita (Be), quase perfeita (Ie), excelente (Ce), muito boa (Ee, Je), boa (De, Ge e He) e razoavelmente boa (Fe). E, ainda, apontaram alguns pontos que consideram importantes para a formação e que a universidade contempla.

Por já ter estado em outra faculdade, eu vi essa formação como que totalmente me capacitando para lidar com as escolas. Mas, sei lá, eu vi uma formação na base do perfeito devido o meu comprometimento com a graduação, porque eu sempre estive atento, sempre procurei ir atrás dos professores, saber o que tava acontecendo, e

sempre tendo outros elementos para me basear, assim, não só as aulas dos professores, sempre correndo atrás das minhas necessidades, das dificuldades que eu tinha. E a proximidade dos professores daqui também é extremamente importante, facilita muito a sua formação, e acho que é isso. (participante Be)

Às vezes a gente reclama de ter que fazer projeto, projeto pra isso, projeto pra aquilo, mas acho que isso é um diferencial, assim, comparando com outras faculdades, porque, que nem, em faculdades particulares, às vezes é só ir na escola, assinar o papelzinho e voltar. E aqui não: você prepara, você faz o projeto, você estuda o contexto da idade, da escola, e prepara tudo de acordo com essa realidade e faz as aulas conforme o que você acha que vai dar mais certo. Então, esse é o diferencial daqui. Não tem nem comparação, assim. Dá trabalho, às vezes é chato, mas é o diferencial, porque te prepara de fato. (participante Ce)

Eu acho que os conhecimentos que eu obtive aqui foram excelentes [...] os melhores professores estão aqui, além de eles estarem sempre abertos para a gente chegar e perguntar alguma coisa. Acho que esse é um dos diferenciais desse curso. (participante Ie)

Acho que aqui tivemos bons professores, salvo exceções, e também boas oportunidades de experimentar na prática o que aprendemos nas aulas, como, por exemplo, nos estágios e nas extensões. (participante Ge)

Como é possível notar, citaram aspectos como oferecimento de capacitação total, desde que o estudante tenha comprometimento (Be, Ce e Ge), proximidade dos professores (Be e Ie), professores exigentes (Ce), os melhores professores da área estão na universidade estudada (Ge e Ie), o curso traz oportunidades práticas, como o estágio e os projetos de extensão (Ge) e oferece conhecimentos excelentes (Ie). As experiências de vida anteriores ao ingresso na universidade são também importantes para se entender por que

os estudantes, apesar de estudarem na mesma instituição universitária e no mesmo período, têm avaliações distintas da formação recebida.

Outros pontos que consideram merecer atenção no sentido de melhorar: necessidade de atualizar algumas disciplinas (Ae), melhorar a distribuição das disciplinas na grade curricular de forma a não sobrecarregar os estudantes e não comprometer a dedicação nas aulas (Fe), acrescentar mais discussões sobre saberes e prática docente (He), diminuir a rotatividade de professores durante o curso, por motivo de licença, por exemplo (Ie), e aumentar a comunicação entre os professores (Je).

Eis alguns exemplos:

Eu não tenho, assim, muito do que me queixar. Lógico que tem uma coisa que..., né? Que é ruim, que deveria ter contribuído mais, algumas disciplinas que acabam ficando com conceitos, com conteúdos antigos. Então não tão na realidade, sabe? Parece que não acompanha a realidade. Porque hoje em dia tem muita coisa diferente, e os professores que não se atualizaram não contribuíram muita coisa pra mim. (participante Ae)

Poderia ser melhor na distribuição das disciplinas, os horários, porque às vezes a gente podia aproveitar melhor uma disciplina, mas não dá porque a gente tem zilhões de coisas pra fazer, então são várias obrigações ao mesmo tempo, de outras disciplinas. (participante Fe)

Acho que só não foram perfeitos por essa questão de muitos professores estarem de licença, se aposentarem. (participante Ie)

Como é possível observar, o saber da experiência possui fortes vínculos com a socialização 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), são fontes sociais para a aquisição de saberes dos professores.

Nesse sentido, entende-se que por meio do saber da experiência os estudantes são capazes de perceber as diferenças entre os professores e suas aulas, pois os alunos já chegam no curso de formação inicial com alguns 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” (Pimenta, 2002, p.20). Além disso, são capazes de apontar quais professores foram significativos em suas vidas de forma a contribuir para sua formação humana.

Neste eixo observou-se a diversidade de aspectos que influenciaram a formação inicial, aspectos que perpassam desde a dimensão profissional até a dimensão pessoal. Sobre isso, Nóvoa (1999a) nos lembra que a formação docente deve valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois uma parte do profissional está na pessoa, assim como uma parte da pessoa está no profissional.

Os saberes da experiência

Segundo Tardif (2010), as práticas provenientes da experiência dependem dos conhecimentos e competências anteriores à formação, das crenças e atitudes pessoais com relação ao ensino e aprendizado. No entanto, ainda são bastante recentes as pesquisas que se debruçam a compreender a experiência docente no campo da Educação Física (Leal; Ferreira, 2011).

Nas observações das aulas realizadas na universidade, os alunos colocaram que utilizam muito os saberes da experiência e entendem que as experiências anteriores também contribuem para a formação, bem como para a prática profissional. Também demonstraram ter consciência do quanto as experiências anteriores estão presentes.

Comecei a trabalhar desde os 15 anos e aprendi a ser bem apresentável, tratar bem as pessoas, ser sorridente. (participante Oo)

Nessa perspectiva, os estudantes apontaram que, das experiências que já tiveram, levam para a prática profissional a vivência de dança (Ae), a vivência de esporte (De e Ee), a vivência de recreação (De), a empatia, uma vez que já foi aluno (Ie), brincadeiras de infância com crianças mais novas (Ge), o contato com as pessoas, saber se relacionar (Fe e He) e saber buscar o conhecimento (He).

No rol de experiências que esses estudantes possuem, destacam-se aquelas que contribuem para a realização de suas ações docentes, e é por meio delas que se constrói o jeito próprio de ensinar (Rangel-Betti; Mizukami, 1997; Ferreira, 2006).

Considerando as experiências anteriores à formação profissional, Lelis (2008) reconhece a força e a influência da socialização familiar e escolar na prática profissional, uma vez que estas são incorporadas na forma de disposições duradouras e transferíveis (*habitus* social) que organizam o pensamento e as práticas dos docentes no difícil trânsito entre a experiência escolar e o início do exercício profissional.

Mais especificamente, na análise das observações notou-se que apareceram menções sobre as experiências anteriores no que se refere aos professores da educação básica.

Quando você não sabe como agir, você lembra de como o seu bom professor fazia, a família, os valores. (participante Mo)

Da mesma forma, nas entrevistas destacaram levar para a prática profissional a forma como os professores lidavam com os alunos, mantendo uma relação afetiva, de proximidade (Be, De, Ge, He e Ie), trabalho de valores (Ae e Ie), a parte prática das aulas (Ee), a variação das estratégias de ensino (De), variação dos conteúdos (Ge) e professores exigentes (Ae). Sendo que, para alguns, essas experiências também foram marcadas no sentido de querer fazer diferente do que viveram nas aulas, cuidando para que não haja ausência do trabalho de valores (Ce, Ee, Fe e Je) e baixa diversificação dos conteúdos (Ae, Be, Ce, Fe, Ie e Je).

A título de ilustração, seguem alguns trechos de depoimentos:

A importância de conseguir passar bem o conteúdo para os alunos e verificar a apreensão deles e, tipo, exigir mais dos alunos. Isso eu lembro porque um professor fazia muito isso com a gente, e na época eu achava ruim. Mas agora eu acho que ele tava certo, tinha que exigir mesmo, exigir que o aluno conseguisse reproduzir o conteúdo. Porque, sei lá, às vezes a gente acha que o mínimo já tá bom, e o que ele cobrava acho que era o mais correto [...] a Educação Física tem tanto conteúdo, e os professores acabam passando só esporte. (participante Ae)

Principalmente a proximidade dos alunos e a forma de, é meio ambiguidade, mas a forma de lidar com os alunos [...] O que eu guardei bastante foi a proximidade com os alunos, que até hoje, na prática de ensino, eu prezo bastante. (participante Be)

Eu sempre fui mesmo uma pessoa da prática, então eu vou buscando na prática as coisas que eu não consigo suprir no conceito. Eu sempre fui assim, eu acho que eu sempre tive um jeito de na prática conseguir reverter o jogo pro meu lado. O que eu fiz antes, no esporte, essa parte da disciplina, da coisa regrada, assim, porque sempre fui apaixonada, e quando você gosta do que você tá fazendo você vai fundo, assim. Agora, da recreação mesmo, acho que mais essa parte de... ai, eu consegui ser mais desinibida mesmo por causa da recreação, porque eu era tímida, sim, antes, e foi uma coisa que foi me moldando. Agora não sei se consigo mais sair desse perfil. (participante De)

Eu sempre fiz alguns “bicos” e tive contato com pessoas, que acho que isso foi primordial. Até hoje eu me utilizo disso na Educação Física e acho isso bem interessante. Acho que também como lidar com pessoas, como se portar em determinadas situações, acho que isso é o que eu mais carrego até hoje pra mim. (participante Fe)

Bom, do cursinho (preparatório para o vestibular) acho que aprendi algumas coisas que levo sempre comigo. O cursinho me

ensinou como buscar as coisas, o conhecimento, saber buscar, ser autônomo. (participante Ge)

Eu acho que é saber me pôr no lugar do aluno. Como eu já estive nessa posição de aluno, então eu consigo saber o que o aluno quer, o que leva a motivá-lo. Então isso até hoje eu utilizo um pouco, como me colocando no lugar deles, saber se eles vão gostar ou não da disciplina, da área. (participante Ie)

As experiências que eu tenho na verdade são de reflexão daquilo que aconteceu de ruim nas aulas de Educação Física. Então, tudo o que ocorria lá, até o descaso pela profissão, pelos alunos, até por conhecer as necessidades não atendidas. Então eu tenho aquele exemplo único do que não fazer nas aulas de Educação Física. (participante Je)

Pimenta (2002) destaca que os alunos vão para a formação inicial detendo saberes sobre o que é ser professor, pois carregam consigo sua experiência de alunos, a qual lhes possibilita distinguir aspectos significativos e não significativos do ser professor. Na medida em que são capazes de discernir as ações “favoráveis” ao trabalho do professor das ações “prejudiciais”, os futuros professores buscam levar para sua prática somente as que são tidas como ações de um “bom professor” (Galvão, 2002).

Nas observações realizadas na universidade (na disciplina de Prática de Ensino), os estudantes demonstraram considerar a prática como algo indispensável para a formação.

Ter bom conteúdo não basta para ser bom professor. O estágio possibilita a experiência prática e perceber que, conforme o contexto, muda a situação. (participante Eo)

Nas entrevistas isso pode ser confirmado, isto é, nos depoimentos apareceu a valorização da prática para a formação e prática profissional. Para os participantes Ce, Ee e Ie, eles aprendem mais na prática

(inclusive Ee não vê a teoria como algo tão importante). No entanto, Ce, De, Fe, Ie e Je dizem não desconsiderar a teoria. Já De disse que vê a prática como consequência da teoria. A participante He ressaltou que a prática é pouco desenvolvida na graduação (concentrando-se mais nos estágios curriculares). A teoria é vista como diferente da prática (Ie), e a prática é tida como modelo de como fazer (Je).

De modo geral, destacaram que entre as funções da prática estão verificação de aprendizagem (Ae, De, Fe e He), preparação para lidar com diferentes situações (Be e Je) e melhorar o domínio das habilidades e competências do ser professor (Ge).

Alguns trechos a título de ilustração:

Quando eu vou para a prática é que eu vejo se eu consegui aprender, absorver alguma coisa, se eu tô conseguindo passar esses conteúdos como devem ser passados. (participante Ae)

O espaço que essa prática ocupa na minha prática profissional é quase que, se não for 100%, é quase 100%. Que eu vejo a prática como essencial para você se profissionalizar na licenciatura, em vista que você pode se deparar com diferentes realidades. (participante Be)

Ah, acho que boa parte, assim, 60%, 70%, acho que a prática, assim, pra mim, eu acho que aprendo muito mais na prática do que na teoria. Lógico que é importante você ler, você ter um contexto teórico para poder dar aula, mas acho que a prática pra mim é fundamental. (participante Ce)

Acho que eu só sou prática, na verdade. Acho que eu gosto dessa parte da ação, sabe? Fazer acontecer [...] Acho que essa é a parte da prática, ela é uma consequência da teoria, acho que ela vem depois da teoria. (participante De)

Então, a prática é o que eu me dou melhor, na verdade. Assim, tipo, eu consigo trabalhar muito melhor a parte prática do que a

teórica, tanto pra mim, pra eu entender melhor do que se trata e tal, quanto para trabalhar com outras pessoas, os alunos, no caso [...] Quando fica só na teoria, muito na teoria, pra mim não desenvolve nada, eu não consigo assim. (participante Ee)

Na teoria fala muito, fala muito, e chega na prática, é totalmente diferente que é na teoria. (participante Ie)

Como apontado anteriormente, a visão dicotomizada entre teoria e prática leva à valorização de uma em detrimento a outra. No caso, os estudantes tendem a valorizar a prática, pois é nela que têm mais segurança. Ou seja, quando a teoria “não funciona”, principalmente em situações de improviso, é nas experiências vividas que se ancoram. Nesse sentido, Gauthier (1998, p.342) aponta que o docente “constrói uma boa parte de seu saber na ação”.

Nessa perspectiva, notou-se nas observações que, além dos estágios curriculares, esses estudantes desenvolvem outras práticas profissionais e que, inclusive, levam elementos dessas outras práticas para a prática pedagógica.

Trabalhei em hotéis chiques e tive que aprender como me comportar lá. Trabalhei com crianças carentes, é diferente. Joguei em clubes com e sem uniforme. (participante Do)

Também levo as experiências das aulas de Educação Física e as experiências do trabalho com recreação, que é parecido com o professor, pois lida com pessoas, tem que dar atenção a todos, falar em público [...] Vejo a experiência com recreação mais positiva do que prejudicial. Eu trouxe uma experiência muito grande que me ajudou muito. (participante Eo)

Levo a experiência minha da escola e com recreação. (participante Lo)

Nas entrevistas, confirmaram esses dados apontando as seguintes práticas: recreação em acampamento, no Sesi, em hotéis e animação

de festas de aniversário (Ae, Be, Ce, De, Ee, Fe, Ge, He e Ie), projetos de extensão (Ae, Be, De, Ee, Fe, Ge, He, Ie e Je), grupos de estudo (Be, Ce, De, Fe e Je), iniciação científica (Be), academia (Be, De e Je), natação/hidroginástica (Be e De), organização de eventos (Be e De), esportes, ginástica (De), dança de salão (Fe), eventos da secretaria, como o Agita a Praça (Ge) e judô (Ie).

Segue um trecho como exemplo:

Eu trabalhei numa academia aqui. Eu sei que é meio complicado isso porque eu sou da licenciatura e tal, mas é que, ah, sei lá, eu preciso, na verdade, por questão financeira. Eu não tenho como ficar parada em Rio Claro, e o horário que eu tenho aqui é à noite, e eu peguei esse trabalho pra fazer, e eu já tinha experiência porque eu trabalhei, estagiei um ano no Sesi, e aí tudo o que aprendi no Sesi eu vou tentando aplicar aqui, as coisas que eu aprendi na faculdade. Sei que não é muito na nossa área de educador, mas é o que se tem pra hoje. [...] É, bacharelado mesmo. Era aula de natação, aula de futsal, vôlei, basquete, sempre auxiliando um professor. Então era esporte, academia, ginástica, o Super Férias, que é recreação e organização de evento. O Super Férias é feito totalmente pelos estagiários [...] daí acho que vem uma boa bagagem minha. (participante De)

No entanto, como identificado nas observações, os estudantes de modo geral entendem que há algumas diferenças entre essas outras práticas e a prática do professor.

Na recreação não tinha essa experiência, esse peso. Às vezes você nem voltava a ver a criança. Já enquanto professora, tem um peso maior, um vínculo maior com os alunos. [...] Professor dá mais ênfase no conceitual, procedimental e atitudinal. Recriador tem que tá mais animado, tem menos responsabilidade. [...] Percebi a mudança de recriador para professor quando eles pediam sempre queimada, aí pensei que não podia ser assim, precisava um pouco mais de autoridade [...] Acho que a recreação é um artifício para conduzir a aula. (participante Do)

Trabalhei muito com recreação e acontece muito isso de passar dois dias com a criança e nunca mais vê. No estágio não. É legal também porque damos aula para duas faixas etárias diferentes. Com a 4ª série falamos individualmente com o aluno para ajudar a realizar a tarefa. Já o 1º ano, são do mesmo nível, aí falamos para todos ao mesmo tempo. E, como eu disse, eu era recreador, no começo do estágio eu queria passar mais brincadeira. Hoje eu vejo isso como algo mais separado “professor” e “recreador”. Hoje me vejo mais professor [...] Nas primeiras aulas demos um monte de brincadeiras, e chegou uma hora que acabou as brincadeiras. E aí? E a próxima aula? Aí pensamos que teríamos que trabalhar de outra forma. (participante Eo)

Na recreação você não tem objetivo, conteúdo. Aí se você fazer recreação na aula não vai dar certo. (participante Go)

Como foi possível observar, os saberes da experiência desses estudantes são compostos por diversos aspectos presentes em suas práticas. Aspectos presentes ao longo da vida e que perpassam os diversos conteúdos da Educação Física (esporte, lutas, dança, ginástica), bem como atividades recreativas, entre outros.

Cabe lembrar que a constituição da experiência se dá ao longo da vida, incluindo as experiências vividas durante as socializações primária e secundária e também por intermédio do tempo de carreira, por meio do qual os professores vão descobrindo como desenvolver e mobilizar a experiência durante o exercício da docência (Rangel-Betti; Mizukami, 1997).

Os saberes docentes e a prática profissional

Na prática pedagógica há uma pluralidade de saberes que são mobilizados e que fundamentam tal prática (Tardif, 2002). Essa afirmação foi constatada na observação dos estágios realizados nas escolas, uma vez que se buscava conhecer como esses saberes

manifestavam-se no decorrer das aulas do estágio. Nas aulas preparadas e ministradas por esses estudantes havia brincadeiras da infância (taco/bets, queimada, pega-pega, pular corda, morto-vivo, batata quente, coelhinho sai da toca, rouba o rabo), estratégias que geralmente são utilizadas em recreação para atrair a atenção dos alunos (por exemplo a fala “pan parã ran”, à qual os alunos respondem “pan pan”), atividades e conteúdos trabalhados pelos professores universitários (cultura corporal de movimento, uso de materiais alternativos, sequência didática para ensino do salto tesoura do atletismo), bem como foi possível observar que, de modo geral, os estudantes organizaram as aulas conforme aprenderam na disciplina de prática de ensino, isto é, dividiam a aula em parte inicial (momento em que conversavam sobre o conteúdo da aula, faziam alongamento, aquecimento), parte principal (momento no qual o conteúdo tido como objetivo da aula era diretamente abordado) e parte final (momento que geralmente foi utilizado para conversar sobre a aula ou fazer uma atividade de volta a calma).

No que se refere ao modo de organização da aula aprendido nas aulas universitárias, confirma-se na seguinte fala:

Eu também uso algumas coisas da faculdade, como a organização da aula em parte inicial, principal e final, e esse jeito eu aprendi aqui nas disciplinas. (participante Ce)

De modo geral, os aspectos observados remetem principalmente aos saberes da experiência, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da formação profissional, os quais se destacaram também nas entrevistas. Nelas os estudantes colocaram que durante a prática profissional mobilizam os seguintes saberes: saberes aprendidos nas disciplinas (Be, Ce, De, Ee, Fe, Ge, He, Ie e Je), saberes advindos da experiência (Ae, Be, Ce, De, Ee, Fe, Ge, He, Ie e Je), saberes provenientes de livros (Ae, Be, Fe e He), saberes científicos (Ae), saberes decorrentes da observação de outras pessoas (Ae, Ge e Ie), valores (Ce e He), reflexão (Ge) e da personalidade (Ae).

Como exemplo:

Ir atrás de livros, essa parte mais científica, e também da observação de outras pessoas. (participante Ae)

Eu procuro me basear nas disciplinas da faculdade. Primeiramente eu vejo o que eu posso enxugar das disciplinas, o que eu posso tirar delas, o que eu posso estar trabalhando nas minhas aulas. Se o que eu pego daquelas disciplinas não atinge o meu objetivo, não deixa o conteúdo completo, eu vou nas referências procurar algum livro, alguma outra referência mesmo, que a disciplina minha forneceu. Diante disso, às vezes você chega durante a aula, o conteúdo que você montou, as atividades que você montou não dá certo. Eu utilizo das experiências anteriores que eu tive nos outros estágios, no Sesi e aqui mesmo dentro da faculdade, durante as aulas. Que em muitas disciplinas nós ministramos aulas, pra nós mesmos, mas são atividades que marcam e facilitam quando a gente tá diante dos alunos e tem a necessidade de modificar a metodologia ou até mesmo de modificar os conteúdos para que a aula progrida. (participante Be)

Me baseio na parte prática que já tive, essa parte da movimentação e também dos valores que estão embutidos nessa prática, principalmente no caso das artes marciais, que geralmente envolve uma filosofia, uma filosofia de vida e tal. Então, de modo geral eu me fundamento no saber que adquiri nas aulas aqui da faculdade, nas leituras que fiz, e também procuro manter o mesmo modelo que a antiga professora do boxe fazia nas aulas. Às vezes improviso de acordo com as minhas experiências e procuro comentar o meu trabalho com os colegas. (participante He)

Ah, principalmente nas minhas aulas de judô eu utilizo mais as minhas práticas, a minha experiência. Já no Sesi, no Profit e Propark, eu utilizo mais os saberes adquiridos aqui na faculdade, como, por exemplo, saber lidar com determinada faixa etária, tanto com idoso quanto com criança, com aulas lúdicas ou de lazer. (participante Ie)

Com relação a esses depoimentos, observa-se, com o devido cuidado, a unânime valorização dos saberes da experiência, trazendo subjacente a eles os outros saberes e apontando para a importância que aqueles apresentam para a formação de professores. No entanto, Tardif (2010) nos alerta sobre a necessidade de melhor elucidá-los e, ainda, aponta alguns dos limites desses saberes, como, por exemplo, o fato de serem saberes singulares e locais, o que leva à dificuldade em partilhá-los.

Sobre esse limite, encontraram-se aproximações com o estudo de Larrosa-Bondía (2002, p.27) ao afirmar que

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Entretanto, não se pretende apresentar uma proposta de formação nesse momento e nem é esse o objetivo do estudo, mas o de apresentar a importância de se aplicar esforços para desobscurecer os saberes da experiência e incorporá-los de forma mais consciente e efetiva nos programas de formação, de modo a dar subsídios para que os futuros professores possam utilizá-los em suas práticas pedagógicas de forma reflexiva e autônoma.

Assim, conhecer melhor esses saberes implica não isolá-los dos demais, mas perceber que eles também são plurais. Neles, os outros saberes vêm mesclados de forma interdependente no agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2002). A improvisação na aula ou a mudança de rotina, bem como de estratégias e conteúdos, não acontecem por acaso.

Um outro fato interessante observado nas aulas universitárias foi que os estudantes apresentaram certa percepção da presença desses saberes experienciais nas aulas que ministraram nas escolas.

Isso pode ser observado nas falas que ressaltam a necessidade de improviso nas aulas.

Pensava que o plano de aula e o cronograma eram suficientes, mas às vezes acaba tendo que improvisar. (participante Ho)

Pensava que ia ser mais fácil o contato com os alunos e não achava que ia precisar improvisar tanto. (participante Po)

A experiência de trabalho ajuda a enxergar que é natural improvisar. (participante Oo)

Um bom profissional não tem só uma atividade, sabe improvisar, criar. E tem que ter uma mediação entre a vontade dos alunos e a autoridade do professor. (participante Ro)

Esse reconhecimento remete a Perrenoud (ibidem, p.24), que aponta o *habitus* (composto inclusive pelas experiências) como a “gramática geradora das nossas práticas”, no sentido de que existe um sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação como a ação planejada, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões. Nessa perspectiva, o autor afirma que nossas ações possuem uma memória, e, dessa forma, todas as vivências ficam registradas, podendo ser usadas principalmente em situações urgentes que requerem improviso, comuns na vida dos professores.

Identidade docente: o exercício da profissionalidade docente como prática do *habitus* professoral

O entendimento adotado para “prática docente” neste trabalho vai na direção das práticas de ensino ou destas decorrentes daquilo

que se denomina por prática pedagógica, ou seja, uma prática intencional que traz subjacentes a ela elementos da teoria (conhecimentos, saberes) e da experiência (vivências).

Nos estudos de Benites (2007, p.11) 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”.

Nessa perspectiva, cabe esclarecer que a prática docente é vivenciada como um processo individual, isso devido às diferentes situações e às características pessoais que permeiam o pensamento e as atitudes do professor diante das situações. Tendo em vista o conceito de prática docente, observaram-se diferentes perspectivas, como a de conhecimento da realidade e do entorno escolar.

Prática docente é você estar atento, e, primeiramente, acho que é diagnosticar a realidade que o professor na sua prática vai lidar; você entender o que os alunos querem e o que você tem a capacidade de ensinar e saber entender os alunos e (pensativo). Acho que nunca parei para pensar muito sobre isso, mas é isso: você diagnosticar a realidade dos seus alunos, entendê-los e posteriormente utilizar as experiências que você adquiriu durante a graduação e pesquisas e saber colocar essa experiência em prática durante a sua prática docente. (participante Be)

Em outro momento, os depoimentos focalizaram o exercício da profissionalidade docente.

Vai além de você ensinar os conteúdos básicos para os alunos. Acho que é você formar pessoas críticas e você ensinar valores para os alunos, construir valores junto com eles, né? Basicamente é isso. É ir além de só ensinar os conteúdos, é formar o cidadão mesmo. (participante Ae)

Acho que é mais do que o momento da sala de aula, é mais do que o momento que você tá passando para o aluno uma atividade, alguma

coisa, o conhecimento. É, tipo, trazer pra si isso, tipo, agarrar mesmo, pensar que você tá lidando com pessoas e você é muito influente na vida dessas pessoas, criança, adulto, o que seja. A pessoa espera algo de você, e você tem que corresponder a isso. É em tempo integral. Assim, você é professor o tempo todo. Assim, não é cinquenta minutos de aula. E você tem que pensar em ética, em conhecimento, em várias coisas, e tem que tentar trazer tudo isso. (participante De)

É difícil definir. A prática docente é as competências do professor, a forma como ele atua, envolve os saberes docentes também. (participante Fe)

Prática docente, pra mim, é a forma de intervir, mediar e construir a formação dos alunos. (participante He)

Eu acho que a prática docente, assim, é fundamental. Por ela que eu tô aqui, por ela que eu tô me formando, por ela que eu quero formar outras pessoas, fazer parte da vida dessas pessoas. (participante Je)

Houve também aqueles participantes que chamaram a atenção para a prática de ensino, entendendo que esta traz subjacente a ela uma intencionalidade.

Eu vejo que é o que a gente tá tendo na disciplina de estágio. Eu não tenho isso muito definido, assim, mas eu vejo que é essa prática que a gente tá tendo, de como dar aula, como ser um bom professor, o que trabalhar com as crianças, com os alunos. Eu vejo dessa forma. (participante Ee)

Não sei ao certo, mas acho que é o desenvolvimento da relação entre professor e alunos, em que ambos trabalham o conteúdo de acordo com a realidade em que estão inseridos e que possa ter desenvolvimento sobre o assunto-tema desenvolvido em aula e que aborda coisas do cotidiano. (participante Ge)

Acho que é o ensinamento dos professores, do conhecimento que eles têm. (participante Ie)

E foi assinalado como importante o domínio dos conhecimentos.

Prática docente é não só dar aulas, mas você ter todo o domínio de todos os... Ai como posso falar? De todos os pedaços pra poder dar uma boa aula, uma aula completa [...] Ah, atitudes, né? Saber fazer, saber identificar, saber entender o contexto dos alunos, saber escutar os alunos, o que eles gostariam de fazer, o que eles pensam, o que eles vivem, o que eles podem trazer de fora da escola. (participante Ce)

Como foi possível observar, houve indicações de uma certa diversidade quanto à compreensão do conceito de prática docente, sendo que, de modo geral, este foi atrelado à formação do cidadão, à identificação do contexto e à realidade do aluno, a prática (no sentido de fazer) de ministrar aulas, competências e saberes docentes, transmissão do conhecimento.

Apesar de apresentarem noções diversas, foi possível observar que estas estão presentes no conceito de profissionalidade docente colocado por Contreras (2002), o qual é formado pelo tripé: *obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional*.

Diante dos conceitos relatados, os estudantes avaliaram sua própria prática docente como precisa melhorar (Ae, De, Ee, He e Je), foi se aperfeiçoando ao longo do curso (Be e De), tenta fazer o melhor, mas nem sempre acontece como planejou (Ce), é boa (Fe, Ge e Je), é razoável (He) e tenta melhorar a imagem da disciplina de Educação Física e aumentar o conhecimento dos alunos (Ie). E ainda indicaram que consideram alguns aspectos da formação como fundamentais para a realização da prática de ensino: as experiências/vivência/prática (Ae, Ce, Ee, Ie e Je), conhecer seus alunos, seus contextos, sua faixa etária etc. (Be, Fe, He e Ie), a afetividade (Be, De e Ie), a didática (Ce, De e He), contextualizar o conteúdo (De), os estágios (Fe, Ge e Je), observação de outro professor atuando (Fe), ter clareza

nos pontos de vistas e nas crenças (Fe), os projetos de extensão (Fe e Ge), domínio do conteúdo (He, Ge e Ie), disposição para ensinar (Ie), discutir o que acontece nas escolas (Ae), flexibilidade para lidar com as diferentes situações (Ie) e formação continuada (Je).

Algumas dessas indicações podem ser vistas nos exemplos a seguir:

Acho fundamental as vivências mesmo, porque muito do que eu vi nas disciplinas aqui, foi quando eu fui na prática que me pareceu fazer sentido, porque ouvir os professores falando aqui é uma coisa, agora, quando eu vou na prática e identifico as coisas, aí faz mais sentido pra mim. (participante Ae)

Julgo também ser fundamental ter afetividade, ser próximo dos alunos e trabalhar junto com eles, não somente ser aquele professor que vai lá, passa o conteúdo e vai embora. (participante Be)

Acho que [é] fundamental, a Didática, assim, como dar aula, ensinar, porque não basta o conteúdo, né? Tem que ensinar, fazer de uma forma que atinja os alunos. E isso eu aprendi bem aqui, não só com as aulas, mas também no estágio, que foi quando eu fui para a prática e aí eu aprendi bastante também. (participante Ce)

Olha, respondendo por mim, eu acho que é a experiência, porque não adianta nada você saber um monte de conteúdo, um monte de teoria, se na prática você não consegue fazer as coisas. A teoria também é importante, mas também não pode faltar a prática. (participante Ee)

Eu acho muito importante saber o conteúdo e a didática e também conhecer bem a realidade dos alunos. (participante He)

Acho fundamental a disposição do professor para ensinar. O domínio do conteúdo também é importante, ter um contato mais próximo com os alunos e buscar sempre saber o nível de aprendizado.

No estágio também vejo a importância de saber adaptar de acordo com as necessidades e a realidade [...] E tem a experiência também, que é fundamental, porque não adianta dominar o conteúdo se não tiver experiência. (participante Ie)

De modo geral, as indicações lembraram nuances da prática do “bom professor” (Galvão, 2002), que com o passar dos anos não perde seu compromisso com a docência, revelando características técnicas, afetivas, sociais e cognitivas do fazer docente.

Elas também revelaram a incorporação das ações didáticas e de uma postura que se reporta ao *habitus* professoral, pois, segundo Silva (2007), este é composto por três elementos que se inter-relacionam: ações didáticas, *héxis* corporal e postura. As ações didáticas referem-se ao domínio que o professor tem em relação ao conteúdo e ao modo de ensiná-lo; a *héxis* corporal diz respeito aos movimentos corporais que auxiliam o ensino; e a postura reporta-se aos valores que regem as ações sociais e relacionais.

Esse *habitus* professoral, por sua vez, traz subjacente a ele uma identidade, a qual é construída a partir das experiências e da história pessoal (Pimenta; Lima, 2004) e rege o modo de ser e agir como professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditar que a formação seja um processo contínuo e que comporta todas as experiências vividas ao longo da trajetória de vida, definiram-se como objetivos desta pesquisa: (a) identificar os aspectos mais significativos das trajetórias de vida para a formação dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública paulista; (b) desvelar os diferentes aspectos que compõem o saber da experiência na prática desses estudantes; e (c) elucidar os espaços sociais tidos como significativos na vida universitária para a formação inicial.

Para atingir esses objetivos, em um primeiro momento buscou-se abordar alguns aspectos que apresentaram a trajetória de vida como fio condutor, entre os quais: I – os saberes da experiência, sobre os quais se buscou delinear o contexto em que emergem, seu reconhecimento como aspecto que deve ser considerado na formação docente, bem como seu conceito, seus limites e trazendo estudos na área da Educação Física que contribuem para essa temática; II – o processo de socialização, buscando identificar seu conceito, sua constituição e a classificação em primário e secundário; e III – a identidade e o *habitus*, contemplando seus conceitos e refletindo, à luz de alguns autores, a influência que a formação e atuação profissional recebem desses fatores.

Nesse contexto, ao olhar para os objetivos e os resultados advindos das duas técnicas de coleta de dados utilizadas (observação participante e entrevista semiestruturada), foi possível agrupar os dados coletados em três grandes eixos, contemplando cada um deles diferentes categorias que apresentavam relação com os objetivos que tinham sido traçados.

O primeiro eixo recebeu o título “Família, universidade e profissão docente”, o qual contemplou temas relacionados à escolha do curso, aos espaços (além das salas de aulas) existentes na universidade e que são considerados fundamentais para a formação e posterior atuação profissional, e aos aspectos tidos como significativos na formação inicial no que se refere àqueles vividos fora da universidade. O segundo eixo, com o título “Formação: as dimensões do processo na constituição do *habitus* social do professor”, sinalizou para os aspectos significativos da formação inicial, bem como para os saberes docentes (principalmente os saberes da experiência) e suas contribuições para a prática profissional. E o terceiro eixo, “Identidade docente: o exercício da profissionalidade docente como prática do *habitus* professoral”, abarcou o conceito de prática docente.

Da análise dos dados coletados e de sua discussão, no que se refere aos aspectos da trajetória de vida tidos como significativos para a formação, cabe primeiramente esclarecer que a escolha profissional foi apontada como aspecto atrelado à trajetória de vida, uma vez que corresponde a um momento que antecede a universidade e que pode trazer implicações futuras (por exemplo, o prazer ou não pelo trabalho). Nesse sentido, constatou-se que tal decisão aconteceu tanto antes quanto durante a formação. Há diversos fatores passíveis de funcionar como motivadores para essa escolha, uma vez que o percurso que cada um faz em sua vida é singular. Neste trabalho as motivações perpassaram desde a facilidade de acesso ao mercado de trabalho até o interesse pela área, as vivências esportivas e a maior proximidade com o professor de Educação Física.

No entanto, houve repetidas manifestações em relação à intenção de complementar a formação com o bacharelado, e também

chamou a atenção a escolha dos temas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na qual foi possível perceber a escassez de temáticas voltadas para a escola, fato inusitado quando lembramos que se trata de um curso de licenciatura. Essas duas constatações denotaram incertezas que alguns desses estudantes ainda possuem diante de seu projeto de vida ou que, em função da empregabilidade, vale a pena ter outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Porém, revelou que a escolha profissional continua a manter seus desafios.

Sobre a formação inicial, outro período que constitui a trajetória de vida, houve o reconhecimento da importância das disciplinas e da “parte prática” (vivências) para a formação. Dentre as disciplinas destacaram-se as vistas como “práticas” (o Estágio Curricular Supervisionado, por exemplo), as que são diretamente voltadas para a educação (por exemplo, Didática) e aquelas em que os professores foram mais próximos. A dimensão afetiva foi constantemente valorizada em relação às pessoas presentes tanto no ambiente universitário (como professores e funcionários) quanto fora dele (como a família e amigos, por exemplo). Cabe ressaltar que, apesar dessa dimensão estar despontado como fundamental na relação pedagógica, ainda não se observam esforços concretos com a finalidade de incluí-la nos programas de formação de forma intencional e consciente.

A capacidade de discernir esses aspectos como significativos para a formação decorre da própria trajetória de vida de cada um, ao longo da qual, por meio das diversas vivências, se constrói uma bagagem, um saber experiencial que tanto permite emitir juízos sobre as novas situações quanto delinear um jeito próprio de ministrar aulas.

Em relação aos saberes da experiência, observou-se que estes são compostos por diferentes aspectos, que perpassam tanto a socialização primária (pré-profissional) quanto os anos de formação e posteriores a ela. No que se refere à socialização primária, os aspectos ressaltados foram as vivências esportivas, com recreação e dança, além de brincadeiras da infância e a experiência de aluno.

Esses elementos, que constituem o saber da experiência desses estudantes, estavam bastante presentes em sua prática profissional,

na qual procuraram trazer o que consideraram positivo do que viveram, como, por exemplo, uma relação professor-aluno que não despreza a dimensão afetiva. No entanto, buscaram não incluir em suas práticas aquilo que vivenciaram e consideraram negativo, como a baixa diversificação de conteúdos.

No tocante ao período da formação inicial emergiram as seguintes práticas profissionais como aspectos que constituem os saberes da experiência: as atividades recreativas (acampamentos, festas de aniversário etc.), os projetos de extensão, os grupos de estudo, os laboratórios, os conteúdos de Educação Física (esporte, dança, lutas, ginástica) e a academia de ginástica.

Sobre a prática profissional, observou-se o reconhecimento dos saberes docentes (da experiência, disciplinares, curriculares e de formação profissional) como os frequentemente mobilizados durante a ação.

Cabe enfatizar que, de maneira geral, os estudantes demonstraram valorizar bastante os saberes da experiência. No entanto, o reconhecimento de sua importância manteve-se quase que de forma estrita sobre a prática, e esta foi colocada como um “saber-fazer”. Nesse sentido, observou-se que os alunos, no geral, apresentam uma perspectiva dicotomizada entre prática e teoria.

Os espaços sociais universitários mencionados como significativos para a formação inicial recaíram sobre o tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão), pois os alunos compreendem que os projetos de extensão, bem como os laboratórios de pesquisa, são espaços que contemplam a possibilidade de completar a formação recebida nas aulas, seja no sentido de permitir a aplicação prática da teoria estudada em sala de aula ou no sentido de aprofundamento. Sobre isso, observou-se uma visão dicotômica associativa (Candau; Lelis, 1988) em relação à teoria e à prática. Isto é, os participantes deste estudo entendem que aquelas são polos separados e não opostos, onde a prática é apenas uma aplicação da teoria. Nessa visão, a teoria tem seu primado, o que faz a prática ser relevante, à medida que é fiel à teoria, e ser tida como incapaz de criar e de introduzir novas situações. Nesse sentido, alerta-se para o problema de se

apoiar tanto em uma prática vista como reprodutora e esvaziada, não sendo capaz de criar.

Assim, foi possível notar nos elementos que constituem a identidade e ancoram o fazer docente, tais como a afetividade e a vivência da prática profissional, aspectos significativos que valorizam as relações interpessoais e o ser professor. No entanto, mesmo com a reestruturação curricular, a primeira turma a se formar nessa nova proposta de 4.160 horas, considerada mais densa, demonstrou uma visão dicotômica associativa (ibidem) entre teoria e prática e uma forte valorização dos saberes da experiência, dizendo se apoiar mais em suas práticas.

Nóvoa (1992a, 1999b), em seus estudos, já havia afirmado que os saberes da experiência eram uma fronteira a ser descoberta e valorizada, pois eram de fato os únicos saberes que pertenciam aos professores. Neste estudo, os saberes da experiência, a dimensão afetiva e a prática profissional estão entrelaçados em uma coisa só: o exercício da profissionalidade docente.

Os saberes da experiência revelaram-se como sendo mais importantes do que são no tratamento que lhes é dado no ambiente acadêmico. Porém, tratam-se de saberes que não vêm sozinhos, trazendo subjacentes os outros saberes. E aqui reside outro desafio: cada estudante, em seu agir, andar, olhar, falar, expressa um patrimônio cultural acumulado.

O gesto humano precede o *habitus* social ao mesmo tempo que se incorpora a ele nas especializações humanas. Ser aluno, ser estudante, ser professor incorpora um *habitus* social, compreendendo-o como aquilo que caracteriza nossa identidade social.

Na passagem de aluno para professor, o *habitus* professoral revela a gramática geradora do ser professor. Ela está gravada em nossa pele, em nossa cultura profissional. Porém, para garantir a pertença serão necessários mais que gestos. Os saberes da experiência e a prática desses saberes em situação de aula ou nos processos de formação revelaram os vestígios da presença de um corpo de conhecimentos distribuídos/incorporados na ação didática, *héxis* corporal, postura (atitudes).

No entanto, é preciso desvelá-los. Assim sendo, os saberes da experiência são a tecnologia professoral, trazendo subjacente a ela o conhecimento pedagógico de um conteúdo específico. Entende-se por tecnologia professoral a fabricação dos conhecimentos tácitos no pêndulo que vai da socialização pré-profissional à socialização profissional.

Entretanto, são saberes que apresentam desafios vinculados à socialização pré-profissional, se não forem ressignificados na perspectiva de que posso ensinar da mesma forma que fui ensinado. Assim, essa incorporação do *habitus* primário precisa avançar na incorporação do *habitus* secundário. Caso contrário, mesmo os cursos públicos presenciais de qualidade não cumprirão sua função social.

Da mesma forma, a relação teoria-prática precisa romper as fronteiras construídas no passado, pois a perspectiva de um currículo de formação integrado é uma necessidade. Embora as novas diretrizes da formação coloquem sua ênfase na “ação-reflexão-ação”, essa relação ainda é vista de forma dissociada.

A perspectiva de unidade teoria-prática, diferente da compreensão de uniformidade e conformidade, precisa ser levada a sério pelos conselhos de cursos e formadores, caso contrário não se sai do discurso. Nessa direção, outro aspecto que chamou a atenção foram os TCCs, nos quais se adota a compreensão de uma iniciação científica “livre”, ou seja, você pode fazê-lo em qualquer área de conhecimento. A ideia não deixa de ser original e interessante em sua proposição, mas revelou-se, a nosso ver, como sendo inapropriada por não valorizar a formação de professores de educação básica.

Então, como possível encaminhamento deste trabalho destacaram-se quatro aspectos:

- a) A afetividade como elemento fundamental para a formação inicial.
- b) A valorização dos laboratórios – local destinado ao desenvolvimento de pesquisas (evidenciando a formação do currículo acadêmico) – e das práticas.

- c) A necessidade de se considerar a especificidade do curso de formação de professores na elaboração do TCC.
- d) A prática pedagógica apontando para dois tipos de compreensão: a de vivência e a de prática de ensino planejada e reflexiva.

A partir dessas constatações e lembrando que esta temática ainda é bastante recente no campo da Educação Física, vislumbra-se a possibilidade de projetar outros estudos que contemplem esse tema, de modo a trazer novas contribuições que auxiliem em possíveis reconfigurações curriculares. Cabe ressaltar a importância de que essa temática (saberes da experiência) seja compreendida e incorporada de forma consciente e efetiva nos programas de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.13, n.2, p.13-35, mai.-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-Mazzotti, A. J.; Gewandsznajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____; _____. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AMADO, J. 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 FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.24, n.2, p.223-38, 2010.
- 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, 2008, p.217-33.
- ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XI Encontro Nacional – *Formação dos profissionais*

- da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo.* Florianópolis, 2002.
- AVALIAÇÃO EXTERNA. *Curso de Educação Física*, 2009. Esta é uma avaliação realizada pelo MEC sobre o curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro. Acesso em: 19 nov. 2009.1
- AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70, 1979.
- BECKER, A. L. K.; FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA. 14. *Anais...* Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999, p.1080-92.
- BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, p.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*. Araraquara, 2004. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- 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*. Rio Claro, 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento*. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.3, n.2, p.108-15, dez. 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n2/3n2_ART07.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Morinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

1 Este documento foi concedido pelo atual coordenador do curso de Educação Física, de forma impressa, para fins de pesquisa. O acesso a ele é restrito, portanto, não há endereço de acesso.

- 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*, [s.l.], v.2, n.1(3), p.68-80 jan.-jul. 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2008.
- BORGES, C. M. F. B. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BORGES, C. *Docência universitária em Educação Física*. Rio Claro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- _____.; DESBIENS, J.-F. (orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física de mudança*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- BOTTI, M.; MEZZAROBBA, C. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso na formação profissional em Educação Física. *Revista da Educação Física*, Maringá, v.18, supl., p.217-9, 2007.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994, p.46-81.
- BOURDONCLE, R. *L'université et les professions: un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: INRP/L'Harmattan, 1994.
- BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- _____.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.28, n.2, p.21-37, jan. 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9394*, de 17 dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. *Parecer CNE/CP 9/2001*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento n. 476, p.513562, 2001.
- _____. *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 mar. 2002a, Seção 1, p.8.

- _____. *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 mar. 2002b. Seção 1, p.9.
- _____. *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, 5 abr. de 2004.
- BUENO, B. É possível reinventar os professores? A escrita de “memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E; ABRAHÃO, M. H. (orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.219-38.
- CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.22, n.3, p.87-103, 2001.
- CAMPOS, A. L. B. *Os saberes docentes na prática pedagógica da Educação Física*. Rio Claro, 2007. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- 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.435-45, jan, 2003.
- CANDAUI, V. M. (coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: Inep, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.
- CANDAUI, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: _____. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988, p.49-63.
- CARNIEL, M. Z.; TOIGO, A. M. O tempo de aprendizagem ativo nas aulas de Educação Física em cinco escolas particulares de Porto Alegre, RS. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v.3, n.3, 2003, p.23-33. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html>>. Acesso em: 18 set. 2011.
- CEREGATTO, L. *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. 111f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- _____; SOUZA NETO, S. A formação inicial em Educação Física: os saberes docentes e a prática profissional. In: XI CONGRESSO ESTADUAL

- PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E I CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.. *Por uma política nacional de formação de professores*. Águas de Lindóia, p.213-224, 2011.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, B. V. *A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes*. Rio Claro, 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências.
- CUNHA, M. I. Modernidade, conhecimento e formação de professores. *Revista de Educação*, Lisboa, v.5, n.2, p.3-7, 1996.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz 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.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, Curitiba, n.24, p.213-25, 2004.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Revista Teoria e Educação: "Dossiê: interpretando o trabalho docente"*, Porto Alegre, n.4, p.41-61 1991.
- ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004, p.95-116.
- ESTRELA, M. T. *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores, 2010.
- FERREIRA, L. A. *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. São Carlos, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.
- FERRETI C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, n.59, p.225-269, ago. 1997
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. (orgs.). *Dicionário da educação profissional*. Núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, jan.-abr. 2004.

- 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, 2000, p.307-35.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Momentos marcantes da trajetória docente em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.15, n.1, p.92-103, jan.-mar. 2009.
- FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, [s.l.], v.24, n.85, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 jun. 2008.
- FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceptual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.77-108.
- 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, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, 2005.
- GATTI, B. A. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOC-KARP, G.; ZAKRAJSEK, D. B. Planning for Learning: Theory into Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, [s.l.], v.6, p.377-92, 1987.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.63-78.
- 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.
- GUASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Por uma pedagogia do equilíbrio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p.139-50, 2008.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

- HOUSSAYE, J. *Triangle Pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. [S.l.]: Editions Peter Lang, 1992.
- IAOCHITE, R. T. *A prática de atividade física e o estado de fluxo: implicações para a formação do futuro profissional em Educação Física*. Rio Claro, 1999. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, 2, Belo Horizonte, 2004.
- KNOUBLACH, H. *Thesen Zur Lehr – Und Lernbarkeit Qualitativer*. [S.l.]: Methoden, 2007.
- KOLYNIK FILHO, C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.2, n.2, p.111-5, dez. 1996.
- LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.19, p.20-8, 2002.
- LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organization, 1995.
- LEAL, P. H.; FERREIRA, L. A. Refletindo sobre a experiência docente na Educação Física escolar. In: Gonçalves Junior, L.; Côrrea, D. A.; Rodrigues, C.. (orgs.). *Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos*. Curitiba: CRV, 2011, p.69-94.
- LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional. *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, v. 36, n.74, p.43-57, 2001.
- . A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.54-66.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCON, D. *A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NANDAKARI, K. *O perfil do bom professor de Educação Física na opinião dos alunos do ensino fundamental, do ensino médio e ingressantes e concluintes do*

- curso de Licenciatura do IB – Unesp – Rio Claro, no ano de 2001*. Rio Claro, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.4, p.109-39, 1991.
- _____. Formação de professor e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992a, p.15-34. (Coleção Temas de Educação, 39)
- _____. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 1995, p.29-41.
- _____. 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 1999a.
- _____. Prefácio à segunda edição. In: _____. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999b.
- NOZAKI, J. M.; HUNGER, D. A. C. F.; ROSSI, F. Extensão universitária: despertando caminhos e possibilidades na formação inicial em Educação Física. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP. *Horizontes da extensão universitária: possibilidades, caminhos e realizações*. Águas de Lindóia: [s.n.], 2011a, p.493.
- _____; _____. A extensão universitária na formação inicial em Educação Física: uma possibilidade formativa. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E XVI REUNIÃO CIENTÍFICA. *Reunindo experiências e produzindo saberes na Educação Física*. Bauru: [s.n.], p.98, 2011b.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.74, n.12 p.27-42, 2001.
- PAPI, S. O. G. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n.68, p.109-25, dez. 1999.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.
- . (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 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.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- REIS, E. J. F. B. et al. Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.229-53, jan.-abr. 2006.
- RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e original na formação de professores. In: ROSA, D.; SOUZA, V. C. (orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.154-72.
- SANCHOTENE, M. U. *A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso*. Porto Alegre, 2007.187f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul.-set. 2005.
- SANTOS, N. Z. et al. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.15, n.2, p.141-65, 2009.
- SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto, 1994.
- SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. London: Basic Books, 1983.
- . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, p.77-92.
- SHULMAN, L. S. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard: Education Review, 57, p.1-22, 1987.

- SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.29, p.152-73, maio-ago. 2005.
- _____. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do *habitus* professoral. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas*. organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p.66-74.
- SILVA, S. J. *Habitus* docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina – PI. Natal, 2007. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- SOUZA, F. J. *Educação física, formação profissional e saberes docentes: um estudo de caso*. Rio Claro, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- SOUZA, J. A gramática social da desigualdade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.19, n.54, p.79-97, fev. 2004.
- SOUZA NETO, S.; COSTA, A. C. Imagens e projetos na formação de professores: pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. *Revista Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v.11, n.20, jan.-jun. 2003, e n.21, p.47-50, jul.-dez. 2003.
- SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v.37, n.2, p.119-26, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 fev. 2010.
- STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. London: Sage, 1995.
- _____. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 2000, p.435-54.
- TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego: um bem universal? *Educação e sociedade*, São Paulo, n.67, p.49-69, ago. 1999.
- TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação em Educação Física: necessidades, luxo ou perda de tempo? *Caderno Documentos*, [s.l.], 2, p.1-22, 1996.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE

- DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Trajetórias e processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*, 14, 2008. CD 2 – Livro 1. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, p.17-46.
- _____. Os saberes docentes: valores e limites da experiência. In: CONGRESSO E FEIRA DE EDUCAÇÃO E SABER, 14, São Paulo, 2010.
- _____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.1, n.4, p.31-55, 1991.
- _____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000.
- 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.
- THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. (Eds.). Introdução à pesquisa em atividade física. In:_____. *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.17-33.
- TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. *Educar em Revista*, Curitiba, n.29, p.207-21, 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO (Unesp). Projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e licenciatura) do Instituto de Biociências, Unesp-Rio Claro. *Unesp*, Conselho de cursos de graduação em Educação Física, 1993. 8p.
- _____. Proposta de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura e graduação (bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro. *Unesp*, Comissão de Estudo Curricular – Conselho de cursos de graduação em Educação Física, 2005. 62p.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. Preparing Reflective Teachers: an Overview of Instructional Strategies which Have Been Employed in Pre-Service Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, v.11, n.5, p.565-75, 1987.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

Papel: Offset 75 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2012

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Marcos Keith Takahashi

