

O CURRÍCULO, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE
FORMAÇÃO

**ESTHER VIEIRA BRUM DE SOUZA
SAMUEL DE SOUZA NETO**

**O CURRÍCULO, A PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA E
OS SABERES DOCENTES NA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Alexandre Janotta Drigo
Henrique Luiz Monteiro
Jose Luiz Riani Costa
Roberto Tadeu laochite

ESTHER VIEIRA BRUM DE SOUZA
SAMUEL DE SOUZA NETO

**O CURRÍCULO,
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
E OS SABERES DOCENTES
NA EDUCAÇÃO FÍSICA
OS DESAFIOS
DO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

© 2013 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
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

S718c

Souza, Esther Vieira Brum de

O currículo, a pedagogia da alternância e os saberes docentes na educação física [recurso eletrônico] : os desafios do processo de formação / Esther Vieira Brum de Souza, Samuel de Souza Neto. – 1. ed. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2013.

recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-438-7 (recurso eletrônico)

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica. 3. Educação física – Currículos. 4. Livros eletrônicos. I. Souza Neto, Samuel de. II. Título.

12-13-06426

CDD: 613.7

CDU: 613.7

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

SUMÁRIO

Apresentação	7
1. Introdução	11
2. Quadro teórico e conceitual	31
3. Caminhos da pesquisa	109
4. O currículo como um documento de identidade	119
5. Saberes docentes e competências	139
6. A pedagogia da alternância na perspectiva da formação inicial e da prática profissional	181
7. A universidade e a escola como lugares de formação	229
Considerações finais	235
Referências bibliográficas	243

APRESENTAÇÃO

Este estudo 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, com o título original de *Formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes*. Este trabalho também está filiado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no campo da Educação Física (Nepef), bem como apresenta estreita relação com a linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente e com o Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation de la Profession Enseignante (Crifpe).

Cabe destacar também que esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Capes, através de bolsa de mestrado institucional.

Sobre a temática estudada, por meio da reflexão em grupo de estudo sobre a docência e os fatores que a envolvem, assim como com o trabalho de conclusão de curso percebemos que os saberes docentes e a pedagogia da alternância se relacionavam, tendo em vista que ambos propõem e discutem a valorização da prática na formação e atuação docente. Contudo, ainda havia lacunas na compreensão dessa temática.

Nessa perspectiva, cabe assinalar que a pedagogia da alternância é constituída de modelos de formação em alternância que remetem à formação em dois contextos distintos e interdependentes: a formação em sala e as situações de trabalho (Pedroso, 1996). Já na discussão dos saberes, referendamos, entre outros autores, Tardif (2002), que os concebe como conhecimentos, competências, habilidades e base para o ensino (saber-ensinar).

Tendo como ponto de partida as diretrizes de formação do professor da educação básica (Brasil, 2001, 2002) e como pressuposto que essas diretrizes exigem não só uma nova mentalidade como uma nova organização didático-curricular, apesar desta compreensão também se considera que uma mudança curricular exige uma alteração não só no âmbito das mentalidades e discursos como pressupõe uma revisão de seus referenciais na prática profissional, nesse sentido, buscamos responder às seguintes questões: o novo currículo de formação em Educação Física passa a valorizar mais a prática, mas consegue ir além do modelo acadêmico de sólida formação teórica? É possível um currículo que não tenha na sua base a pedagogia da alternância para proporcionar experiências em modelos de alternância? O fato de encontrarmos uma maior valorização da prática pode caracterizar a existência de um modelo de formação? Qual é o lugar que ocupam os saberes docentes nesse currículo? É possível estabelecer relações entre modelos de alternância e saberes docentes? Qual é o *status* que ocupa nesse processo o saber da experiência?

Este trabalho foi organizado em oito capítulos, sendo que o primeiro circunscreveu-se à introdução, apresentando brevemente o problema de estudo e objetivos.

No segundo capítulo, investigamos os contornos da formação em Educação Física, apresentando os desafios desse contexto, assim como os objetivos deste estudo; também abordamos a questão do currículo abarcando a temática da teorização curricular no contexto da Educação Física, assim como a configuração e o papel da universidade e formação de professores.

Considerando que o currículo é perpassado por pedagogias, modelos de formação e saberes, no segundo capítulo discutimos a temática da pedagogia da alternância, apresentando sua concepção, origem, implicações e os modelos existentes nessa pedagogia; por fim, nesse capítulo, buscamos o entendimento da problemática dos saberes docentes e da temática das competências.

O terceiro capítulo tratou da opção metodológica escolhida para coletar os dados e analisar os resultados obtidos diante da especificidade do nosso problema de estudo. Além disso, esse capítulo também apresenta os participantes da pesquisa e de que forma os resultados serão apresentados na investigação.

No capítulo seguinte, denominado “O currículo como um documento de identidade” propomos apresentar o modo como esse projeto pedagógico do curso de Educação Física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip) foi configurado.

No quinto capítulo, “Saberes docentes e competências”, buscamos analisar essa problemática tendo como referência o entendimento dos docentes do curso de Educação Física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip), os

estudantes de licenciatura que vivenciaram um novo currículo, assim como o que o projeto pedagógico do curso privilegiou para orientar o processo de formação.

No capítulo “A pedagogia da alternância na perspectiva da formação inicial e da prática profissional”, apresentamos os dados relativos aos modelos de formação em alternância.

O sétimo capítulo, denominado “A universidade e a escola como lugares de formação”, ficou restrito a apresentação e análise dos resultados.

Por fim, nas “Considerações finais” apresentamos o entendimento estabelecido diante dos objetivos que nos havíamos proposto a investigar e dos resultados encontrados, bem como as implicações e encaminhamentos tendo em vista esses resultados.

1

INTRODUÇÃO

No intuito de entender o modo como o curso de formação de professores em Educação Física no Brasil foi se configurando ao longo dos anos, procuramos, no momento inicial do estudo, mapear os acontecimentos, os embates, os desafios e os avanços da formação na área.

Observamos que, ao longo dos anos, diante das mudanças sociais e dos questionamentos realizados, os cursos de formação em Educação Física foram sofrendo modificações. Diante disso, analisaremos quais foram os formatos que essa formação foi ganhando através da análise da legislação referente a esse campo bem como identificaremos quais os limites e possibilidades dessa formação.

Sobre essa questão da formação, Neira (2010) adverte que o currículo em Educação Física está refletindo um paradigma frankensteiniano na medida em que os currículos têm sido formatados através de conteúdos esparsos produzidos por representações diversificadas sobre a profissão, muitas vezes atreladas aos setores da sociedade detentores de maior poder econômico e cultural. O autor também coloca que os currículos podem ser guiados por motivações pessoais, modismos e forças externas, isto é, motivações destituídas de caráter pedagógico.

Diante desse cenário, o autor também sinaliza que a escolha de determinadas experiências, conteúdos e saberes, em detrimento de outros, reflete o sujeito-professor que se quer formar, optando-se por um certo tipo de profissional, e não outro.

Nessa direção, cabe apontar também que a influência sociopolítica no currículo ou a crítica exacerbada a ele podem refletir em outros tipos de reducio-

nismos, como o do militante, ou no fato de que tudo fica circunscrito às questões econômica, biológica, ou mesmo cultural.

Inicialmente, nos cursos de Educação Física do Brasil havia a atuação docente de médicos e militares. Essa situação criava uma orientação mais biológica – e, portanto, mais acadêmica –, pela atuação dos médicos, e mais relacionada à prática, pela atuação dos militares.

De acordo com Ramos (1995), o fato de parte dos docentes se formar em organizações militares valorizou a *performance* em detrimento do conhecimento, o que acarretou cursos superiores de Educação Física essencialmente práticos.

Também nesse sentido, Azevedo & Malina (2004) informam que as origens da formação em Educação Física no Brasil remetem às Escolas da Marinha e Militar, que se caracterizavam pelo uso do método alemão, e posteriormente francês, no ensino de atividades esportivas. Na década de 1930, segundo os autores, surgem cursos de formação em Educação Física nos estados do Espírito Santo, Pará, Pernambuco e São Paulo, que funcionavam sem regulamentação e eram pautados pelo método francês.

Pizani (2011) também possui esse entendimento, e afirma que muitos cursos de Educação Física foram registrados em meados de 1930, caracterizando-se por uma formação pautada em cursos militares, porém funcionando sem regulamentação.

Em 1938, a Escola de Educação Física do Exército começou a orientar didaticamente o curso de emergência, que visava a formar instrutores de Educação Física da sociedade civil (Azevedo & Malina, 2004).

Os autores também evidenciam que, na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, o corpo docente era formado por médicos e por pessoas que se destacaram no esporte e concluíram o curso de emergência e curso regular da Escola de Educação Física do Exército. Diante desse fato, constata-se que os profissionais formados eram essencialmente técnicos, desprovidos de formação teórica sólida. Por sua vez, o curso de licenciatura oferecido possuía duração de dois anos, não continha disciplinas pedagógicas e exigia para ingresso um nível escolar correspondente ao atual ensino fundamental, ou seja, tratava-se de uma preparação de curta duração para pessoas com pouca escolaridade.

Azevedo & Malina (2004) também destacam que o Decreto-lei nº 8.270/45, promulgado após a deposição de Getúlio Vargas, aumentou a duração do curso para três anos, resultando em um aumento na carga horária do curso. Em 12 de maio de 1953, a Lei nº 1.921, em semelhança às outras licenciaturas, passou a exigir a conclusão do 2º ciclo do ensino médio (atual ensino médio) para o in-

gresso no curso de Educação Física, o que pode ter sido um pequeno avanço em relação ao aumento da carga horária, resultando em uma aprendizagem maior (dependendo, claro, dos conteúdos ministrados), e também em relação à exigência de uma escolarização maior para ingressar no curso, o que resulta em profissionais com uma cultura geral mais ampla.

Azevedo & Malina (2004) assinalam que a década de 1960, no Brasil e no mundo, foi tomada por agitações nos contextos político, econômico e educacional e, nesse momento, o presidente João Goulart assume o governo que buscava a descentralização desses cenários, o que resultou na elaboração de teorizações inovadoras, como a de Paulo Freire, e a sanção de leis como a Lei nº 4.024/61, que, em seu artigo 22, prescreve a obrigatoriedade da prática de Educação Física nos cursos primário e secundário até os 18 anos de idade de cada indivíduo, acontecimento que reflete um avanço na medida em que confere ao curso uma pequena valorização, visto que passa a ser obrigatório no contexto escolar, igualando-se a outros conteúdos/disciplinas.

Diferente da proposta de 1945, segundo Azevedo & Malina (2004), as alterações curriculares realizadas a partir de 1960 foram mais substanciais, com a inclusão de matérias pedagógicas e oferecimento de autonomia às instituições de ensino superior para atender as peculiaridades regionais; no entanto, não foi alterada a prevalência das disciplinas técnico-biológicas e desportivas.

Em 1962, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o Parecer CFE nº 292/62, que determinou as matérias pedagógicas dos currículos dos cursos de licenciatura; no mesmo ano, também é aprovado o Parecer CFE nº 298/62, que estabeleceu o currículo com um núcleo obrigatório de matérias para os cursos de formação em nível superior do professor de Educação Física e do técnico desportivo (Azevedo & Malina, 2004).

De acordo com Pizani (2011), a partir de 1961, começaram a surgir preocupações pedagógicas em relação à formação de professores, fato que significa um avanço para a área, por entenderem a importância do ensino de Educação Física e, com isso, a necessidade de se formar um profissional mais preparado.

A esse respeito, Ramos (1995) informa que a Educação Física no Brasil foi regulamentada pelo Parecer CFE nº 894/69 e pela Resolução CFE nº 69/69 (Brasil, 1969a), que delimitaram o currículo mínimo dos cursos de formação. O autor também assinala que, a partir desse período, os cursos de Educação Física formavam o licenciado em Educação Física e o técnico de desportos, o que inicialmente resultou em uma confusão entre Educação Física e o Esporte e delimitou certos perfis profissionais.

Sobre esse parecer, Anversa (2011) comenta que, como resultado, surgiram matérias com assuntos culturais, profissionais e pedagógicos e, desse modo, o delineamento de um caráter pedagógico, resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, que enfatizava a “educação integral”, na medida em que, com a mudança no quadro de disciplinas, valorizava os aspectos profissional e cultural e configurava o perfil do professor pacificador, fundamentado em aspectos relacionados ao convívio democrático e a ações com neutralidade político-social.

De acordo com Azevedo & Malina (2004), o cenário descrito anteriormente é decorrente do atrelamento do Brasil aos Estados Unidos durante a ditadura militar, o que culminou em uma influência norte-americana na educação brasileira, mais especificamente, em uma reforma universitária. No entanto, apesar do esforço, constatou-se que a reforma no curso de Educação Física se limitou à discussão da organização de disciplinas a serem excluídas e inseridas, mas ainda priorizando a formação de profissionais essencialmente técnicos.

Pizani (2011) acrescenta que, em 1968, houve a Reforma Universitária que promoveu transformações no interior das universidades brasileiras, de acordo com um formato norte-americano, com ênfase na privatização do ensino. Nesse contexto, surgiram, no ano de 1970, alguns cursos sem recursos humanos adequados para uma formação de qualidade em Educação Física.

Nessa perspectiva, Souza Neto et al. (2004), ao analisarem a legislação federal da Educação Física brasileira, na tentativa de investigar a constituição do campo profissional dessa área, identificaram quatro momentos distintos:

a) 1939 – *constituição do campo Educação Física*: com o Decreto-lei nº 1.212 cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Nesse contexto, a formação do professor de Educação Física ocorre em dois anos; do instrutor de ginástica, médico especializado em Educação Física, do técnico em massagem e técnico desportivo e professor de Educação Física, em um ano. Na proposta curricular, há um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas, dependendo da opção de atuação. Analisando a configuração curricular, podemos aferir que a proposta possui um viés mais pragmático, com ênfase na observação e na experiência. O Quadro 1 apresenta as mudanças que ocorreram entre 1934 e 1939 na formação em Educação Física, em relação às disciplinas privilegiadas.

Segundo os autores, com um currículo com a configuração de 1939, há a formação de um técnico generalista, encarregado de ser também um educador.

b) 1945 – *revisão do currículo*: com o Decreto-lei nº 8.270 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, o curso de formação do professor passa a ter duração

Quadro 1 – Grade curricular de 1934 e 1939

<i>Educação Física</i> <i>Grade curricular</i>	1934	1939
Primeiro ano	<p><i>Parte prática</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prática do método francês de educação física até o 2º grau do ciclo secundário, inclusive. 2. Educação física da idade madura. 3. Práticas higiênicas da velhice. 4. Grandes jogos. 5. Natação. 6. Danças rítmicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Anatomia e fisiologia humanas</i> 2. <i>Fisiologia aplicada</i> 3. Cinesiologia 4. <i>Higiene aplicada</i> 5. <i>Socorros de urgência</i> 6. <i>Biometria</i> 7. Psicologia aplicada 8. Metodologia da Educação Física 9. História da Educação Física e dos desportos 10. Ginástica rítmica 11. Educação física geral 12. Desportos aquáticos 13. Desportos terrestres individuais 14. Desportos terrestres coletivos 15. Desportos de ataque e defesa <p>* 15 disciplinas</p>
	<p><i>Parte teórica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da Educação Física. 2. Anatomia e fisiologia dos grandes aparelhos 3. Mecânica animal e cinesiologia. 4. Psicologia Educativa. 5. Higiene. 6. História da Educação Física. <p>* 12 disciplinas</p>	
Segundo ano	<p><i>Parte prática</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da Educação Física. 2. <i>Biologia</i>, Antropologia, <i>Morfologia</i>, <i>Biometria</i>. 3. <i>Fisioterapia</i> e ginástica ortopédica. 4. Acidentes esportivos, suas prevenções e <i>socorros de urgência</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cinesiologia</i> 2. <i>Fisioterapia</i> 3. Psicologia aplicada 4. Metodologia da Educação Física 5. Organização da educação física e dos desportos 6. Ginástica rítmica 7. Educação física geral 8. Desportos aquáticos 9. Desportos terrestres individuais 10. Desportos terrestres coletivos 11. Desportos de ataque e defesas <p>* 11 disciplinas</p>
	<p><i>Parte teórica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Natação. 2. Ciclo superior do método francês de educação física: esportes individuais e coletivos. 3. Danças rítmicas. <p>*7 disciplinas</p>	

Fonte: Souza Neto (1999).

de três anos e um currículo mínimo, com um núcleo de matérias capazes de promover formação cultural e profissional adequadas, bem como um percentual de $\frac{1}{8}$ da carga horária para formação pedagógica. Fuzii (2010), com base em Marcelo Garcia (1999),¹ afirma que, devido às mudanças na grade curricular, a proposta remete a um modelo de formação de cunho mais científico e acadêmico.

c) 1969 – *currículo mínimo e formação pedagógica*: com os pareceres CFE nº 292/62 e CFE nº 672/69, cria-se um núcleo de matérias pedagógicas (Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, Psicologia de Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino); com a Reforma Universitária de 1968, se fortalece o modelo de universidade científica, a pós-graduação e a perspectiva de um novo currículo. Nessa perspectiva, o Parecer CFE nº 894/69 e a Resolução CFE nº 69/69 (Brasil, 1969a) dão a direção para os cursos de formação de professores. Para os cursos de Educação Física e Técnico de Desportes, opta-se por duração prevista de três anos, currículo mínimo de 1.800 horas-aula e revisão do número de matérias básicas de fundamentação científica.

Na análise de Fuzii (2010), com base em Marcelo Garcia (1999), observa-se uma configuração curricular de orientação prática, orientação tecnológica, em decorrência das prescrições do conhecimento esportivo e didático, bem como orientações vinculadas ao modelo acadêmico.

No geral, de 1939 a 1969 ocorreram adequações e mudanças na formação inicial em Educação Física, mas que não foram suficientes, desencadeando, nos

1. Marcelo Garcia (1999) propõe olhar para o currículo no âmbito da formação, de uma teoria da formação, contemplando orientações:

- *Orientação acadêmica*: é predominante no contexto de formação inicial, e se caracteriza por enfatizar o papel do professor como especialista, em uma ou diversas áreas disciplinares, e o domínio do conteúdo; desse modo, também se caracteriza pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais.
- *Orientação tecnológica*: foca os conhecimentos e as competências necessárias para o ensino, concebido como uma ciência aplicada, e o professor é concebido como um técnico.
- *Orientação personalista*: é influenciada pela psicologia da percepção, o humanismo e a fenomenologia, pois enfatiza o caráter pessoal do ensino, a descoberta do modo pessoal de ensinar e a tomada de consciência de si próprio. Conseqüentemente, nesse processo de formação, os conhecimentos teóricos estão ligados à prática, que não deverá ocorrer apenas no final desse processo.
- *Orientação prática*: também é uma das orientações que predominam no ensino da docência, e valoriza a experiência e a observação como fontes de conhecimento sobre o ensino e sua aprendizagem.
- *Orientação social-reconstrucionista*: está relacionada com a concepção anterior, porém se diferencia por enfatizar que a reflexão não pode ocorrer como mera análise técnica ou prática, pois deve possuir compromisso ético e social por meio da procura de práticas educativas e sociais mais democráticas e justas.

anos seguintes, um forte questionamento das bases de conhecimento da Educação Física enquanto área científica e campo profissional.

Quadro 2 – Proposta curricular de 1945 e 1969

<i>Campo de Conhecimento/ Disciplinas*</i>	<i>Educação Física</i>	1945	1969
		3 anos	3 anos
Núcleo Básico <i>Conhecimento do ser humano</i> (Biológico – estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, fisiológico funcional, mecânico, preventivo, e Psicológico – estudo do desenvolvimento humano).	Anatomia	(a)	X
	Fisiologia (Aplicada/1945)	X	X
	Cinesilogia (Aplicada/1945)	X	X
	Fisioterapia (Aplicada/1945) (Ginástica terapêutica)	X	
	Metabologia (Aplicada/1945)	X	
	(Higiene/1969) Aplicada	X	X
	Socorros de urgência	X	
	Biometria (Aplicada/1945)	X	X
<i>Conhecimento da sociedade</i> (Histórico-social – estudo dos valores antropológico, histórico, social e filosófico das atividades física e motora).	(História e/1945) Organização da Educação Física e dos Desportos	X	
	Educação Física Geral	X	
Núcleo Profissionalizante <i>Conhecimento lúdico</i> (Recreação). <i>Conhecimento Gimnico-Desportivo</i> (Ginástica – estudo dos exercícios físico e motor).	Recreação		X
	Metodologia da Educação Física (e Desportos/1945)	X	
	Ritmica		X
	Ginástica rítmica (feminino)	X	
	Ginástica		X
(Esporte – estudo dos exercícios físico e motor).	Natação		X
	Desportos aquáticos (e náuticos/1945)	X	
	Atletismo		X
	Desportos terrestres individuais	X	
	Desportos terrestres coletivos	X	
	Desportos de ataque e defesas	X	

(continua)

(continuação)

Campo de Conhecimento/ Disciplinas*	Educação Física	1945	1969
		3 anos	3 anos
Conhecimento pedagógico (estudo das matérias pedagógicas: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação e Prática de Ensino) (b)	Didática		X
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio		X
	Psicologia da Educação		X
	Prática de Ensino		X

* Procurando estabelecer um paralelo com as diretrizes que viriam em 1987, na Resolução CFE nº 3/87, procurou-se fazer uma adequação das categorias para possíveis análises.

Observações: (a) os conhecimentos de *Anatomia Humana* serão feitos por meio de revisões em aulas complementares à disciplina que os reclamar; (b) no Parecer CFE nº 292/62 aparece o mínimo a ser exigido na preparação pedagógica do licenciado: Psicologias da Educação, Adolescência, Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Porém, no Parecer CFE nº 672/69, as matérias pedagógicas mudam apenas o nome de Elementos de Administração Escolar para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau. Nesse mesmo ano, o Parecer CFE nº 894/69 é emitido, observando-se que deverá ser dado um relevo maior à Prática de Ensino, tornando-se autônoma.

Fonte: Adaptado de Souza Neto (1999).

d) 1987 – *bacharelado e licenciatura*: com os questionamentos sobre os cursos organizados pela orientação do currículo mínimo, as demandas do mercado de trabalho levaram a perspectivar outro tipo de profissional e a necessidade de a Educação Física se configurar como campo de conhecimento específico. Para essa nova fase, foram promulgados o Parecer CFE nº 215/87 e a Resolução CFE nº 3/87 (Brasil, 1987), criando o bacharelado em Educação Física.

Resultado de discussões no período entre 1978 e 1982, Azevedo & Malina (2004) explicam que a Resolução CFE nº 3/87 (Brasil, 1987) também é consequência do processo de abertura política, do agravamento das crises econômicas e da deterioração dos serviços públicos, o que acarretou o surgimento de sindicatos e associações, como os de professores e especialistas da Educação, que organizaram diversos debates sobre os problemas da educação brasileira.

Nesse sentido, os autores destacam que a intenção era organizar uma proposta de formação profissional pautada em habilitações específicas e a criação do bacharelado caracterizado por uma formação generalista em resposta à volatilidade do mercado de trabalho; além disso, destacam que, inicialmente, foi utilizado para as discussões um modelo curricular alemão.

Como resultado das discussões sobre a nova formação, foram propostos a implantação da licenciatura e do bacharelado, o aumento do período do curso de três para quatro anos de duração e a distribuição das disciplinas em duas

áreas de conhecimento: *formação geral*, subdividida em: a) cunho humanístico que abarca o conhecimento filosófico, do ser humano e sociedade, com 20% da carga horária total; b) cunho técnico – relacionado à área do conhecimento técnico com 60% da carga destinada; e *aprofundamento de conhecimentos*, correspondendo a 20% da carga horária total. Assim, com o aumento da carga horária e a delimitação de áreas de conhecimento, a nova configuração curricular pôde resultar em mais qualidade, na medida em que mais conhecimentos podem ser privilegiados nesse processo formativo. O perfil profissional também é favorecido, com o estabelecimento das modalidades licenciatura e bacharelado.

Com a Resolução CFE nº 3/87 (Brasil, 1987), Ramos (1995) destaca a possibilidade de autonomia da Universidade para criar os cursos de Educação Física na modalidade licenciatura e bacharelado e concebe essa mudança como um avanço.

Segundo Anversa (2011), as principais mudanças propostas pelo Parecer CFE nº 215/87 são: formação em quatro anos, aumento do mínimo de 1.800 para 2.880 horas-aula, iniciação à pesquisa, inclusão da monografia de conclusão de curso no bacharelado e abertura de novas áreas de atuação profissional.

Para Verenguer (1997), o Parecer CFE nº 215/87 busca promover a coerência necessária à formação de profissionais de Educação Física com o aumento da duração e carga horária do curso de graduação para 4 anos e 2.880 horas-aula, com o título do técnico desportivo disponibilizado por meio de especialização após a graduação, e com a criação do bacharelado.

De acordo com o Parecer CFE nº 215/87, o currículo mínimo delimita os referenciais para a caracterização do perfil dos profissionais, as áreas de abrangência para o alcance do perfil desejado, a duração mínima, carga horária e porcentagem de carga horária para as duas partes do currículo (formação geral e aprofundamento de conhecimento) visando à universalização do diploma. Nesse sentido, foi sugerido um rol de disciplinas, resultando em flexibilidade e autonomia na escolha das disciplinas, fato que exige um amadurecimento acadêmico que talvez a área não possua, pois ainda não há consenso sobre o que é essencial para a formação profissional e o que atende às especificidades regionais (Verenguer, 1997).

Essa legislação possui como cenário a década de 1980, época que contou com regresso de pós-graduados ao Brasil, realização de eventos científicos, criação de periódicos de diversas áreas de conhecimento e um ambiente favorável à discussão de novas ideias e ao desenvolvimento de pesquisa. No bojo desses acontecimentos, a atenção também se voltou para a preparação profissional e campo de conhecimento em Educação Física e sua inter-relação, culminando em crítica à licenciatura: “os cursos formam, devido a sua abordagem essencialmente téc-

nica, pseudo-professores ou licenciados com características de técnico esportivo e como única opção de graduação forma, de maneira superficial, profissionais para atuarem nas áreas do Esporte, Dança e Lazer ou Recreação” (Verenguer, 1997, p.33).

Apesar dos problemas, segundo Verenguer (1997), tanto o Parecer CFE nº 215/87 no seu aspecto normativo (criação do bacharelado, aumento da carga horária e duração mínima) quanto a introdução da discussão sobre a necessidade de caracterizar o campo de conhecimento da Educação Física representaram um avanço.

Nessa perspectiva, a área contou não somente com a discussão da configuração do processo de formação, mas também com discussões em torno da caracterização do campo de conhecimento da Educação Física e, nesse encaminhamento, se propunha a configuração da Educação Física como um campo de conhecimento que permitisse estabelecer os critérios básicos necessários para a formação de um profissional específico (Verenguer, 1997). Todos os autores que propunham alternativas para essa problemática acreditavam que os problemas relacionados à caracterização profissional e às suas condutas só poderiam ser resolvidos se a atuação profissional estivesse fundamentada em um suporte teórico da pesquisa. Desse modo, a autora afirma que a “questão da caracterização do campo de conhecimento da Educação Física é de natureza acadêmica, porém com consequências diretas sobre a caracterização do profissional e sua atuação” (idem, p.49).

A proposta de 1987 é organizada nos blocos: Conhecimento do ser humano, Conhecimento da sociedade, e Conhecimento filosófico e técnico, além do eixo temático denominado Conhecimento humanístico e aprofundamento de conhecimento. Com esse novo delineamento, o curso passou de 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aula e sua estrutura deixou de ser de responsabilidade do Conselho Federal de Educação para ser definido pelas instituições de ensino superior, o que proporcionou mais autonomia e flexibilidade aos cursos.

Diante desse contexto, Fuzii (2010) identificou, emergindo do novo currículo, a orientação acadêmica, caracterizada pela formação de um profissional especialista em uma ou diversas disciplinas, bem como a orientação tecnológica, que privilegia o conhecimento técnico envolvendo disciplinas; mas o autor também alerta para o predomínio do modelo acadêmico, de forte base teórica, no currículo em questão. O Quadro 3 apresenta o modo como esse novo currículo se configura.

Sobre o delineamento curricular apresentado anteriormente, segundo Souza Neto (1999), se por um lado o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro perdeu um núcleo identificador da área, isto porque a nova configuração estabelecia a divisão de saberes em duas grandes áreas: formação geral – humanística e técnica – e aprofundamento de conhecimentos.

Quadro 3 – Matérias para a grade curricular de 1987

<i>Formação Geral (80%)</i>	<i>Formação Geral (80%)</i>	<i>Aprofundamento de Conhecimento (20%)</i>
Conhecimento filosófico Conhecimento da sociedade Conhecimento do ser humano (= 20%)	Conhecimento técnico (= 60%)	Aprofundamento de conhecimento (= 20%)
I) Conhecimento filosófico 1 – Introdução à Filosofia. 2 – Filosofia da Educação e do Desporto. 3 – Caracterização profissional. 4 – Ética profissional. 5 – Dentre outras.		Optativas Trabalho de formatura
II) Conhecimento do ser humano 1 – Fundamentos biológicos (incluindo tópicos de Histologia, Embriologia, Biofísica, Bioquímica, Citologia e Biologia – especialmente Genética). 2 – Anatomia aplicada. 3 – Fisiologia (incluindo Fisiologia do Esforço). 4 – Aprendizagem motora (incluindo Psicomotricidade). 5 – Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. 6 – Psicologia Desportiva. 7 – Cineantropia (Medidas e avaliação, incluindo crescimento e desenvolvimento). 8 – Biomecânica do Exercício. 9 – Fundamentos de Fisioterapia. 10 – Dentre outros.	IV) Conhecimento técnico 1 – Didática da Educação Física. 2 – Organização e funcionamento da educação formal e não formal. 3 – Educação Física sob o enfoque da educação permanente. 4 – Prática de ensino. 5 – Lazer e recreação. 6 – Medidas e avaliação em Educação Física. 7 – Programas de Educação Física no 1 ^a e 2 ^a graus. 8 – Currículos em Educação Física. 9 – Teoria, prática e metodologia dos desportos: do handebol, do atletismo, do basquetebol, do ténis de mesa, da capoeira, da esgrima, do futebol, do futebol de salão, da ginástica olímpica, da ginástica rítmica desportiva, do halterofilismo, do judô, da natação, do polo aquático, dos saltos ornamentais, do ténis de campo, de outros. 10 – Teoria, prática e metodologia da ginástica analítica. 11 – Teoria, prática e metodologia da ginástica natural.	IV) Conhecimento técnico (continuação) 12 – Teoria, prática e metodologia da dança. 13 – Organização e administração da Educação Física. 14 – Folclore. 15 – Higiene e socorros de urgência. 16 – Educação Física e esporte especial (Atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, auditiva, visual ou múltipla). 17 – Treinamento desportivo. 18 – Direito desportivo. 19 – Comunicação em Educação Física. 20 – Seminário em Educação Física. 21 – Técnica de elaboração de projetos em Educação Física. 22 – Tecnologia do material e instalações na Educação Física. 23 – O profissional de Educação Física como agente de Saúde. 24 – Rítmica. 25 – Esportes comunitários. 26 – Dentre outras.

(continua)

(continuação)

<i>Formação Geral (80%)</i>	<i>Formação Geral (80%)</i>	<i>Aprofundamento de Conhecimento (20%)</i>
III) Conhecimento da sociedade 1 – Fundamentos de Antropologia Cultural. 2 – Educação, sociedade e cultura física. 3 – História da Educação Física. 4 – Sociologia (incluindo a Sociologia do Desporto e do Lazer). 5 – Políticas desportivas do Mundo Contemporâneo. 6 – Dentre outras.		

Fonte: Souza Neto (1999).

Com a LDB nº 9.394/96, a Educação Física enfrentou mudanças no âmbito escolar, pois passou a ser considerada componente curricular e não mais atividade, alteração que, para Oliveira (2006), modifica o papel, ao menos teoricamente, da Educação Física no contexto educacional. Posteriormente, com a aprovação da LDB nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, alterou-se a LDB nº 9.394/96 e a Educação Física passa a ser componente curricular obrigatório.

Outra norma que nos permite traçar o quadro evolutivo da Educação Física é a Lei nº 9.696/98, que visava a regulamentar a profissão de Educação Física, delimitar o campo de intervenção profissional e criar os Conselhos Federal e Regionais de Educação.

Para Souza Neto et al. (2004), no bojo dessa questão há a presença do fenômeno do profissionalismo e da profissionalização de uma categoria ou grupo, remetendo, segundo os autores, à necessidade de a profissão estar comprometida com um serviço, ter produzido um corpo de conhecimento através da pesquisa e de sua prática profissional, e por fim, nessa perspectiva, esse conhecimento deve estar a serviço da melhoria da prática profissional.

Assim, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002a) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002b), tendo como referência o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001a), Parecer CNE/CP nº 27/2001 (Brasil, 2001b) e Parecer CNE/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001c), instituíram-se orientações para a formação do professor da educação básica, o que abrange o professor de Educação Física, com um currículo mínimo de 2.800 horas: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado (com início na segunda metade do curso), 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de ativi-

dades acadêmico-científico-culturais, podendo ter duração mínima de três anos, o que constitui um retrocesso e limite, na medida em que dificulta a concretização das atividades propostas e pode prejudicar a qualidade do curso.

Pizani (2011) pondera que, com as novas diretrizes, surgem questionamentos sobre quais conhecimentos deveriam ser tratados na formação inicial, bem como entende que as diretrizes sugerem novos olhares para a área da Educação Física na perspectiva de se repensar a formação profissional do docente. A autora também afirma que não basta o profissional ter conhecimento sobre seu trabalho, pois, com a ênfase da nova legislação sobre as competências, se requer que o profissional saiba transformar os conhecimentos em ação.

Para Anversa (2011), a formação voltada para a licenciatura está relacionada à construção da ação docente, em que se trabalham aspectos da formação pedagógica por meio da articulação entre teoria e prática. A formação do bacharel em Educação Física, por sua vez, também privilegia uma visão crítica, porém, pautada para campos de atuação no contexto não escolar.

Assim, diante das novas orientações, podemos *identificar que há um destaque e valorização da prática que deve perpassar toda a formação*; também as competências se tornam centrais para configuração dos cursos, como pode ser observado no Quadro 4. Alegre (2006), fazendo uma análise das novas diretrizes, identifica três pilares que dão sustentação às novas diretrizes: a autonomia das instituições, a dinâmica da ação-reflexão e a relação teoria-prática.

Trata-se de uma formação norteada por competências e com uma nova concepção de prática, caracterizada por perpassar todo o processo de formação sem ficar restritas a momentos ou a disciplinas.

No que se refere à formação do bacharel em Educação Física, a Resolução CNE/CES nº 7/2004 (Brasil, 2004) propôs uma formação ampliada e pautada em conhecimentos vinculados ao conhecimento científico e tecnológico, assim como uma formação específica, em que o objeto de estudo é conhecimento identificador da área nas dimensões dos conhecimentos cultural do movimento, didático-pedagógico e instrumental.

Para Marcelo Garcia (1999), existe uma teoria da formação – subjacente a essa organização curricular – embasando a formação do professor por meio de orientações. Encontradas nas novas diretrizes, há a orientação prática, com a prevalência da ênfase na reflexão da experiência, assim como há a orientação tecnológica, vinculada à pedagogia das competências que, para Borges (2008), é reflexo da valorização da prática e da tentativa de articular a prática com a teoria. Também é possível encontrar a orientação social-reconstrucionista, justificada pela articulação com a questão social da escola, e a orientação acadêmica, mais dominante devido a valorização do conhecimento disciplinar.

Quadro 4 – Proposta curricular de formação de professores de Educação Física, 2004

Resolução CNE/CP nº 1 e 2 de 2002				
		<p>* <i>Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</i></p> <p>I – cultura geral e profissional; II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V – conhecimento pedagógico; VI – conhecimento advindo da experiência.</p>		
Resolução CNE/CES nº 7 de 2004				
Ativ. Compl. (200 horas)	<i>Formação ampliada</i>		PCC (400 horas)	
	Relação ser humano-sociedade	Biologia do corpo humano		Produção do conhecimento científico e tecnológico
	<i>Formação específica</i>			
	Culturais do movimento humano	Técnico-instrumental		Didático-pedagógico

Fonte: Fuzii (2010).

Diante desse contexto, é possível perceber que os cursos com esses delineamentos refletem também um modelo de formação. Fuzii (2010), ao analisar as novas diretrizes de formação de professores, declara que há um modelo dual de formação, constituído de forte base teórica no início do curso (modelo acadêmico) e de componentes de reflexão de prática epistemológica na segunda metade desse currículo (modelo profissional), centrado mais na prática profissional, valorizando o campo de atuação.

Dessa forma, observa-se a perspectiva de um currículo híbrido, podendo apresentar traços de um modelo acadêmico-profissional. Por sua vez, esse currículo acadêmico e profissional, imbricado, estabelece um vínculo com o movimento da profissionalização docente (Borges, 2008). Para essa autora, a formação deixou de se configurar no âmbito de um modelo acadêmico ou disciplinar [semelhante à orientação acadêmica (Marcelo Garcia, 1999)], passando a ser delimitada por um modelo de formação denominado de profissional na América do Norte.

Quadro 5 – Modelo de formação acadêmico e profissional

	<i>Modelo acadêmico</i>	<i>Modelo profissional</i>
Profissional	Voltado para a formação do profissional, que é tomado como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da formação.
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o lócus central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar), é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos, partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores além daqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio), envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
	Se apoia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que, dominando um bom repertório de casos e técnicas, o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, problemas, projetos, clínicas, etc.

Fonte: Borges (2008).

Ainda sobre o tipo de formação, Borges (2008) salientou que o antigo modelo (acadêmico) não dava conta da complexidade dos saberes e do agir necessários à prática do profissional e, apesar de não ser a realidade no Brasil, observa-se certa confluência em curso. Porém, a autora também adverte que a prática, em si mesma, não é formadora, e, desse modo, o grande desafio da formação universitária é a criação de espaços compartilhados com as experiências vivenciadas, promovendo a articulação dessas experiências com as teorias e colocando estas a serviço da prática.

Desse modo, dada a descrição das normas que orientaram a Educação Física, podemos constatar que, apesar da regulamentação da profissão em 1998, refletindo um processo de profissionalização da Educação Física, prevalece, no delineamento dos cursos de formação, o viés do modelo acadêmico (Marcelo Garcia, 1999; Borges, 2008), levando-nos também a investigar essa questão e averiguar como a prática e a prática profissional na relação teoria e prática emergem nesse novo delineamento.

Em face das novas diretrizes curriculares, orientando o recorte dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, Nascimento (2006) aponta alguns problemas que perpassam a formação inicial em Educação Física, no âmbito do currículo. Para ele, os problemas representam questões gerais relacionadas a determinações políticas e econômicas. Nesse contexto, identifica como problemas:

a) *Falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas*: ocasionada pela estrutura universitária, por problemas de relacionamento entre os departamentos nas instituições, conduzindo ao surgimento de comunidade ocupacional determinada por seus problemas de estudos, bem como a hierarquia de pesquisas de acordo com seu enfoque.

b) *Frequente mal-estar no ambiente acadêmico*: decorrente de salários inadequados, da degradação dos espaços de trabalho e das dificuldades na obtenção de financiamento à pesquisa, além de outros fatores que indicam o baixo *status* da profissão acadêmica.

c) *Estado de manutenção adiada da infraestrutura*: diante da recessão econômica e política e de restrições de investimento financeiro na educação, estabelecem-se prioridades de investimento em que se privilegia o ensino de pós-graduação e algumas áreas de pesquisa, o que resulta em um funcionamento precário das instituições e dificuldade no cumprimento de suas funções.

d) *Falta de melhor qualidade da atuação docente e discente*: justificada pela falta de interesse dos estudantes universitários, assim como da falta de política institucional, explícita e intencional de capacitação e qualificação docente, o que

gera investimentos individuais muitas vezes atrelados apenas ao interesse de progressão na carreira e não na melhoria da qualidade do ensino.

e) *Fragilidade dos conteúdos na formação inicial*: os conteúdos ensinados de maneira prescritiva e desconexa com a realidade profissional ou as experiências vividas, assim como incoerências entre o discurso docente e suas práticas formativas, o que provoca um impacto reduzido na formação dos estudantes.

f) *Fragmentação disciplinar na formação inicial*: em prol dos modismos e ecletismo, incha-se o currículo com disciplinas que deveriam ser estabelecidas a partir das exigências da profissão. Esse fato também pode ser observado nos sistemas de créditos ou de matrícula por disciplina, nos quais, como é o estudante que escolhe as disciplinas, cria-se um currículo com o formato de uma “colcha de retalhos”. Desse modo, esse currículo perde seu caráter de projeto de formação integrado e articulado, contribuindo para a fragmentação curricular pela escolha de disciplinas consideradas “mães”, o que pode ser acentuado com a ação isolada e desarticulada dos pesquisadores.

g) *Heterogeneidade dos programas de formação profissional da área*: visando atender o interesse dos estudantes e as peculiaridades regionais do mercado de trabalho, os cursos de Educação Física são oferecidos de diversas maneiras; essa diversidade resulta em estudantes com formação similar, mas certificados diferentes, ou, ao contrário, estudantes com certificados iguais, porém com formação diferente. Outro problema se refere à delimitação do campo de atuação profissional, que ou não ocorre, ou ocorre no início do curso, ou se opta por realizar apenas um aprofundamento dos conhecimentos. Para Nascimento (2006), no cerne dessa questão está a concepção de bacharel e licenciado que as instituições adotam, ou seja, apesar de possuírem nomenclaturas diferentes, se assemelham no funcionamento do curso. Desse modo, o autor propõe, para a resolução dessa problemática, a implementação das novas diretrizes para a formação tanto do licenciado quanto do bacharel.

Em meio ao que foi discutido sobre a formação, algumas considerações devem ser feitas, como a de que a formação reflete complexidade, problemas e dilemas, modelos ou orientações, muitas vezes marcados pelo cunho disciplinar, tão criticado, mas ainda vigente no processo formativo. Contudo, essa formação também reflete uma dinâmica de mudanças diante das novas diretrizes curriculares, definindo uma formação com novos atributos e desafios que podem conferir mais qualidade ao curso.

Embora haja essa compreensão, considera-se que uma mudança curricular exige uma alteração de mentalidades e discursos. Também pressupõe uma revisão de seus referenciais na prática profissional. Assim, o problema de pesquisa

delimita-se à compreensão de que se passou de um modelo de formação centrado na qualificação para um modelo de formação voltado para a certificação, no qual a prática deve permear todo o currículo, mas:

Quais são os saberes e as práticas da formação, envolvendo a universidade e o local de trabalho? Quais os modelos de alternância que podem compor a formação desse novo professor e contribuir com uma articulação maior entre teoria e prática?

Almeida (1996, p.84) assinala que, quando “se pensa numa mudança de currículo, a discussão prioritária gira em torno do perfil profissional a ser formado e dela decorrem as outras questões, como por exemplo, o elenco das disciplinas, o seu conteúdo e carga horária”. Contudo, se esse caminho não é respeitado e se “se começa pelo avesso, discutindo a carga horária e o elenco das disciplinas”, o “perfil do profissional a ser formado permanece inalterado”, pois:

Nos cursos de graduação das universidades e faculdades brasileiras, a formação tem por base o “fordismo”, privilegia-se o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo dos seus fundamentos. Os currículos “fordistas” formam profissionais mutilados que têm uma visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização. Como especialistas, eles são dependentes das grandes instituições e do Estado, sonham com o emprego vitalício e com a carreira bem sucedida. (Idem, p.85)

Dessa forma, no interior desse contexto de reestruturação curricular, em que um novo perfil profissional pode ser desenhado, sugere-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação acadêmica proposto nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica de uma universidade pública do interior paulista (IESpip). Nesse itinerário, foi estabelecido como *objetivo geral*:

- analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do projeto pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física.

Nessa perspectiva, entre os *objetivos específicos*, buscamos:

- identificar o corpo de conhecimento e as práticas profissionais que fundamentam a formação do professor;
- apontar o modelo de formação escolhido no âmbito da adequação ou reestruturação curricular; e,

- investigar o perfil profissional que emerge do currículo e dos saberes e práticas profissionais do currículo.

Considerando os objetivos estabelecidos, pretendemos, com este estudo, investigar a temática dos saberes e da formação em alternância tendo como referência o novo currículo desenvolvido para a formação do professor de Educação Física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip), instituição em que me formei no curso de Licenciatura em Educação Física, tendo vivenciado um currículo em transição, que já possuía algumas modificações, como a nova carga horária do Estágio Curricular Supervisionado.

No âmbito desse processo, observamos que há escassez de estudos relacionados à formação universitária. O mapeamento realizado por Teixeira, Bernartt & Trindade (2008) apontou que 60,87% dos trabalhos acadêmicos discutem a pedagogia da alternância como uma alternativa para a educação do campo e as relações entre pedagogia da alternância e a questão do desenvolvimento, mas não estudam a formação em outras áreas.

2

QUADRO TEÓRICO E CONCEITUAL

O currículo como matriz da formação

Concebendo o currículo como um espaço que contempla saberes e modelos de formação, capaz de promover a formação de sujeitos pelo que se privilegia em relação a conteúdos, práticas e avaliação, iremos refletir, inicialmente, sobre o que se entende por currículo e, posteriormente, sobre a universidade, a formação presente nesse cenário e os modelos de formação em alternância que podem perpassar esse contexto formativo.

Currículo

Longe de ser um conceito simples, neutro e de pouco impacto para a formação, o currículo nos remete a um conjunto de elementos que podem ou não ser utilizados como instrumento ideológico ou na formação de um tipo de homem e mundo.

Na visão de Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998), a palavra “currículo” procede da palavra latina *currere* e denota um percurso que deve ser realizado. Com esse mesmo sentido, Silva (1999) pontua que, ao percorrermos essa “pista de corrida”, concebida como currículo, ela nos torna o que somos, pois ela nos modela. Silva também afirma que o currículo é um documento de identidade, pois pode ser constituído de diversas maneiras, de acordo com o seu objetivo, tipo de homem que visa formar, as disciplinas e métodos de ensino que são privilegiados. Desse modo, podemos notar que o currículo tanto forma uma identidade quanto é formado por ela.

Na mesma direção, Goodson (1995) explica que o currículo é produtor de identidades e de subjetividades sociais determinadas, constituindo-se como representação ou reflexo de determinados interesses sociais. Porém, também alerta para o fato de que a inclusão ou exclusão no currículo é consequência da inclusão e exclusão na sociedade. Para o autor, entender o currículo ou traçar sua história requer identificar os artefatos sociais, os conhecimentos, os saberes e as habilidades que triunfaram em um determinado momento, assim como os artefatos que foram descartados. Trata-se de entender também o modo como a legitimidade de alguns artefatos foi estabelecida. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a consequência de se ignorar essa construção social do currículo que produz a mistificação e reprodução do currículo tradicional na forma e no conteúdo, pois deixa de questionar as hipóteses herdadas e de entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

Goodson (1995) destaca também que o termo *curriculum* e a ideia de currículo como uma sequência estruturada remonta à ascensão do calvinismo no século XVI, momento em que se concebia uma divisão social em dois grupos: o dos eleitos e escolhidos por Deus e o dos que não o foram. Nessa concepção, os eleitos recebiam uma escolarização avançada, com disciplinas que os capacitavam para dar continuidade aos estudos nas universidades, enquanto os demais estudantes ficavam vinculados a um currículo mais modesto. Porém, continua o autor, em 1868, o currículo já era o principal elemento de diferenciação social, na medida em que os conteúdos eram escolhidos de acordo com a renda familiar. Nesse contexto, o ensino aparecia organizado, abarcando três possibilidades: nas famílias de boa renda estudava-se até os 19 anos; nas classes mercantis, até os 16 anos, e, nas famílias dos pequenos proprietários agrícolas, até os 14 anos. Assim, essa trajetória curricular descrita nos faz perceber que o currículo nos remete à seleção e, desse modo, produz diferentes pessoas e reflete padrões de conflito e poder.

Sobre a constituição do currículo como campo de estudo especializado, Pirolo et al. (2005), assim como Silva (1999), assinalaram que isso ocorreu pelas ideias de John Franklin Bobbitt (1876-1956), que, no livro *The curriculum* (1918), propôs que a escola funcionasse à semelhança de uma empresa, isto é, com objetivos precisos e instrumentos de medição para avaliar se os objetivos foram alcançados. Desse modo, o currículo era visto como um gestor e controlador do sistema educativo, remetendo à ideia de controle social.

No entanto, esse modelo nos conduz também às teorias do currículo propostas por Silva (1999), cuja análise se baseia na noção de discurso, isto é, na forma como o currículo foi concebido e construído ao longo do tempo. Para esse

autor, as teorias do currículo discutem a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou do conhecimento, além da natureza da cultura e da sociedade, podendo ser classificadas em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

O currículo circunscrito nas teorias tradicionais se caracteriza pela neutralidade, priorizando discussões sobre questões técnicas como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, mantendo, dessa maneira, o *statu quo*. Essa visão de currículo tornou-se dominante no século XX, pois parecia permitir à educação tornar-se científica. O livro de Ralph Winfred Tyler (1902-1994), *Princípios básicos de currículo e ensino*, publicado em 1949, representa o grande marco desse processo, em que a organização e o desenvolvimento são os elementos centrais nos estudos sobre o currículo, apesar de o próprio autor afirmar que a filosofia e a sociedade são fontes de objetivos para o currículo (Silva, 1999).

Tyler buscou responder a questões básicas sobre os objetivos que deveriam ser alcançados pela escola; as experiências necessárias para que o objetivo fosse alcançado; o modo como as experiências deveriam ser organizadas de modo eficiente; e como se poderia ter certeza de que os objetivos seriam alcançados. Esses questionamentos correspondem à divisão tradicional educacional em currículo, ensino e instrução e avaliação, tendo como premissa três pontos: 1) estudos sobre os próprios aprendizes; 2) estudos sobre a vida contemporânea; e 3) sugestões dos especialistas de diferentes disciplinas. Nessa direção, o autor sugere que o embasamento deva acontecer pela ótica da filosofia social e educacional e da Psicologia da Aprendizagem (Silva, 1999).

Assim, podemos notar que os modelos curriculares de Bobbitt e Tyler (tecnocráticos) representaram uma reação ao currículo clássico humanista que dominava a educação secundária desde a sua institucionalização. Portanto, tornam-se herdeiros do currículo das “artes liberais”, oriundo da Antiguidade clássica e estabelecido na Idade Média e Renascimento, buscando superá-lo. Porém, de que modo isso se processou na prática?

De acordo com Silva (1999), o currículo clássico humanista trazia subjacente a ele uma teoria implícita, com o objetivo maior de introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio de cada língua. Porém, o acesso era restrito à classe dominante. Perspectiva essa que, com a democratização da escolarização secundária, começou a ser criticada, tornando-se obsoleta, mas não irrelevante.

Assim, o currículo clássico humanista foi criticado tanto pelo modelo tecnocrático como pelo modelo de currículo progressista. O primeiro criticava-o assinalando que os conhecimentos e as línguas ensinadas não preparavam para o

trabalho da vida profissional contemporânea, enquanto o segundo realizava a sua crítica em função de que esse modelo desconsiderava a psicologia infantil, os interesses e as experiências das crianças e jovens (Silva, 1999).

Na visão de Neira & Nunes (2009), um currículo de Educação Física perpassado por uma pedagogia tecnicista – ou, como Silva (1999) denomina, teoria tradicional de currículo –, caracteriza-se por privilegiar a melhoria dos movimentos, a aptidão ou educação pelo movimento, bem como a eficiência em detrimento do caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, o que, consequentemente, resulta na reprodução das desigualdades, injustiças sociais e manutenção do *statu quo*.

No âmbito desse contexto, assinalamos que a década de 1960 foi marcada por grandes agitações e transformações, envolvendo movimentos de contestação na França, como a revolução estudantil de 1968, e nos Estados Unidos, contra a guerra no Vietnã, entre outros, que repercutiram na educação.

Na análise de Silva (1999), em diversos países surgiram autores buscando renovar a teoria educacional, como as teorias críticas sobre o currículo que passaram a colocar em questão a configuração social e educacional, responsabilizando o *statu quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Assim, o enfoque volta-se para a compreensão de *o que faz* o currículo em detrimento do *como fazer*. Trata-se de uma teoria marcada pela desconfiança, pelo questionamento e pela transformação radical, e que discute, entre outras questões, ideologia, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Desse período, algumas obras passaram a ser referência, como: *A pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1970); *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, Louis Althusser (1970); *A reprodução*, Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1970); *Ideologia e currículo*, Michael Apple (1979) (Silva, 1999, p.30).

Esses autores, de maneira geral, compreenderam o currículo como um espaço de poder, pois seu conhecimento é fruto das relações sociais de poder advindas do sistema capitalista, pois reproduz as estruturas sociais vigentes, se constituindo em um aparelho ideológico do Estado, transmitindo o pensamento dominante.

Para Silva (1999), a ideologia pode ser entendida por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) vigentes como desejáveis. A escola, como é possível notar, é um aparelho ideológico central, na medida em que atinge um número elevado de pessoas por um longo tempo, por meio do currículo (diretamente, em disciplinas como História e Geografia, ou indiretamente, como Ciências e Matemática). A ideologia também atua de forma discriminatória ao permitir que os sujeitos da classe dominada sejam excluídos da escola

antes de aprenderem as habilidades e hábitos da classe dominante. Essa exclusão faz com que os sujeitos das classes subordinadas se submetam à obediência enquanto os da classe dominante aprendem a mandar e a controlar.

Dessa forma, a teoria crítica de currículo também se torna responsável pela noção de currículo oculto, entendido como a totalidade de saberes, valores e comportamentos não explicitados no currículo oficial, mas vivenciados e aprendidos de forma implícita por meio das relações sociais estabelecidas e das práticas e configuração da escola.

Neira & Nunes (2009) vão assinalar que, inserido nesse contexto, o currículo da Educação Física, influenciado pela perspectiva crítica, trouxe mudanças metodológicas no tratamento dos conteúdos, porém sem análise do conteúdo oferecido. Nesse sentido, foi proposto refletir sobre o processo de construção de uma determinada prática corporal, acreditando que apenas isso bastaria para que as práticas da cultura dominante fossem superadas. Entretanto, as teorias críticas também se tornam objeto de desconfiança, materializando o movimento pós-crítico, que foi influenciado pelo pós-estruturalismo, pós-modernismo e virada linguística, de acordo com Piolo et al. (2005, apud Silva, 1999). Nessa perspectiva de currículo, os processos de dominação (análise da dinâmica de poder) passam a ser discutidos por meio das relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. Nesse caso, a concepção de identidade cultural e social desenvolvida entende a concepção de política para além do sentido tradicional (focalizado nas atividades ao redor do Estado).

No Brasil, a discussão sobre currículo e cultura tem sido desenvolvida nos últimos anos sob influência dos estudos culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo. Macedo (2006) afirma que as questões sobre a ação política na sociedade contemporânea e a emancipação do sujeito estão no centro das discussões sobre currículo. Além disso, assinala que, “desde os anos 1990, a centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas tem propiciado uma guinada no campo rumo aos estudos culturais” (idem, p.1).

Contudo, de acordo com Moreira & Candau (2003), essa centralidade não implica considerar apenas a cultura, mas significa admitir que toda prática social tem uma dimensão cultural. Portanto, entendemos que toda prática social depende de significados e de como e quanto eles estão associados. Desse modo, na ênfase pós-estruturalista, os processos de significação dependem da relação do poder com o conhecimento, além de compreender a subjetividade como elemento social, trazendo questionamentos aos conceitos de alienação, emancipação e libertação. Diante dessa perspectiva de currículo, Neira & Nunes (2009) assinalam que o currículo da Educação Física deveria romper com a transmissão da cultura, das manifestações corporais culturais e da cultura dominante, e, con-

trariamente, propor sua significação por meio das práticas, bem como pela investigação do contexto social de produção e relações de poder que definiriam os significados das práticas corporais.

Desse modo, espera-se que os alunos e professores sejam concebidos também como produtores de conhecimento, valorizando as experiências que tiveram e expondo seus pontos de vista sobre a construção histórico-social das práticas sociais. Além disso, espera-se também que, pelo entendimento de que existe um grupo de pessoas marginalizadas e dominadas, estas possam modificar esse cenário rumo à emancipação dos sujeitos.

Assim sendo, todo o enredo apresentado sobre as teorias do currículo nos permite entender a sua dimensão de saber, identidade e poder. Apontamos também para o fato de o currículo poder tomar um formato de acordo com a realidade social, pois fica refém do uso que fez, da compreensão que se tem, do que ele privilegia e do que é selecionado a respeito do conteúdo, avaliação, habilidades e modelos de ensino, não se limitando a conceitos técnicos de ensino, eficiência ou categorias psicológicas de aprendizagem, desenvolvimento ou imagens. Na medida em que se exclui ou inclui algo no currículo – e se faz isso através de uma visão de mundo e homem –, podemos afirmar que o currículo rompe com qualquer vínculo com a neutralidade.

Nesse sentido, nota-se que:

É preciso saber que os currículos não são nem distorções, nem inocentes, como acreditam alguns, mas conformam uma filosofia da história que alimenta visões de mundo e orienta práticas sociais que estão longe de exaurir-se nas salas de aula, servindo para justificar não só as formas mais explícitas e abrangentes de dominação e exploração sociais, como também o combate das diferenças e o extermínio das particularidades que se manifestam até nas relações pessoais mais próximas. (Stephanou, 1998, p.17)

Sobre essa questão das teorias curriculares, Goodson (1995) denuncia que elas geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre a realidade, mas se limitam a prescrever, em focar o que deveria ou poderia ser. Assim, questionam-se as formas racionais e científicas de projeto e implementação curricular advindas de teóricos do currículo que não estão presentes no contexto de ensino. Diante desse cenário, o autor defende que a teoria curricular deve abarcar estudos que se concentrem inicialmente sobre as escolas e o ensino e sobre o currículo elaborado, desenvolvido e reformulado.

Contudo, Beane (2000), em defesa de uma perspectiva dinâmica e processual de currículo, o concebe na intersecção de práticas, com a finalidade de

responder a situações concretas que podem se configurar como um território organizado por normas, orientações, interesses profissionais e aprendizagens. Adverte que não existe uma perspectiva única que explique a realidade curricular e propõe um modelo teórico que explique que a tomada de decisões curriculares ocorre em diferentes contextos: político ou administrativo, de gestão e de realização.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998) também apresentam uma perspectiva de currículo processual relacionada a uma visão sobre as relações escola-sociedade, para além da reprodução social. Essa perspectiva processual serve para conectar ou observar desconexões entre modelações pontuais do currículo, mas também atua como um modelo de explicação da mudança e das resistências ao currículo, pois exige alterações em todas as práticas próprias dos contextos por meio das quais adquire significado real.

No currículo como um processo, podemos observar certas manifestações ou representações do projeto pedagógico que funcionam como recortes dessa realidade processual e pontos de apoio na investigação curricular. Nessa direção, Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998) apontam:

- o currículo reunindo os conteúdos ordenados;
- os livros-texto e guias didáticos;
- as programações ou planos realizados pelas instituições de ensino;
- o conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos realizam e das quais extraem um aprendizado real; e
- os exames e avaliações realizados pelos professores e o valor desses elementos.

Beane (2000), no tocante ao currículo, também acena para a questão da coerência e, nesse sentido, afirma que ela remete à objetividade, unidade, relevância e pertinência no âmbito de um currículo em que as partes estão ligadas e integradas; as ações estão ligadas a um objetivo abrangente, envolvendo temas relacionados ao cotidiano e à integração de experiências educacionais vinculadas aos esquemas cognitivos. Dessa forma, torna-se possível observar que essa coerência rompe com a ideia de um currículo fragmentado, perpassado por disciplinas que não “conversam” e marcado por deixar conteúdo e prática em segundo plano.

Veiga-Neto (2005), por sua vez, elucida que, entre os temas mais discutidos na esfera do currículo nos estudos recentes, estão a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade. Nesse sentido, afirma que a interdisciplinaridade é o tema mais estudado, sobre o qual os especialistas propõem pedagogias

interdisciplinares e novos desenhos curriculares em detrimento da estrutura disciplinar do currículo. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é concebida, geralmente, como uma integração ou uma fusão entre as disciplinas. No entanto, o autor se opõe ao currículo dessa natureza, e defende um currículo de natureza transdisciplinar, no qual a abordagem curricular considera os saberes disciplinares, porém os ultrapassa e os mantém em tensão e transação constante.

A contextualização, por sua vez, é proposta em face dos currículos fundamentados no ensino livresco, retórico e acadêmico, portanto, distante da vida cotidiana. Nesse sentido, seus defensores propõem novas pedagogias e reformas curriculares capazes de promover conteúdos e metodologias relacionadas com os contextos sociais e culturais dos alunos (Veiga-Neto, 2005). A flexibilidade comumente é concebida como algo positivo para os processos formativos, na medida em que se caracteriza por promover a maleabilidade, isto é, a capacidade de mudar e transformar o currículo em resposta às demandas externas. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que essa flexibilidade pode levar à perda de autonomia das instituições e mesmo a um ajustamento e conformação passiva e sem questionamento aos valores e práticas econômicas e culturais. Com relação ao currículo de formação de professores, Flores (2000) observa que esse currículo implicaria uma determinada orientação conceitual que fundamentaria seu conteúdo e forma, abrangendo uma visão concreta do papel da escola e dos professores. Assinala que a relação entre teoria e prática é uma das marcas definidoras desse currículo, de maneira que a ênfase em uma dessas vertentes determinaria a configuração de diferentes modelos formativos. Por isso, defende uma visão holística para o currículo de formação de professores, em que esteja presente a promoção de uma atitude crítica fomentadora da dimensão autorreflexiva do conhecimento.

Na esfera da Educação Física, Alegre (2006), pensando a formação desse professor, apresenta alguns encaminhamentos que visam a produzir um novo currículo e ou a reestruturá-lo, considerando quatro etapas:

- *O melhor das práticas atuais*: pautado nas experiências vivenciadas pelos professores e nas ideias e elementos contidos nos currículos de diversas instituições que demonstraram a sua eficiência.
- *Filosofia – princípios – programas*: tem como perspectiva considerar a filosofia da instituição, filosofia educacional atual, buscando identificar finalidades, metas e objetivos, e averiguar se os princípios que orientam a seleção de cursos estão de acordo com a missão da escola em que o currículo será desenvolvido.

- *Análises do trabalho – funções – competências – experiências*: momento em que se propõe uma análise criteriosa das funções (papéis) que os indivíduos em formação deverão desempenhar, bem como a identificação das competências necessárias para o desempenho dessas funções.
- *Abordagem conceitual*: momento em que se busca averiguar se os conceitos considerados como essenciais são organizados em uma progressão lógica, e se os fatos e princípios que sustentam esses conceitos são integrados em unidades de ensino.

Assim, busca-se elaborar um currículo equilibrado, pautado nas quatro dimensões que privilegiam “o melhor das práticas atuais” como referência: a “filosofia” que fundamenta a escolha das metas, objetivos e princípios em relação ao curso, de acordo com a proposição da instituição; as “análises do trabalho” a serem desenvolvidas, considerando o papel de professor e suas competências e; por fim, a questão da “abordagem conceitual”, momento em que se privilegia o referencial conceitual do curso no âmbito da interdependência com as unidades de ensino.

Entretanto, Stephanou (1998) não deixará de fazer um alerta sobre esse processo ao assinalar que, no Brasil, há um clima de renovação curricular para o qual é preciso ter certa cautela, pois rótulos de “novo” padecem de uso abusivo, assim como são problemáticos os enquadramentos de “certo”, “atualizado” ou “progressista” atribuídos aos modelos curriculares que, a exemplo de livros, mudam apenas as embalagens, sem que tenha ocorrido, de fato, qualquer modificação.

No âmbito desse processo, Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998) entendem que as reformas educacionais são formadas por ações de naturezas diversas, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional (especialmente na formação de professores), na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados, entre outros aspectos; mas deve se destacar aqui a formação de professores, pois esse momento pode se constituir como a base da atuação docente.

Diante desse fato, Lopes (2002) chama a atenção para a questão das práticas curriculares anteriores a uma reforma, pois essas práticas tendem a ser negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de modo a instituir um discurso favorável ao que será implementado. Essa postura pode ser um empecilho, pois, mesmo no âmbito de uma reforma, um currículo vigente é um elemento de reflexão consti-

tuído tanto por aspectos positivos como por limitações, que devem ser analisadas e superadas.

Assim sendo, o currículo torna-se o foco central das reformas educacionais, podendo assumir um enfoque prescritivo que, para Sampaio & Marin (2004), explicita-se também no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas em âmbito internacional.

No geral, o conjunto das políticas curriculares pode ser entendido como propostas e práticas curriculares que se inter-relacionam, não podendo ser separadas. Além disso, as políticas não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções que vão além das instâncias governamentais. Dentro dessa premissa encontram-se, com regularidade crescente, teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre currículo, como pode ser visto, por exemplo, na produção científica correspondente aos trabalhos apresentados por Moreira (2002) do Grupo de Trabalho, de 1996 a 2000, tanto na perspectiva nacional como internacional.

Moreira (2002) assinala que as bibliografias evidenciam, predominantemente, o recurso a especialistas em currículo e a autores da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos Culturais, bem como à presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas. Todavia, a participação de autores ligados à chamada ciência pós-moderna é escassa, assim como as menções a autores associados à Psicologia e à Antropologia e, mais raras ainda, as referências a autores relacionados à História, mesmo nos estudos de cunho histórico.

O autor evidencia que um breve exame dos trabalhos revela preocupações com o cotidiano escolar, a construção do conhecimento em redes, os artefatos culturais distintos, as propostas curriculares, o multiculturalismo, o poder de controle e de governo do currículo, bem como com a história do pensamento curricular e das disciplinas (Moreira, 2002). Além disso, fortes críticas são explicitamente dirigidas à Didática, a Paulo Freire e à interdisciplinaridade. Porém, não se encontram críticas abertas a outros autores, nacionais e estrangeiros, que têm se dedicado ao estudo de questões de currículo e, no que diz respeito à produção brasileira, pouco se dialoga com as outras áreas pedagógicas.

Como se pode observar, são variados os interesses dos pesquisadores que constroem o campo, assim como são diversificadas as fontes e influências teóricas (Moreira, 2002). No entanto, para o autor, o avanço será alcançado se houver uma maior autonomia no campo do currículo. Assim, resta apontar a importância da adoção de uma postura histórica, o que requer um intenso diálogo entre os atuais pesquisadores do campo e deles com seus antecessores.

Moreira (2005) afirma que são poucos os estudos sobre o currículo do ensino superior e assinala que existe a necessidade de propor estudos para promover a compreensão tanto da especificidade quanto da complexidade envolvidas no planejamento e desenvolvimento desses currículos. O autor também afirma notar as dificuldades existentes na generalização desses currículos, decorrentes dos diversos cursos oferecidos na universidade.

Diante da necessidade de renovação curricular no ensino superior, Moreira (2005) assinala que esse processo precisa ocorrer em face da discussão dos efeitos da globalização e da visão de universidade existente, o que denota o quanto o processo de elaboração curricular carece de se pautar por diferentes fontes e saberes.

Nesse sentido, o autor afirma que a globalização – entendida como um conjunto de processos que funcionam de maneira contraditória e antagônica, com efeitos sobre as dimensões econômica, social, política, cultural, religiosa e jurídica – não é benéfica, por ocasionar a desigualdade, a exclusão social, o desemprego latente, a violência urbana e os riscos ecológicos. Diante desse cenário, o autor levanta duas questões: de que maneira os currículos preparam profissionais e cidadãos para lidar com a diversidade e conflitos locais, regionais, nacionais e transnacionais? De que maneira esse processo atinge a construção das identidades culturais e profissionais?

Em relação à universidade, o autor se posiciona em favor de seu papel formativo. Diante disso, espera-se que a universidade não se feche em si mesma, se esgotando no ensino e na pesquisa, e não se reduza ao mercado de trabalho. Mas que tenha responsabilidades sociais, estando aberta aos anseios e desafios da comunidade, e articule ensino, pesquisa e extensão de modo a integrar qualidade acadêmica e compromisso social (posteriormente se discutirá mais sobre a universidade).

Concebendo o currículo como um território contestado em que diversos grupos e agentes lutam pela oficialização e prestígio de conhecimentos, significados, métodos e habilidades, Moreira (2005) propõe que coexistam princípios gerais e específicos para os diversos cursos. Nesse contexto, em busca de uma reforma curricular, a estrutura e dinâmica dos cursos devem ser analisadas, mas, igualmente, a lógica institucional da universidade, com o objetivo de se romper as fronteiras entre as disciplinas e os cursos, renovar métodos de ensino e estimular a crítica da sociedade e da cultura nos estudantes, começando a desenvolvê-la no interior da universidade.

Opondo-se à formulação de currículos com base nas competências profissionais, o autor se coloca em favor de currículos pautados na autonomia da universidade em relação ao mercado de trabalho, na abertura ao “outro”, na

produção e partilha de novos conhecimentos atrelados aos princípios éticos, à democracia e à pluralidade de concepções. Tal encaminhamento, por sua vez, exige a análise do mundo em que estamos inseridos, da sociedade brasileira, da ciência atual, da área do curso de formação, das diferentes concepções de universidade, das identidades profissionais e estudos contemporâneos do currículo, das práticas acadêmicas e da instituição formadora.

Podemos considerar, em relação ao apresentado até agora, que a discussão sobre o currículo é complexa e levanta diversas questões, como a concepção desse currículo e sua ligação com a visão de sociedade, sabendo que essa concepção determina não apenas a composição do currículo e as práticas docentes, mas e o tipo de homem e profissional que será formado. Entre os elementos que se articulam ao tema, estão presentes a coerência, a qualidade, o caráter prescritivo, a relação proposta com os conteúdos ensinados, a concepção de avaliação, bem como as reestruturações e adequações, que estão muitas vezes vinculadas a fatores externos à formação, o que pode levá-las a ser realizadas de forma prejudicial, por não atender as demandas do contexto ou pela simples imitação de outros modelos curriculares. Mas, por outro lado, pode haver iniciativas que visem à resolução de problemas da prática profissional no currículo ou de mudança de direção, buscando tornar o currículo mais próximo do cotidiano do aluno.

Vamos, em seguida, discutir a visão estabelecida sobre a esfera curricular na área da Educação Física.

Teorização curricular na Educação Física

Como “ponto de partida” desta subseção, apresentaremos, resumidamente, algumas perspectivas sobre a teorização curricular da Educação Física, considerando as suas especificidades.

Para Reis & Costa (2010), os desafios do processo de formação de professores de Educação Física são diversos, pois há muitos fatores que se entrecruzam nesse contexto. Também chamam a atenção para a necessidade de os cursos de formação confrontarem as experiências dos estudantes com as teorias, possibilitando uma reconstrução crítica das vivências e uma ampliação da prática profissional. Desse modo, se configuraria um currículo capaz de abarcar tanto as experiências dos estudantes quanto os conhecimentos sistematizados da área.

Contudo, Neira (2010) adverte que, diante da dificuldade de atuação profissional nos diferentes níveis de ensino da Educação Física, os cursos que tradicionalmente são marcados pela transmissão acadêmica passam a ser questionados.

Em face da existência de currículos que atendem a interesses de certos grupos, configura-se no contexto curricular da Educação Física um currículo que remete à figura de Frankenstein (Neira, 2010). Trata-se, possivelmente, de um currículo repleto de elementos que não se articulam e que podem ser caracterizados como pouco relevantes para uma formação em Educação Física com qualidade.

Tendo em vista esse cenário, o autor também destaca que o currículo precisa ser fruto de uma ação coletiva, elaborado com base na análise do contexto de atuação profissional, inicialmente construído pelos sujeitos que atuarão nele, devendo, no entanto, ser avaliado constantemente por cada ator. Além disso, defende uma retroalimentação curricular constante, com vivências profissionais, de estágio e extensão, e investigações que possam formar profissionais críticos e socialmente compromissados.

Assim, a decisão curricular está atrelada a uma visão de mundo que se busca legitimar, um projeto de sociedade e de modelo profissional a ser alcançado. Nesse sentido, quando se busca a formação de um professor enquanto sujeito histórico, o diálogo e a dialética devem estar presentes no processo formativo. O que significa dizer que é preciso compreender que os problemas de ensino-aprendizagem são complexos, como a sociedade, e que é preciso dar espaço para a transcendência (Neira, 2010).

Em seus estudos sobre a formação em Educação Física, o autor identificou que, diferente do que se esperaria, os cursos de licenciatura têm muitas disciplinas de cunho biológico e poucas pedagógicas, com conteúdos diluídos e pouco valorizados. Como resultado, são formadas identidades profissionais acríticas e reprodutoras, sendo possível notar que o perfil profissional estabelecido no currículo de licenciatura não se efetiva, ou seja, o que é previsto e proposto, não se concretiza.

Diagnosticou-se que os cursos de licenciatura estão se configurando em prol do imediatismo no campo de trabalho e da facilidade de uso de determinados conteúdos, visando a atender os interesses do mercado, com o ensino de técnicas de rápida aplicação e fácil reprodução. Diante desse contexto, Neira (2010) defende mudanças profundas nos currículos e o desenvolvimento da pedagogia crítica e cultural que proporcione a crítica e a reflexão sobre as realidades e práticas sociais criadas pelo ser humano. Propõe, igualmente, que os professores universitários investiguem sua atuação a fim de descobrir seus preconceitos e sua concepção de mundo e realidade, e concebam a formação de professores como uma política cultural, fundamentada nas teorias críticas e pós-críticas da educação, visando a estimular um conjunto de ações para desvendar os valores implícitos da racionalidade instrumental hegemônica (idem, p.80).

Com essa proposta, o autor rompe com a visão utilitarista de currículo que denunciou anteriormente, visto que a formação proposta não se torna refém das práticas e disciplinas da moda ou de disciplinas hegemônicas e estanques, mas se configura com um currículo que privilegia a crítica e a reflexão dos conteúdos e as práticas corporais historicamente criadas.

Do mesmo modo, para Pizani (2011), a constituição de um currículo necessita atender as dimensões da formação ampliada, isto é, da relação do ser humano com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho, possibilitando uma formação cultural ampla, capacitando os futuros profissionais para o enfrentamento de fenômenos histórico-sociais específicos, mantendo um diálogo com as demais áreas do conhecimento, assim como atentando para uma formação específica que abarque um conhecimento da Educação Física articulado com as dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumentais e didático-pedagógicas, buscando qualificar e habilitar o profissional da área em função dos campos de intervenção.

Continuando a análise da constituição curricular, Pizani (2011) vai na mesma direção de Neira (2010), alertando que é preciso ter cuidado para que a construção do currículo, por influência do imediatismo, não se paute apenas pelo mercado, privilegiando-se questões de produtividade. Em contrapartida, a autora entende que é preciso atender a demanda dos profissionais da região, suprir seus interesses e promover a compreensão da realidade.

Neira & Nunes (2009), pensando na questão curricular, constataram que, embora a produção acadêmica destaque a presença da diversidade cultural na escola, as políticas educacionais norteiam-se pelos interesses de mercado, resultando em currículos que visam à formação do cidadão com base no domínio dos conhecimentos denominados universais, com a finalidade de inserir o educando no mercado produtivo como trabalhador ou consumidor. Conseqüentemente, os conhecimentos selecionados são os de interesse burguês e os exigidos pelo mercado. O currículo tornou-se, diante desse contexto, assunto central nos debates escolares, acadêmicos e governamentais.

Nessa perspectiva, os autores propõem uma concepção de Educação Física que produza um diálogo através da interação de diversas culturas promovendo aproximação, experimentação, análise crítica e valorização das formas de produção e expressão corporal existentes, a fim de que os estudantes possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade das outras. Nesse sentido, é preciso pensar em qual concepção de Educação Física os estudantes e futuros professores estão sendo formados.

Os autores entendem que a educação implica uma concepção de acúmulo dos conhecimentos produzidos que levam as culturas a estágios diferentes dos

anteriores com relação ao bem-estar. Também pode ser vista como apropriação, reconstrução e produção de cultura. Nesse contexto, a cultura é concebida como prática social e a escola é o espaço de conflito entre diversas culturas.

Nesse sentido, destacam que o cerne da questão é o consenso existente entre, de um lado, os que concebem o currículo como responsável pelo desenvolvimento de estratégias de conservação e, de outro, os que lutam pela transformação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como a socialização das crianças e jovens de acordo com os valores selecionados por serem desejáveis. Assim, por meio dos conhecimentos oriundos da escola e das experiências de aprendizagem, o currículo é capaz de moldar as pessoas de acordo com um projeto social, como exposto a seguir:

O currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade; é o conteúdo vivo da experiência escolar. Retomando a noção de que a escola é considerada uma instituição de vital importância para o desenvolvimento econômico das nações, será mais fácil entender os motivos que transformam o currículo no alvo social de todas as forças que possam, de alguma forma, influir na sua construção e elaboração. O currículo, como explica o autor, é fruto de inúmeras lutas; nele entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social, poder e hegemonia. (Neira & Nunes, 2009, p.57)

Com base nos estudos de Silva (2003, 2007 apud Neira & Nunes, 2009), os autores entendem que, na medida em que seleciona cultura, o currículo serve a sociedade, reforçando a visão de como ela deve ser. Nesse contexto, a sociedade é configurada e modificada por fatores econômicos e políticos, bem como por pressão de diferentes grupos sociais. Dado à evidência que um grupo participa da decisão do conteúdo a ser selecionado, conseqüentemente, se estabelece uma relação de poder, processo que, por sua vez, traz, entre outras questões: que tipo de pessoa está sendo formada nas escolas e cursos de formação de professores e quais conteúdos são utilizados para formar essas pessoas?

Nessa perspectiva, os autores entendem que qualquer proposta curricular encontra o problema prático de como intervir para provocar determinada forma de ser, aprender, sentir e agir.

Com o objetivo de analisar o currículo na Educação Física e entendendo que ele é influenciado pelo contexto social e político em que se situa, os autores apontam para alguns momentos históricos que marcaram fortemente a Educação Física. Vejamos a seguir.

Tradição e modernidade

A introdução da Educação Física nas escolas brasileiras se iniciou no século XIX. De acordo com Neira & Nunes (2009), esse momento era caracterizado pelos ideais da escola moderna (razão, igualdade e nacionalismo) e a Educação Física, por meio de métodos ginásticos, visava a educar os corpos rebeldes de crianças e jovens. No Brasil, sua inserção nas escolas serviu para legitimar um novo e científico saber capaz de prevenir doenças e impedir a aquisição de vícios oriundos da urbanização. Desse modo, a constituição da Educação Física deu-se, principalmente, pela instituição militar e, a partir do século XIX, pela medicina.

A concepção curricular dominante nesse período se caracterizava como higienista, ou seja, com ênfase na adesão a hábitos de saúde e higiene, valorização da disciplina e do desenvolvimento físico e moral. Nessa época, os exercícios físicos eram ministrados por professores sem habilitação especial, que usavam manuais fornecidos pelo governo visando à educação dos corpos com o objetivo de controle social, tendo em vista o estabelecimento de um determinado modelo de sociedade (Neira & Nunes, 2009).

Esses autores assinalam que, a partir do século XIX, em face das transformações sociais, tais como a abolição da escravatura, a vinda de imigrantes ao Brasil e a industrialização, a Educação Física, influenciada por ideais republicanos, como a criação de uma “raça brasileira”, buscava formar cidadãos conscientes de seus deveres que respeitassem sempre as autoridades. Nesse contexto, com a ascensão dos estudos de Psicologia sobre a natureza da criança, emerge também o movimento da Escola Nova, defendendo os princípios democráticos, o que resultou em métodos educacionais que concebiam a criança como dotada de individualidade, liberdade, iniciativa e autonomia que deveriam ser respeitadas. Porém, o contexto histórico e social da criança era esquecido.

Em resposta aos novos estudos, a Educação Física passa a ser defendida como um meio de educação com a finalidade de romper com o dualismo corpo e mente. O método ginástico cedeu lugar ao jogo e os objetivos da Educação Física escolar foram revistos. Houve também a valorização da educação integral do aluno, focando as fases do crescimento das crianças e jovens, assim como a promoção de melhores condições de saúde e higiene, refletindo uma lógica capitalista em busca do desenvolvimento (idem, 2009).

Assim, embora possa haver muitas críticas a respeito do currículo desenhado por esse momento, cabe afirmar que, dentro de uma perspectiva da história cultural ou da história das mentalidades, a ênfase em saúde e higiene pode ter sido pertinente para a época em função da alta taxa de mortalidade infantil decorrente da falta de higiene.

Industrialização e tecnicismos

Com base no método criado por Wislow Taylor, caracterizado por mecanização do trabalho, redução do tempo de produção, barateamento da mão de obra e desapropriação do conhecimento dos trabalhadores, a escola introduziu em suas práticas os ideais da sociedade produtivista. Desse modo, não havia reflexão crítica sobre a realidade, e se privilegiava a aprendizagem da obediência e da submissão, o isolamento e descontextualização das disciplinas, as notas obtidas e a elaboração de métodos e técnicas para um ensino eficaz (*idem*, 2009).

No Brasil, essa pedagogia tecnicista começou a se desenvolver a partir da II Guerra Mundial, rompendo com a ideia de que o professor está no centro do ensino (Pedagogia tradicional) ou que é o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a organização passa a ser centralizada e os docentes tornam-se meros executantes de programas e métodos de ensino.

Nesse novo cenário, de acordo com Neira & Nunes (2009), a Educação Física adotou manuais, técnicas de ensino e avaliação. Desenvolveu um currículo esportivo a fim de preparar homens e mulheres para um sistema de hierarquização (ênfase na competição, eficácia, resultados, perseverança), produzindo competências exigidas por uma sociedade desenvolvimentista, como os valores morais, seleção e controle social.

No entanto, em face do fracasso escolar, educadores, mesmo mantendo os conteúdos oferecidos, recorreram à Psicologia cognitivista, propondo novos métodos e introduzindo a Psicomotricidade, método centrado no desenvolvimento da criança, no ato de aprender e que visava ao desenvolvimento de estruturas cognitivas para as tarefas escolares e da vida, bem como de uma personalidade equilibrada e promotora do sucesso escolar (*idem*).

Neira & Nunes (2009) apontam também para o fato de que, sob influência da Psicologia cognitivista e estudos desenvolvimentistas, a Educação Física promoveu, nos anos 1980, um novo modelo tecnicista: o currículo desenvolvimentista. Tal currículo visava à aquisição de habilidades motoras de alto nível apoiando-se nas aprendizagens das dimensões cognitiva e afetivo-social, tendo como referência uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos em todo seu ciclo de vida, concebendo, desse modo, o movimento como o principal meio e fim da Educação Física.

Democracia e crítica social

A década de 1960 foi marcada por mudanças geopolíticas que resultaram em movimentos sociais de contestação e em estudos e teorias empenhadas em criticar a educação dominante, expondo as reais funções da política educacional, norteadas por um discurso político-pedagógico hegemônico. É nesse cenário que surgem as teorias crítico-reprodutivistas (Neira & Nunes, 2009). Caracterizadas por considerar a educação no aspecto social, as teorias crítico-reprodutivistas privilegiavam a transmissão do conhecimento acumulado e a reprodução das condições sociais vigentes. Nessa perspectiva, denunciaram o caráter reprodutor da escola, como já foi afirmado, norteadas-se pelas categorias de cultura, poder e ideologia em detrimento do planejamento, métodos, estratégias de ensino e instrumentos de avaliação.

No que diz respeito especificamente ao Brasil, diante da abertura democrática na década de 1980, a luta operária ganhou força e influenciou outros setores, como o magistério. Nesse novo contexto, os professores passaram a lutar pelo direito e dever de participar da política educacional e da valorização da escola pública.

Os autores assinalam que, no bojo das teorias reprodutivistas, surgiram as teorias emancipatórias que também enfatizavam o caráter reprodutor da escola, porém ressaltavam a necessidade de contestação e resistência. Desse modo, os protagonistas daquele movimento defendiam que a educação deveria estar centrada na formação do homem, reagindo à cultura massificante e fortalecendo o sujeito silenciado e oprimido na sociedade.

Diante desses pressupostos e pautada pelo paradigma das Ciências Humanas (abarcando os campos da História, Filosofia, Antropologia, Psicologia Social, Semiótica e Política), a Educação Física entrou em crise e construiu um novo currículo que propunha a formação de cidadãos para desfrutarem e reconstruírem uma parcela da cultura: a cultura corporal de movimento.

Rompendo com a configuração dos currículos anteriores, o novo currículo proporcionava a análise crítica dos parâmetros que delineavam a existência sócio-histórica da brincadeira, dança, esporte, luta, ginástica entre outras manifestações, como pode ser visto a seguir:

Apesar das várias vertentes assumidas pela Pedagogia Crítica (crítico-social dos conteúdos, libertadora, emancipatória) e da sua heterogeneidade de ideias, seus objetivos eram comuns e se voltavam para o fortalecimento do sujeito historicamente silenciado e oprimido na sociedade. O currículo com base nos pressupostos dessa pedagogia atuava no processo de politização do docente e discente,

de modo que pudessem perceber a ideologia que inspirou a natureza dos conhecimentos desenvolvidos na escola. Nesse sentido, buscava-se superar o intelectualismo formal de enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso crítico reprodutivista e buscar uma maior compreensão e análise da realidade social na qual se inseria a escola. (Neira & Nunes, 2009, p.81-2)

Além de romper com o desenvolvimento de um currículo acrítico, o currículo que surgia nesse momento buscava avançar contemplando não somente os conhecimentos privilegiados nos currículos estabelecidos anteriormente, como o esporte ou a ginástica, mas outros conhecimentos criados pelo homem, como a brincadeira, a dança e a luta. Devemos lembrar também que, se houve essa mudança no âmbito escolar, certamente ela perpassou o contexto de formação dos professores de Educação Física daquela época.

Globalização e mercado

Neira & Nunes (2009) explicitam que, no final do século XX, com a ascensão do projeto neoliberal, a educação passou a assumir um papel importante para os propósitos empresariais e industriais. Ela deveria preparar para o trabalho, a competitividade do mercado e priorizar a eficiência, a eficácia e a transmissão de conhecimentos de acordo com o seu potencial de aplicabilidade.

Como consequência, a escola passou a se pautar por uma intervenção constituída de sequências didáticas baseadas na resolução de situações-problema, tomando como referência a aprendizagem das dimensões do conteúdo. Esses ideais permitem denominar o novo currículo de neotecnicista (Neira & Nunes, 2009).

O novo currículo, revestido do estímulo ao consumo e do protagonismo da iniciativa própria, suscitou um conteúdo pautado na saúde e na socialização de formas de comportamento (hábitos alimentares, prática constante de atividade física) e modelos de estética corporal (o corpo jovem). Para esses fins, os conteúdos privilegiados destacavam conceitos oriundos da Fisiologia, Anatomia, Medidas de Avaliação, Treinamento Desportivo e Nutrição, além da execução de atividade física com bases científicas, capazes de expor a importância dessa atividade na melhoria da aptidão física, estimular a adesão a uma vida ativa, bem como prover a independência na escolha de programas de atividade física.

Diante da estruturação dos conteúdos segundo um enfoque biológico, psicológico ou cultural, assim como da opção por uma metodologia de ensino, Neira

& Nunes (2009) evidenciam que o debate sobre o currículo da Educação Física é intenso e constante, resultando não em prejuízo, mas, ao contrário, em enriquecimento da área.

Da mesma forma, assinalam que o discurso curricular da área oscila entre uma tendência psicológica e outra apoiada na visão sociológica das relações escola-sociedade, opondo-se à mescla dos diversos currículos (ginástico, esportivo, globalizante, desenvolvimentista ou saudável), pois compreendem que eles são compostos de ideais que vão contra a função social da escola: formar o cidadão para atuar criticamente em prol da construção de uma sociedade democrática.

Em resposta a esse arranjo, as teorias não críticas foram condenadas por seu caráter de aceitação e ajuste às estruturas sociais e ênfase nas atividades técnicas de como fazer. Em contrapartida, as teorias críticas se preocupavam em entender qual o impacto do que se aprende sobre os sujeitos e em analisar as escolas, considerando seu contexto histórico-político-social, visando à transformação social.

As teorias críticas da educação, no seu conjunto, ensinam a importância da análise incansável do currículo no seu sentido mais amplo – os conhecimentos que serão ensinados, as formas de organização das diversas atividades que compõem o cotidiano escolar, as formas de tratamento, a eleição dos objetivos de ensino, a escolha dos materiais didáticos, etc. (Neira & Nunes, 2009, p.126)

Nessa perspectiva, no Brasil, inicialmente, se realizou uma crítica voltada para as diretrizes curriculares com influência do regime militar e, posteriormente, surge uma crítica que propunha transformações necessárias na escola brasileira. Surge nesse período, como expressão desse movimento, a obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, do chamado Coletivo de Autores (Carmen Lúcia Soares e colaboradores, 1994).

Cabe colocar que o currículo crítico visa a denunciar os modelos reprodutores que mantêm uma estrutura social injusta, bem como denunciar as relações de dominação de um grupo sobre outro. Nesse sentido, no âmbito educacional, questiona-se o modo como o conhecimento é produzido e legitimado, defendendo, em contrapartida, um processo de escolarização que rompa com o caráter técnico e prático.

O currículo de cunho crítico propõe também o oferecimento e a análise de um saber acumulado historicamente, capaz de traduzir a luta das classes oprimidas, reconhecer que o conhecimento pode distorcer a realidade, carregar as marcas das relações sociais e da ideologia dominante, bem como é capaz de produzir uma tomada de consciência dessa realidade, produzindo a emancipação na

medida em que, ao criticar seu modo de vida, o indivíduo pode transformá-lo em favor de uma sociedade igualitária e humana.

Diante dessa dinâmica, a Educação Física, com a proposta de incentivo ao esporte, poderia promover a reprodução do sistema de classes e manutenção da ideologia dominante. No entanto, para romper com essa possibilidade, se propôs a ideia do esporte “da” escola, com práticas reconstruídas e adaptadas, capazes de negar o caráter seletivo e hierárquico dessa manifestação cultural e da sociedade capitalista, pela denúncia de ser o esporte um produto de consumo e alienação. De acordo com os autores, um currículo caracterizado pela ênfase nas dimensões psicomotora, desenvolvimentista e da saúde também produz divisões sociais, na medida em que há indivíduos que não possuem recursos para se enquadrar no que é proposto e privilegiado, assim como reprodução da desigualdade e do *statu quo*.

Neira & Nunes (2009) destacam que, para Paulo Freire, estudioso do viés crítico, a educação deveria ser uma “educação problematizadora”, isto é, baseada na ideia de que o ato de conhecer é intencional e resultado da experiência que é relatada por estudantes e professores, dando origem aos “temas geradores”, que contribuiriam para o desenvolvimento do currículo, se constituindo como fonte primária na organização do currículo.

A teorização freiriana influenciou a Educação Física escolar, que adotou novas metodologias, como a reflexão do processo de construção da prática corporal no ensino do esporte e de habilidades motoras. Porém, não realizou uma reflexão sobre as condições sociais de produção das práticas corporais, ou seja, não houve uma análise sociológica, política, filosófica e sócio-histórica dos conteúdos de ensino e suas consequências.

Nas propostas curriculares desenvolvimentista e saudável da Educação Física, é o docente quem decide o que ensinar, quando ensinar, em que ritmo, como também define os critérios pelos quais se pode dizer que os estudantes aprenderam ou não. Pode-se, nessas propostas, afirmar a existência de um elevado grau de controle sobre os objetivos e critérios. Já no currículo globalizante, a organização das atividades pautadas em jogos ou situações-problema proporciona certa abertura às hipóteses dos estudantes. Há, nesse caso, um grau muito maior de controle sobre o tempo e o ritmo das aprendizagens. Em compensação, tanto os objetivos a serem alcançados quanto os critérios de avaliação são pouco explícitos. (Neira & Nunes, 2009, p.126-7)

Para os autores, esse contexto revela as ligações entre educação, controle e poder. Nesse sentido, o poder se encontra na decisão do que será privilegiado no

currículo e, desse modo, esse poder é legítimo ou ilegítimo. O controle, por sua vez, está relacionado à organização das atividades de ensino e avaliação, aos objetivos estabelecidos e ao ritmo, tempo, espaço de participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

No bojo das teorias críticas, o conceito denominado de “código” proposto por Bernstein – caracterizado como os significados implícitos e adquirido de modo diferente por cada indivíduo nas diversas instâncias pela experiência vivida no interior das estruturas sociais e que determina a consciência, sensações e significados de cada indivíduo – influenciou a Educação Física. Diante disso, os objetivos, o conteúdo selecionado, a organização das atividades e o método de avaliação vão construir códigos nos sujeitos envolvidos com esses elementos. Além disso, no caso da Educação Física, o fracasso e o sucesso vividos nas aulas delineiam códigos que acentuam as aprendizagens da condição de classe dos grupos que compõem a sociedade.

Diante dessa teorização, questionam-se os aspectos invisíveis do currículo que compõem um currículo oculto, capaz de adequar os estudantes à realidade social injusta. De acordo com Neira & Nunes (2009), esse currículo oculto pode ser caracterizado por:

- a) atitudes e valores: conformismo, obediência, individualismo, posições relacionadas ao gênero e etnia;
- b) estratégias de ensino dos aspectos citados: organização do espaço, controle do tempo caracterizado pela assiduidade, pontualidade, fragmentação, assim como as regras e seleção do conhecimento de uma determinada cultura.

Assim, essa perspectiva crítica também estimulou a crise da Educação Física escolar, resultando na construção de um currículo norteado pela cultura corporal de movimento.

Para Neira & Nunes (2009), a teorização pós-crítica surge como consequência de um contexto social, político e histórico caracterizado pela globalização ou ocidentalização originada nos países europeus e ressignificada pelos Estados Unidos, acenando para a necessidade de se repensar o local com base no global. Mais especificamente, é um fenômeno caracterizado pela interdependência entre as nações, povos, tribos, classes, grupos e indivíduos, no âmbito privado e público, mediante relações de dominação, apropriação, resistência, integração e imposição de valores, padrões estéticos, modos de vida e trabalho e formas de pensamento, ampliando, desse modo, as desigualdades e sendo capaz de excluir pessoas que não podem consumir o que é ressignificado ou apropriado pelo mundo global.

Nesse contexto, os autores relatam que podem coexistir tanto a hibridização da cultura globalizada quanto os efeitos do fundamentalismo, das particularidades. Entre os efeitos do mundo global encontram-se a perda de sentimento de pertencimento, antes expresso nas identidades culturais de classe, etnia, gênero, orientação sexual, predominância do temporário, da defesa dos princípios de liberdade, igualdade e propriedade articulados ao mercado, à produção, ao lucro e à mais-valia. Por outro lado, o processo de ocidentalização/globalização enfrenta oposição através da força das religiões, seitas, línguas, dialetos, nacionalismos e nacionalidade, bem como das ideologias e utopias. Entretanto, na medida em que são ressignificados, produzem novas formas de resistência e marcas de fronteiras.

A teorização pós-crítica também recebeu influências do pós-modernismo. O pós-modernismo pode ser entendido como um conjunto de perspectivas que abarcam a diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos e ênfase na linguagem como meio para a reflexão filosófica. Assim, a sua teorização objetiva romper com as noções de teoria, método e sistematização, impedindo de se constituir como uma corrente filosófica (Neira & Nunes, 2009).

Nessa perspectiva, o sujeito possui uma identidade fragmentada, aberta e inacabada. Ele não é um sujeito que pensa, fala e produz, mas é pensado, falado e produzido. Em relação aos aspectos sociais e políticos, o pós-modernismo possui como referência a transição da modernidade, que teve início na Renascença e se consolidou no Iluminismo, com a própria pós-modernidade, iniciada na segunda metade do século XX.

Esse novo currículo que se delinea é marcado pelo estruturalismo, que surge com os princípios humanistas da autonomia do sujeito e do subjetivismo presentes na filosofia da consciência do início da modernidade. Foi formulado pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) e teve como representantes o antropólogo Claude Lévi-Strauss, o linguista Roman Jakobson, o psicanalista Jacques Lacan e o sociólogo marxista Louis Althusser (Neira & Nunes, 2009). Para essa corrente, as estruturas são autônomas, objetivas e independentes do pensamento ou mente humana, sendo constituintes da realidade nos domínios biológico, físico, cultural, linguístico. Portanto, o estruturalismo pode ser considerado um método de análise de relações de significação através das regras e princípios que compõem a estrutura.

A estrutura compõe o todo e promove a unidade, rompendo com a concepção de que o todo é apenas a soma das partes. Nessa perspectiva, um jogo e uma luta vão além da soma das técnicas, pois um movimento possui sentido e significado (idem, 2009). Dessa maneira, o estruturalismo atenta para o processo de construção dos significados do movimento e do gesto, que são reconhecidos e

legitimados pelo contexto histórico e cultural. Porém, essa perspectiva de análise, por ser rígida demais, proporcionou o surgimento do pós-estruturalismo.

Diferentemente do estruturalismo, que possui uma linguagem fixa, marcada pela busca de um significado único, o pós-estruturalismo apresenta uma linguagem concebida como movimento, indefinida, sem acreditar que um significado conduz a uma interpretação ou origem de um signo, pois concebe que um signo remete a outro signo, bem como que tudo já é interpretação. Nesse sentido, promove no contexto escolar espaços de múltiplas possibilidades e interpretações permanentes.

O pós-estruturalismo também se diferencia das outras correntes porque, para ele, a questão do poder não se limita à relação entre as classes econômicas, mas abrange todos os âmbitos do contexto social. Há um avanço, assim, no entendimento da realidade e, nesse caso, da realidade curricular. Nesse entendimento, existe uma disputa pela validação dos significados e se configura o saber-poder, que, por sua vez, é o responsável pela construção da identidade dos indivíduos. Nesse caso, o currículo é um dos instrumentos que constroem as identidades. Estas são produto dos contextos sócio-históricos e sistemas simbólicos, definindo o que são e o que não são os grupos. Consequentemente, a identidade dos professores de Educação Física com determinados gestos, vestimentas e discursos não é natural, mas é produzida por meio de relações de saber-poder.

Dessa forma, a corrente em questão propõe que a escola desvele os dispositivos que legitimam determinados conhecimentos e questione na Educação Física a presença e ausência de certos conteúdos. Portanto, exige-se uma configuração das aulas de Educação Física marcada pela análise das atividades que resulta no desenvolvimento de experiências abertas e criativas, possibilitando novos formatos de atividades. Para elucidar melhor essa problemática, Neira & Nunes (2009, p.185) afirmam:

Desse modo, é possível compreender a ênfase dada a certos conhecimentos divulgados na escola, como a transmissão da cultura esportiva ainda presente nas aulas de Educação Física. O esporte é entendido como conhecimento válido para todos os grupos que frequentam a instituição educativa. Na perspectiva pós-estruturalista é fundamental investigar o processo que tornou essa explicação verdadeira, identificando as relações de poder e de significação que participaram do processo, por exemplo, quais métodos empíricos e referenciais teóricos foram considerados válidos ou não e por quais motivos, onde, quando, para que e por quem foram inventados, quais dispositivos foram utilizados para sua formação e etc. (Neira & Nunes, 2009, p.185)

No campo do debate das teorias pós-críticas surgiram também trabalhos baseados nos Estudos Culturais, que visavam a intervir em prol da construção de significados e valores democráticos diante de uma sociedade que privilegiava o aumento de comunicação de massa e a homogeneização.

Os Estudos Culturais concebem a cultura como um território contestado, marcado por disputas pelo poder e pela definição de significados; debatem a cultura de massa de qualquer grupo social e procuram mostrar que as palavras possuem história e produzem sentidos em tempos e espaços, que se tornam lócus de negociação e imposição de significados e efeito.

É preciso destacar também que os Estudos Culturais privilegiam a análise das produções culturais da sociedade e de seus textos e práticas, buscando entender o comportamento e as ideias compartilhadas pelas pessoas que nela vivem. Essa disciplina se envolveu nas propostas de democratização das relações de poder e transformações sociais e contribuiu para a construção de uma nova função social para a escola, caracterizada pelo acolhimento e incorporação nos currículos dos saberes advindos dos grupos sociais.

Os Estudos Culturais também focam a questão da identidade no contexto da Educação Física, chamando a atenção para as diferenças que surgem através do ideal de identidade e que são corrigidas ou marginalizadas.

O multiculturalismo é outra temática que perpassa esse currículo decorrente do fluxo migratório e do desenvolvimentismo que levou ao deslocamento de grupos culturais das regiões pobres para as mais desenvolvidas. Com isso, as diferentes culturas entraram em contato, mas, em face da tentativa de homogeneização cultural pelo grupo dominante, os grupos dominados ou subalternos (negros, hispânicos, mulheres e homossexuais) começaram a resistir.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo se caracterizou como um movimento na educação dos grupos subalternos contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas que promovia currículos diferentes, separando os escolares pela origem: de um lado havia escolas para os americanos descendentes de europeus e, de outro, escolas para os dos demais grupos (Neira & Nunes, 2009).

De acordo com os autores, também é possível destacar que a teorização pós-crítica atua em três enfoques: o conservador, o assimilacionista e o intercultural ou crítico.

Com o enfoque conservador, há a presença de um caráter segregacionista em que se reforçam as diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Esse enfoque pode ser visto nas aulas de Educação Física pela separação dos alunos por gênero ou habilidade, a fim de evitar conflitos, ou pela seleção de alunos para a participação em campeonatos.

O enfoque assimilacionista reconhece a impossibilidade de os grupos subalternos tomarem posse de alguns bens e serviços e os discriminam. Em face do exposto, se propõe que esses grupos sejam incorporados na cultura hegemônica. Na Educação Física, esse cenário pode ser visto diante do desenvolvimento de um currículo com diferentes perspectivas: psicomotora, desenvolvimentista e promoção da saúde visando à integração, porém ocasionando deslegitimação de saberes, crenças, valores e práticas corporais dos grupos subalternos.

No enfoque intercultural, a cultura é concebida como um território de conflito de constante construção e negociação de sentidos, que configura processos de hibridização da cultura e não apenas uma cultura pura ou melhor.

Na educação, o multiculturalismo crítico visa trazer todos os grupos para estabelecer um diálogo e um conflito para a construção coletiva. Sob a influência desse enfoque, a Educação Física deve incorporar práticas corporais originárias das diversas culturas, mas sem concebê-las como um produto a ser consumido, pois é preciso promover o contato entre as culturas e valorizar as vozes silenciadas.

Considerando que a temática multiculturalista está ligada ao pós-colonialismo, é possível afirmar que essa corrente teórica é pós-colonialista, surge através dos movimentos de libertação nos países dominados por países europeus e analisa o processo geral de descolonização. Nesse itinerário, concebe a colonização como parte de um processo global transnacional e transcultural.

Com o pós-colonialismo, são foco de análise as intenções presentes nas narrativas do outro, isto é, sua produção e divulgação com pretexto de inclusão. Nesse quadro, os currículos das aulas de Educação Física são denunciados por se constatar que as diversas produções da cultura popular ou são relegadas em favor das práticas europeias e estadunidenses, ou se desenvolvem de maneira superficial e apolítica, rompendo com o caráter da teorização pós-colonialista, que exige o questionamento das experiências corporais e multiculturais e propõe a contextualização dos conteúdos trabalhados, articulando manifestações e processos sociopolíticos de resistência a fim de favorecer a construção de subjetividades abertas à diversidade.

As teorias descritas nesta seção geram currículos bem distintos entre si (ênfase na ginástica ou esporte, saúde ou cultural corporal de movimento). Na Educação Física, esses conhecimentos poderão ser ensinados de forma crítica ou acrítica, com destaque para as divisões de classe social ou indo além e considerando também outros âmbitos do contexto social, como as identidades, os significados, a cultura e as vozes silenciadas; assim, podemos perceber os desenhos, os limites e as rupturas desses currículos. Também se discutiu que a formação em Educação Física é tanto espaço de um currículo quanto espaço para pensar,

refletir, sobre um currículo de formação profissional que se configurará em um currículo escolar, mesmo que seja o oculto, o que leva à pergunta: para qual visão de sociedade? Esta é a questão que delimita os saberes, estilos de ensino e tipo de avaliação.

Diante do cenário desvelado sobre a temática curricular e suas implicações, iremos, em seguida, investigar um dos espaços que o currículo pode perpassar: a universidade e, com isso, a formação profissional.

Universidade e formação de professores

Considerando que os currículos de formação estão presentes em um espaço e que esse espaço, através das concepções dos seus integrantes, também configura, juntamente com orientações curriculares, determinados currículos, vamos apresentar o que se discute sobre essa questão.

Ponce (1989, apud Minguili et al., s. d.) descreve os primórdios da universidade como a reunião livre de homens que valorizavam as ciências, e era resultado da expansão do comércio e do interesse da burguesia em produzir uma estrutura intelectual mais adequada aos seus interesses. Entretanto, a universidade não se voltou para o movimento mercantil e avançou seus estudos em Bolonha (norte da Itália) nos temas jurídicos, em Salerno (sul da Itália) nas questões da área médica e em Paris na Teologia e na Filosofia, se consolidando como uma instituição social, isto é, fundada no reconhecimento público e legitimada como uma prática ou ação social (idem, s. d.).

Coelho (2005) também informa que as universidades nasceram na Idade Média, no contexto das profundas transformações na produção, na economia, na vida social e na cultura, que ocorreram principalmente nas cidades marcadas pela laicização da existência humana na esfera pessoal e coletiva, pelo crescimento demográfico e pela construção e afirmação das catedrais góticas, que visavam a abrigar e expandir a crença na Igreja e o poder dela.

Essa época se caracterizou pelo crescimento das escolas urbanas, surgimento e afirmação dos intelectuais, aumento do trabalho dos tradutores de textos gregos e árabes, cultivo da Filosofia, da Teologia, do Direito e da Medicina, estudos que estão relacionados à origem da universidade medieval e suas quatro faculdades, assim como pela secularização do mundo natural.

O autor explica que o termo latino *universitas* denotava, na Roma antiga, a universalidade, a totalidade, o universo, o colégio, a associação ou comunidade de pessoas. No entanto, no século XII, o termo era usado para se referir ao conjunto de pessoas que exerciam o mesmo ofício, estando atrelados a uma corpo-

ração de ofício. Nessa acepção, a corporação dos comerciantes era denominada de *universitas mercatorum*, a corporação dos estudantes e mestres era chamada de *universitas magistrorum et scholarium* ou apenas *universitas scholarium*, no caso de agregar apenas estudantes. Contudo, com o declínio das corporações, o termo *universitas* passou a designar somente o conjunto de mestres e estudantes, isto é, apenas os trabalhadores intelectuais. Segundo o autor, a universidade na sua origem se caracterizou da seguinte maneira:

Mais do que pelo ensino de determinadas matérias e pela existência de faculdade, em seu início a universidade era constituída pela associação corporativa e autônoma de pessoas que assumiram um certo tipo de existência, dedicada ao trabalho intelectual, ao estudo, ao ensino e à investigação, e conquistaram o privilégio, o monopólio de ensinar e de conferir a *licentia docendi*, a autorização para o cultivo e o desenvolvimento da atividade docente. A universidade não era propriamente uma instituição nacional, pois congregava mestres e estudantes de toda a cristandade e a ela de certo modo pertencia. Em Paris, mestres de várias nações ensinavam os caminhos, as regras, as exigências e o cultivo do saber a estudantes de todas as origens, camadas da população e nacionalidades. O que os movia não eram preocupações nacionais ou de grupos, questões particulares e contingentes, mas o saber universal e necessário, a ideia, o conceito, o raciocínio, o argumento. (Coelho, 2005, p.54)

No entanto, o cenário descrito passou por mudanças à medida que, especificamente no século XVIII, a universidade voltou-se para a ortodoxia, a rotina e o tradicionalismo, provocando um distanciamento entre o saber ensinado e a Filosofia e a ciência da época (Coelho, 2005).

De acordo com Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e, dessa maneira, reflete determinado modo de funcionamento e estrutura da sociedade. Essa afirmação se confirma com o fato de encontrarmos na universidade opiniões, atitudes e projetos também presentes nas divisões e contradições da sociedade.

A autora também destaca que a legitimidade da universidade baseia-se na conquista da autonomia do saber diante da religião e do Estado, na ideia de um conhecimento conduzido por sua própria lógica, necessidades advindas do saber (sua invenção, descoberta, transmissão), o que, por sua vez, se constituiu como inseparável das concepções de formação, reflexão, criação e crítica.

Com a Revolução Francesa, a universidade passou a ser vista como uma instituição republicana, tornando-se laica, pública. Com as revoluções sociais e lutas políticas do século XX, a educação e a cultura foram vinculadas ao conceito

de cidadania, o que culminou no estabelecimento de uma relação da universidade com a ideia de democracia (Chauí, 2003).

Analisando o modo como a universidade está configurada atualmente, Coelho (2005) defende a sua configuração vinculada ao conceito de *universitas*. Nessa perspectiva, explica que a universidade deve se caracterizar como lugar de busca e cultivo do saber inacabado (em permanente trabalho de constituição), da razão que exige o argumento, da formação de indivíduos que vão se inserir de modo crítico, rigoroso e criativo no cenário social, no mundo do trabalho, transformando-os e superando a realidade e o saber instituído.

Cabe a ela também, de acordo com o autor, responder academicamente aos desafios que a humanidade realiza, às interrogações estipuladas sobre as diversas dimensões da vida humana, processo que se caracteriza pelas críticas que a universidade faz sobre si, sobre a sociedade, sobre a cultura, os saberes, os métodos, as práticas e a superação das ideias, da prática e tradição cultural, assim como pela formação humana, a criação e a invenção de novas ideias e formas de existência humana.

Com essa essência, a universidade forma *intelectuais*, isto é, pessoas que interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a Filosofia, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, formando indivíduos da cultura, do pensamento, da ação e da política, seres humanos e sociedades felizes que assumem na universidade a dimensão social e política da pesquisa (Coelho, 2005).

Contrapondo-se a essa visão, o autor destaca que a universidade está perdendo sua força instituinte, seu poder de transformação e razão de ser porque ela passou a ser concebida como mercadoria, uma oficina do capital, que gera conhecimentos sob encomenda e profissionais para preencher postos de trabalho. Nesse cenário, a universidade privilegia o privado, o particular em detrimento do todo, do direito, do universal, necessário e público. Porém, também adverte que os problemas da universidade estão não apenas fora dela, mas também estão vinculados à ação de professores, estudantes e servidores técnico-administrativos em geral. Sobrinho (2005) também compartilha dessa visão.

Coelho (2005) aponta possíveis encaminhamentos para solucionar alguns problemas encontrados no ambiente universitário:

- exigência e dever de leitura e estudo por estudantes e docentes universitários através da busca da verdade, do sentido das realidades e objetos estudados, da ênfase no questionamento, na reflexão sobre métodos e pesquisas indo além das fronteiras entre as áreas e disciplinas e do trabalho com capítulos esparsos ou artigos de periódicos utilizados de forma superficial;

- exigência do pensamento atrelado à leitura e ao estudo, que requer uma nova forma de se relacionar com o saber, isto é, caracteriza-se em interrogá-lo, superar as aparências, o imediato, o senso comum, buscar o sentido e gênese das ideias e prática rompendo com o entendimento estabelecido no século XVII, que concebia o pensamento como uma representação do objeto, a posse da realidade estudada;
- exigência da autonomia e da liberdade, que são finalidades, pressupostos e condições de ocorrência do estudo, do pensamento, da produção acadêmica que se configura em formar profissionais da cultura, do saber e da política capazes de pensar e recriar a existência humana, pessoal e coletiva, a prática profissional e o mundo do trabalho em oposição ao mero cumprimento de obrigações universitárias como as aulas, frequência, trabalho, provas, notas e diplomas.

O autor, por fim, explica que a autonomia e a liberdade não são atendidas, na medida em que se concebe a profissionalização dos estudantes como um processo de apenas aprender a atuar no mercado de trabalho de forma prescritiva, além da forma utilitária que a pesquisa e as disciplinas ligadas ao estágio são desenvolvidas no contexto universitário, isto é, separando o ensino e a pesquisa, com os estudantes que desejam o exercício profissional indo para um lado e os que querem a pós-graduação para outro, assim como do tratamento dado às práticas de formação concebidas como um meio de aproximar o estudante do trabalho que ele irá exercer.

O caminho proposto para a universidade diante do contexto exposto é o de atentar para a natureza, o sentido e a finalidade da educação, cultura, escola, universidade, ensino e aprendizagem e, desse modo, criar cursos superiores que foquem a formação humana, intelectual e profissional, bem como entender que nenhum desses espaços e sujeitos que a eles pertencem são produtos acabados.

Para Sobrinho (2005), pensar em universidade nos remete à globalização,¹ pois a universidade está imersa no contexto social, como também pensa Chauí (2003). Desse modo, sofre as influências desse sistema marcado por urgência e

1. Moreira (2005), citando Burbules & Torres (2000), apresenta algumas características de como a globalização tem afetado a educação, sugerindo alguns aspectos: a) o surgimento de instituições supranacionais, em que pese suas decisões, conformam e limitam opções de política para um Estado-nação reduzindo sua soberania; b) os efeitos de processos econômicos como os processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capitais e interdependência monetária; c) a ascensão do neoliberalismo como discurso político hegemônico; d) o surgimento de novas manifestações culturais, refletindo uma tensão entre padronização e heterogeneidade, marcada por discriminação, assim como novos meios de comunicação de massa e tecnologias; e) orienta-

contradições, o que exige da universidade a função de promover as transformações exigidas pela economia de mercado, considerando o mercado e não a sociedade como referência e, assim, produzir um conhecimento que tenha valor comercial e de prestígio, como os conhecimentos relacionados aos processos de inovação tecnológica e produção industrial para levar ao sucesso individual, aumentando a competitividade.

Nesse encaminhamento, a universidade abandona sua vocação crítica e sua visão de conjunto, ou seja, a sua função tradicional, que é a de formação, educação, autonomização de sujeitos, construção do conhecimento, formação de bens públicos e de elaboração de uma compreensão ampla e direcionada para as finalidades e transformações da sociedade. O autor também caracteriza a universidade da seguinte maneira:

A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social. (Sobrinho, 2005, p.170)

Nesse itinerário, Sobrinho (2005) propõe que a formação oferecida nas universidades foque a cidadania, ou seja, tenha um cunho ético de tal modo que se oponha às contradições produzidas pelo atual sistema econômico, cultural e social, e valorize a socialidade (ao invés do individualismo), o espaço público e autonomia e a vitalização das relações interpessoais, assim como se paute pela produção de conhecimento com critérios científicos, de pertinência, isto é, também com valor social e formativo, considerando as necessidades regionais, nacionais e não somente as demandas internacionais. Além disso, se espera que, com o retorno de sua responsabilidade social, a universidade seja capaz de fortalecer a ética, a vida democrática e a justiça social.

Chauí (2003) também explica que, ao vincular-se à democracia, a universidade sofreu influências do descompasso entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social de luta de classes, produto também dos interesses do Estado. Nesse sentido, a autora destaca que, com a reforma do Estado no Brasil no período de 1995 a 2002, a educação deixou de ser responsabilidade do Estado e se constituiu como um setor de serviços, sendo concebida como:

- a) serviço em detrimento de ser um direito;

ções advindas do FMI (Fundo Monetário Internacional) que exigem submissão dos Estados-nações a regras globais elaboradas por outros.

b) serviço que pode ser privatizado ou privado em vez de ser concebido como um serviço público – com a reforma, a universidade passou a ser definida como uma organização social, e não como uma instituição social.

Tomando como referência o estudo de Freitag (1996), Chauí (2003) distingue as diferenças entre instituição social e organização social:

- a instituição social está relacionada à finalidade, isto é, são ações vinculadas às ideias de reconhecimento e legitimidade interna e externa; já a organização social refere-se ao conjunto de meios administrativos particulares para a obtenção de um objetivo particular e estratégias relacionadas às ideias de eficácia e sucesso;
- para a instituição social, é fundamental a discussão de sua existência e função em um dado contexto histórico; em contrapartida, a organização social privilegia a administração, que é norteada pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle;
- a instituição social privilegia a universalidade ao considerar a sociedade como referência normativa e valorativa, e objetiva analisar as contradições impostas pela divisão social; a organização fundamenta-se na sua particularidade, se constitui como única referência e busca estabelecer uma competição com outras organizações;
- a instituição social busca a formação de seus membros, a reflexão de seus princípios, a criação teórica e prática de sua doutrina e avaliação crítica de sua ação; a organização social, por sua vez, não questiona sua existência, função nas lutas da sociedade capitalista, pois julga saber por que existe.

A mudança da universidade de instituição para organização social se deve à mudança da sociedade, que sofreu os impactos da evolução do capitalismo, caracterizada pela fragmentação e instabilidade de todos os âmbitos da sociedade. Como resultado, surgiu o que Chauí denominou de *universidade operacional* e que se caracteriza por:

- ser flexível, regida por contratos de gestão, estratégias, programas de eficácia, particularidade e instabilidade dos meios e objetivos, avaliada por índices de produtividade;
- definida e estruturada por normas e padrões externos ao conhecimento e à formação intelectual, está fragmentada em micro-organizações que ocupam docentes e estudantes com exigências que não estão relacionadas ao trabalho intelectual;

- heteronomia que se expressa no aumento excessivo de horas-aula, de comissões, diminuição do tempo de formação no mestrado e doutorado, avaliação com ênfase apenas na quantidade, na publicação de pesquisas, participação em eventos científicos e relatórios.

Em relação à docência, a universidade operacional se configura como:

- apenas transmissora rápida de conhecimentos (manuais e CD-ROM);
- realizadora de contratação de docentes por serem grandes pesquisadores ou serem flexíveis, isto é, aceitarem trabalhos precários ou temporários;
- habilitação rápida para proporcionar inserção no mercado de trabalho em curto período ou para produzir novos pesquisadores.

Nessa perspectiva, Chauí (2003) assinala que a docência perdeu sua marca: a formação. Porém, os efeitos desse modelo organizacional de universidade também impactou a pesquisa, na medida em que:

- foi concebida como uma estratégia de intervenção e controle de meios ou instrumentos locais e parciais para o alcance de um objetivo;
- não há tempo para a reflexão, crítica e exame de conhecimentos instituídos devido ao tempo escasso;
- fragmentação de antigos problemas em novos microproblemas, propondo a especialização como estratégia principal;
- avaliação da pesquisa é norteadada em termos de custo-benefício focando a produtividade, isto é, questionando em que tempo e custo a pesquisa é produzida.

Como organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para privilegiar a fragmentação competitiva, tornando-se privatizada em face do fato de que suas pesquisas atendem as exigências do mercado, impostas por financiadores, o que denota que a universidade pública produz um conhecimento direcionado para a apropriação privada (Chauí, 2003).

Diante da pretensão de se promover uma universidade pública com uma nova perspectiva, a autora afirma que é necessário exigir que o Estado não conceba a educação como gasto público, que remete a um serviço ou privilégio, mas a conceba como um investimento social e político e um direito. Além disso, é necessário que o núcleo da República, ou seja, o fundo público ou a riqueza pública seja democratizado para, diferentemente do neoliberalismo, promover a

concretização dos direitos sociais que abranja a educação e garanta, desse modo, a democratização da universidade.

Para a realização também é preciso repensar a noção de formação. Nesse sentido, deve-se considerar a relação da formação com o tempo, em que um indivíduo é introduzido em sua cultura e despertado para as questões em que o passado incide sobre o presente. Mais especificamente, a autora destaca que há formação quando:

[...] há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (Chauí, 2003, p.12)

Como condição e forma da mudança, a autora aponta:

- opor-se à exclusão como forma da relação definida pelo neoliberalismo e globalização; nesse sentido, propor uma concepção de universidade como um direito, principalmente das classes populares; impedir a privatização dos conhecimentos e da própria universidade pública;
- definir autonomia como caráter público e democrático caracterizado por autonomia em relação aos governos, aos credos religiosos, aos partidos políticos, à ideologia estatal, às imposições empresariais e da gestão financeira, permitindo o envio de recursos de acordo com as necessidades regionais e locais da docência e pesquisa, ainda caracterizada por discussões de orçamentos através de orçamento participativo, pelo poder e iniciativa de definir linhas de pesquisa e prioridades, avaliações e sugestões advindas da sociedade e do Estado;
- revalorizar a docência com: a) formação de verdadeiros professores, isto é, que sejam conhecedores dos clássicos de sua área, dos principais problemas da mesma, considerando os impactos filosóficos, científicos e tecnológicos; b) infraestrutura de trabalho adequada para a formação universitária, com bibliotecas e laboratórios equipados; c) realização de concursos para atender com qualidade o aumento do acesso dos estudantes às universidades; d) garantia de condições salariais dignas, que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral na docência e na pesquisa a fim de favorecer o processo de formação e atualização docente; e) incentivo de intercâmbio com universidades do país e estrangeiras com a finalidade de promover a plena formação do professor, familiarizando-o com as

diferenças e especificidades regionais, nacionais e das linhas de trabalho internacional;

- romper a relação existente entre democratização do ensino superior e massificação que requer: a) comprometimento da universidade pública com a mudança em prol de qualidade para os ensinos fundamental e médio, capaz de garantir qualidade, democratização da universidade pública e impedir que ela se configure em um âmbito de exclusão social e cultural; b) reformar grades curriculares e sistema de créditos que produzem fragmentação e superficialidade dos cursos, além da escolarização da universidade, que impede que o estudante tenha mais tempo para a leitura e reflexão e aprofundamento com disciplinas anuais e optativas articuladas às disciplinas obrigatórias; c) promover a universalidade dos conhecimentos (disciplinas com clássicos da sua área) e especificidade regional (disciplinas caracterizadas por trabalhos de docentes-pesquisadores com problemática da região), bem como com as pesquisas nacionais e internacionais. Condição que exige boas bibliotecas, laboratórios equipados, bolsas de estudo, alojamentos, alimentação, atendimento à saúde e convênios de intercâmbio;
- revalorizar a pesquisa: promovendo condições de autonomia e de materiais; impedindo a diminuição do tempo para a realização do mestrado e do doutorado; oferecendo uma avaliação de produtividade dos pesquisadores com critérios voltados para a relevância social e cultural e a qualidade que dependem das necessidades do país em relação ao conhecimento e das mudanças filosóficas, tecnológicas e impactos das pesquisas, assim como da orientação dos movimentos sociais e regionais;
- valorizar a pesquisa através de políticas públicas de financiamento por fundos públicos que atendam os critérios de: a) projetos propostos pela própria universidade; b) projetos propostos por setores do Estado conhecedores das demandas e necessidades de determinadas pesquisas. Cabe ressaltar que a avaliação dos projetos e resultados deve ser feita por comissões escolhidas democraticamente por comunidades universitárias, e ainda uma avaliação pública dos objetivos e aplicações dos resultados deve ser realizada pelo Estado;
- conceber a universidade relacionada à autonomia e expressão social e política, rompendo com a ideia de modernização brasileira atrelada a critérios e interesses que atendem ao capital e não aos direitos dos cidadãos.

Para pensar especificamente a formação, referendamos Marcelo Garcia (1999), que a concebe como uma função social de transmissão de saberes, um

processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que objetiva a maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e ainda como uma instituição, relacionada à estrutura organizacional que oferece atividades de formação.

Sobre o campo da formação de professores, o autor coloca que ela deveria ser contínua, tratando-se de um longo processo de desenvolvimento profissional. De modo mais amplo, Zabalza (2004) vai assinalar que a formação é um recurso social e econômico indispensável, porém não se limita à formação inicial universitária, pois, diante da busca da eficiência, ela é um processo, na medida em que não se encerra com os cursos de formação.

Com relação ao entendimento do termo, o autor afere que a formação é mais investigada nos estudos da formação profissional, porém, nessa área, faltam esforços para elucidar seu significado.

Assim, de modo geral, o termo nos remete ao processo de preparação genérica ou especializada que objetiva capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades. No entanto, o autor alerta que a ideia de formação, atualmente, reflete um vazio de significado, pois qualquer tipo de curso parece possuir um aspecto formativo.

Nesse sentido, também afirma que a redução da formação à mera aquisição de uma formação nova ou ao desenvolvimento de uma nova habilidade vem revelando um empobrecimento desse processo, podendo-se observar que, de forma equivocada do ponto de vista pedagógico, se atribui a ideia de formar à ação de:

- *modelar*: dar forma aos indivíduos com referência ao tipo de produto que se utiliza como modelo, tais como o perfil profissional, a atividade profissional, a demanda do mercado. Desse modo, o que delimita a identidade é um fator externo. No entanto, o autor defende que o sucesso está em alcançar o máximo de nuances do modelo pretendido;
- *conformar*: ideia de formação mais grave, pois se pretende que o indivíduo aceite o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado pelo processo de homogeneização, pressão das condições do mercado de trabalho e empregadores.

Contudo, em contrapartida ao que foi apresentado, Zabalza (2004) advoga um processo formativo que vincule também o crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, a ideia de educação (aquisição de novas capacidades, incorporação da cultura) em contraposição à ideia de formação caracterizada por um aspecto mais funcional, relacionado à aquisição de habilidades específicas ligadas ao mercado de trabalho. Para ele, a formação deve ser “formativa”, que qualifique

as pessoas e seja constituída de conteúdos formativos (dimensões que os indivíduos consigam aprimorar por meio formação que receberam) caracterizados em:

- *novas possibilidades de desenvolvimento pessoal*: capazes de promover o aprimoramento das capacidades básicas do indivíduo e a satisfação pessoal, enriquecimento da autoestima, sentimento de ser cada vez mais competente e aceitar desafios;
- *novos conhecimentos*: ideia de saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo. Advindos da cultura básica geral, acadêmica e profissional;
- *novas habilidades*: desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos indivíduos formados com o intuito de fazer melhor do que antes e foco nas habilidades genéricas (vida cotidiana) e especializadas (função específica);
- *atitudes e valores*: se referem à pessoa, o outro, eventos, compromissos assumidos e na forma de orientar o trabalho;
- *enriquecimento das experiências*: oportunidade de ampliar o repertório de experiências que rumem para a autonomia.

Por fim, para o autor, a formação deve estar vinculada ao desenvolvimento da capacidade crítica, isto é, que promova autonomia, atitude contestatória, capacidade de tomada de decisão e de assumir compromissos, sempre considerando os conhecimentos e as experiências dos estudantes e, desse modo, se empenhando para enriquecer esses conhecimentos.

Nessa perspectiva, o aluno é importante na construção de sua aprendizagem e o docente tem o papel de facilitar o processo. A prática é importante nesse processo ao proporcionar instrução (explicitar objetivos), apoio (orientação) e repouso (sedimentar e desfrutar a aprendizagem).

Marcelo Garcia (1999), por sua vez, explica que sua concepção de formação docente está baseada em sete princípios:

- a formação, ainda que seja constituída de fases determinadas pelo currículo, é um processo e não oferece um resultado, um produto completo e finalizado;
- a formação deve estar articulada com processos de mudança e inovação curricular em que o foco é a melhoria do ensino;
- articulação dos processos de formação com o desenvolvimento escolar para possibilitar o desenvolvimento profissional e de transformação da escola;

- integração entre os conteúdos acadêmicos e disciplinares na formação pedagógica dos professores;
- articulação teoria e prática de maneira que não seja apenas uma disciplina;
- coerência entre formação oferecida e demandas do contexto profissional;
- considerar a individualização para que todos realmente aprendam no processo de formação.

Em relação à temática explicitada, podemos considerar que a universidade e a formação, assim como o currículo, são produtos do contexto social em que vivemos. No entanto, também é preciso destacar que o contexto social pode não ser o que almejamos, pois pode ser marcado por desigualdades sociais e econômicas e ênfase na produção em detrimento da qualidade. Consequentemente, resta romper com esse pensamento e com práticas circunscritas nessa concepção de sociedade e se utilizar das propostas dos autores aqui citados que vão em direção de uma ruptura e mudança.

Desse modo, deveríamos entender que pensar a formação de professores nos remete também às concepções de formação que refletem as lutas que perpassaram e perpassam esse campo, pois, da análise do surgimento dessas concepções e busca de espaço no campo da formação, podemos evidenciar todo um movimento de ruptura com determinadas concepções por meio das críticas dos agentes (os sujeitos que participam do campo da formação docente: especialistas, professores, gestores) e proposição e defesa de novas concepções de formação.

Formação de professores: modelos, orientações e reflexividade no espaço da formação

Nesta subseção, discutiremos como o cenário da formação tem se configurado diante de tantos embates, como pode ser visto através de tentativas de ruptura com certos modelos de formação ou concepções.

Em uma perspectiva histórica, Saviani (2009) assinala que a preocupação com a formação de professores surgiu de forma pontual após o fim do domínio de Portugal sobre o país. Analisando os acontecimentos que ocorreram em relação a essa questão, define seis períodos na história da formação, descritos a seguir.

1) Denominado de “Ensaio Intermitentes de Formação de Professores” (1827-1890), esse período caracterizou-se pela instituição do Ato Adicional de 1834, que se refere à Lei das Escolas de Primeiras Letras que privilegiava o treinamento dos professores no método mútuo e se estendeu até 1890, quando as

escolas normais de origem europeia tornaram-se o novo meio de preparação dos professores.

2) O período denominado por Saviani (2009) de “Estabelecimento e Expansão do Padrão das Escolas Normais” (1890-1932) foi marcado pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que visava a enriquecer os conteúdos e valorizar os exercícios práticos de ensino resultando, dessa forma, na criação da escola-modelo articulada à escola normal.

3) Já no período definido como “Organização dos Institutos de Educação” (1932-1939), com o Decreto-lei nº 3.810, de 19 de março de 1932, foram criados o Instituto de Educação do Distrito Federal, iniciativa de Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, trabalho de Fernando de Azevedo, com o intuito de romper com a transmissão dos conhecimentos. Nessa perspectiva, a escola normal foi transformada em escola de professores e privilegiava um currículo que abarcava: 1) Biologia Educacional; 2) Sociologia Educacional; 3) Psicologia Educacional; 4) História da Educação; 5) Introdução ao Ensino contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (Saviani, 2009, p.145-6).

4) O período de “Organização e Implantação dos Cursos de Pedagogia e de licenciatura e Consolidação do Modelo das Escolas Normais” (1939-1971) caracteriza-se pela criação do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que orientou a organização da formação de professores para as escolas secundárias e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Por consequência, surge o modelo conhecido como “esquema 3 + 1”, caracterizado por três anos contendo disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Nesse contexto, o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, é aprovado, resultando na modificação do curso normal, que, em semelhança aos demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos, o primeiro equivalendo ao ciclo ginásial do curso secundário e duração de quatro anos, e o segundo, com duração de três anos, equivalendo ao ciclo colegial do curso secundário oferecido pelas escolas normais e pelos institutos de educação, visando à formação de professores do ensino primário. Nesse cenário, surge a Pedagogia.

5) No período que corresponde à “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (1971-1996), o autor explica que, em decorrência da Lei nº 5.692/71, passou-se a denominar o ensino primário e médio de ensino de primeiro e segundo grau. As escolas normais cedem lugar à habilitação específica do magistério de 1º grau (HEM).

Com o Parecer nº 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação do magistério foi organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos (2.200 horas), que preparava para atuação até a 4ª série, e outra com duração de quatro anos (2.500 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O “currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para o ensino de 1º e 2º grau, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial” (Saviani, 2009, p.147). Com isso, o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau e a formação de professores para o antigo ensino primário foi pulverizada, o que acarretou, em 1982, a criação do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams).

Ainda sobre esse período, para a formação de professores das últimas séries do ensino de 1º grau e para o 2º grau, foi proposta a formação em nível superior, em cursos de licenciatura curta, com duração de três anos, ou pela licenciatura plena, com duração de quatro anos. Nesse período, o curso de Pedagogia era responsável por formar professores para o magistério (HEM) e especialistas em Educação, ou seja, diretores de escolas, orientadores, supervisores e inspetores de ensino. Esse período se encerra com um movimento da década de 1980 que propunha a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

6) Por fim, no período denominado de “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Perfil do Curso de Pedagogia” (1996-2006), Saviani (2009) destaca que a nova LDB, promulgada em 20 de novembro de 1996, realizou um “nivelamento por baixo”: os institutos superiores de educação e escolas normais superiores, responsáveis pela formação em Pedagogia e Licenciaturas, promoveram uma formação aligeirada e barata por possuir curta duração.

Sobre esses períodos, o autor analisa:

[...] as sucessivas mudanças na formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanentemente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no país. (Saviani, 2009, p.148)

No entanto, a partir de 2000, inicia-se um novo processo de discussão da formação, direcionando para novas orientações para a Formação de Professores da Educação Básica a fim de solucionar os problemas existentes nesse contexto.

Dentre os documentos orientadores de uma nova formação podemos citar:

Parecer nº 9/2001 – CNE/CP (DCN para formação de professores da Educação Básica);

Parecer nº 27/2001 – CNE/CP (estágio);

Parecer nº 28/2001 – CNE/CP (retificador do 21/01);

Resolução nº 1/2002 – CNE/CP (retificador do 21/01);

Resolução nº 1/2002 – CNE/CP (DCN p/ formação de professores da Educação Básica);

Resolução nº 2/2002 – CNE/CP (duração e carga horária das licenciaturas);

Resolução nº 2/2004 – CNE/CP (prorrogação de prazo para implantação das licenciaturas). (Oliveira, 2006, p.24)

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001a) propõe a criação dos projetos pedagógicos dos cursos e, em seu desenvolvimento, a concepção de “competência”. Nesse sentido, transfere a ênfase da definição de disciplinas para o estabelecimento de um conjunto de competências que os futuros profissionais devem possuir. Considera também a necessidade de se promover uma formação articulada à atuação profissional e à pesquisa.

A Resolução CNE/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001c) também merece destaque por discutir a necessidade de uma efetiva articulação entre teoria e prática, assim como por propor, no interior do processo de formação, o Estágio Curricular Supervisionado a partir da segunda metade do curso. Nesse contexto, foi proposta uma nova concepção de prática, que diz respeito à Prática como Componente Curricular, caracterizada por perpassar todas as disciplinas desde o início do curso, devendo contribuir com a formação da identidade docente.

Chama a atenção também a nova carga horária proposta nas Resoluções nº 1 e nº 2/CNE/2002 (Brasil, 2002a, 2002b) para a formação do professor com uma carga horária mínima de 2.800 horas constituída de:

- 400 horas de prática como componente curricular;
- 400 horas de estágio curricular supervisionado;
- 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Analisando as novas diretrizes curriculares para a formação do professor de educação básica, Souza Neto, Alegre & Costa (2006) afirmam que elas acenam para a reestruturação dos cursos e não apenas para uma adequação ou uma melhor distribuição da relação teoria-prática nas disciplinas do currículo de formação.

No entanto, Benites, Souza Neto & Hunger (2008) ressaltam que:

A proposta das novas diretrizes, ora apresentada, não deixa de evidenciar avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente, da identidade profissional docente. Da mesma forma também, para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se a impressão de que agora o que vale é o primado do “saber fazer”. Estamos num novo século, milênio, valendo também lembrar que o currículo cartesiano representou avanços consideráveis no que diz respeito ao conhecimento, mas que agora o grande desafio, a ser vencido, consiste em aprender a trabalhar com a diversidade, buscando juntamente uma formação mais completa e menos individualista. (2008, p.358)

Ao analisar a formação docente, Nóvoa (1992) assinala que o desenvolvimento pessoal tem sido ignorado, assim como não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, esfera última dotada de autonomia e decisão diárias importantes.

Ele defende que o professor é uma pessoa, e nela há uma dimensão docente. Desse modo, é necessário que essas duas dimensões, pessoal e profissional, encontrem espaço para interagir, se apropriar dos processos de formação e dar sentido às suas histórias de vida. Quanto à formação, ela deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que proporcione ao professor um pensamento autônomo e facilite a autoformação participada. Trata-se de formar-se em vez de formar, de um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo objetivando a construção de uma identidade que é também profissional.

Trata-se também de uma formação que – por enfatizar a reflexão sobre as práticas e uma troca de experiências e partilha de saberes (discutida adiante) consolidando espaços de formação mútua – dá um estatuto ao saber de experiência, além de constituir a ideia de um professor formador e em formação. Nesse sentido, referendamos Tardif (2010), que assinala que uma formação que não valoriza a experiência profissional e o saber da experiência é uma formação de má qualidade.

Essa concepção de formação de cunho reflexivo, norteada pela investigação, experimentação e produção de saberes, é capaz de promover a profissionalização

docente (Papi, 2005), pois dá ao professor o *status* de produtor de um saber. Para Nóvoa (1992), a profissionalização também é produto de mudanças nas escolas, de modo que esta deve se constituir como um espaço de formação docente e proporcionar autonomia docente.

De acordo com a perspectiva de uma formação reflexiva, Marcelo Garcia (1992) destaca que ela se refere às novas tendências da formação de professores, e que dificilmente se encontram propostas de formação que não incluam referências a essa concepção. A respeito da origem dessa perspectiva, Garcia (1992) cita as ideias de Dewey que, em 1933, defendia um ensino reflexivo caracterizado por um exame atento de crenças e conhecimentos através dos fundamentos que os sustentam e das conclusões às quais chegam. Também cita que Donald Schön foi o difusor dessa perspectiva e que propôs o conceito de reflexão-na-ação, concebido como o processo em que os professores aprendem através da análise e interpretação da sua prática docente.

Por entender que os professores possuem e produzem conhecimento, Tardif (2002) afirma que eles deveriam ter o direito de dizer algo sobre sua formação, sobre os conteúdos e as formas. Nesse sentido, universidades americanas e canadenses têm procurado adotar currículos em que professores formados contribuem na formação de futuros professores e se tornam parceiros de professores universitários.

O autor também defende que, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos de seu ofício, é necessário que o conteúdo ensinado possua relação com os conhecimentos da prática profissional e seja baseado neles. Ainda critica a fragmentação, a especialização, o caráter aplicacionista e a curta duração das disciplinas que constituem a formação docente, o que resulta em baixo impacto na formação dos estudantes.

Para modificar esse cenário, Tardif (2002) propõe que os estudantes sejam considerados como sujeitos e que se investiguem os conhecimentos, crenças e expectativas desses futuros professores. Elementos concebidos como o filtro pelo qual eles recebem os conhecimentos e informações, ressaltando que, nesse processo, deve existir um enfoque reflexivo sobre as práticas, tarefas, conhecimentos e condicionantes do trabalho docente.

Tardif (2002) identifica também problemas de caráter epistemológico na formação através dos estudos sobre as características dos saberes profissionais. Nesse sentido, o autor denuncia a vigência de cursos de formação de professores com ênfase em um modelo aplicacionista de conhecimento, em que os alunos, durante sua formação, assistem a aulas baseadas em disciplinas e no momento dos estágios devem aplicar os conhecimentos recebidos. Tal modelo também se configura pelo sistema de práticas e de carreiras universitárias, dado que, nesse

contexto, os pesquisadores produzem conhecimentos que são transmitidos no momento da formação, e, posteriormente, os conhecimentos são aplicados na prática.

Nessa perspectiva, o autor elenca alguns problemas ocasionados por esse modelo disciplinar de formação:

- a formação se torna fragmentada e especializada, pois as disciplinas não se relacionam com as demais e são de curta duração, o que resulta em baixo impacto sobre os estudantes;
- é orientada por questões de conhecimentos e não de ação e, por isso, o ato de conhecer e o de fazer não se relacionam; além disso, se entende que, para fazer bem feito, é preciso possuir conhecimento, o que subordina o fazer ao conhecer;
- não considera as crenças e representações dos estudantes sobre a ação docente, impossibilitando reflexão e confrontação sobre as crenças produzidas pelas histórias de vida e escolar desses futuros professores.

Nesse modelo, o que se configura é um sujeito que age em função das estruturas cognitivas, porém, em sua ação docente, o professor não age como um engenheiro. Portanto, os conhecimentos fornecidos pelas disciplinas se constituem como falsa representação dos saberes profissionais (idem, 2002).

Para a reconstituição dos fundamentos epistemológicos da profissão dos professores, Tardif (2002) afirma ser necessária a elaboração de um repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais, o que exige um trabalho de colaboração entre os docentes universitários e os da escola, assim como a elaboração de pesquisas que considerem as necessidades e os conhecimentos que os professores do ensino básico possuem. Faz-se necessária também a atuação desses professores na elaboração e avaliação dos programas de formação e nas pesquisas sobre o ensino, e que as disciplinas sejam o foco da organização dos cursos para que o espaço da prática profissional seja mais valorizado para produzir aprendizagens. É preciso, por fim, que os docentes das universidades revisem sua prática pedagógica a fim de impedir que se produzam teorias que não sejam aplicadas nem mesmo nesse contexto ou por seus criadores.

Para Tardif (2002), a prática profissional é um espaço original e autônomo de aprendizagem e formação. Longe de ser um espaço de aplicação de teorias formadas externamente, é um espaço de produção de saberes e práticas inovadoras pelos professores experientes. Segundo o autor, essa concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, conseqüentemente,

para a escola, pois é ela o local de trabalho dos professores, e, por meio da aproximação entre esses espaços, novas práticas e instrumentos de formação são promovidos: estágios de longa duração, memória profissional, alternância formação/trabalho, análise reflexiva e mentoreado, isto é, a atuação de professores associados nos estágios, assim como de supervisores universitários que trabalham no âmbito escolar e pesquisadores que atuam em conjunto com os professores, estabelecendo uma ponte entre formação e profissão.

Essa configuração da formação delinea quatro fases de formação (idem, 2002) e se caracteriza por ter início no período escolar, passando pela formação inicial universitária com continuidade no início e no desenvolvimento da carreira.

Esse formato se fundamenta na ideia de que a formação docente é um *continuum*, com fases de trabalho alternadas com fases de formação e que pedem a aquisição de saberes e competências diferenciadas. Esse lugar de destaque que a prática ocupa se deve ao fato de que ela se configura no espaço original de formação, produção e mobilização de saberes e competências; na medida em que é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram em outro espaço nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, isto é, na universidade ou no laboratório de pesquisa, torna-se um espaço de comunicação e transmissão de saberes.

Para Tardif (2010), a formação inicial objetiva habituar os alunos à prática profissional e torná-los práticos “reflexivos”. Essa afirmação denota que os programas de formação dos professores devem ser organizados a partir da formação cultural, ou geral, e da formação científica, ou disciplinar, que, por sua vez, deveriam se vincular à formação prática, o que requer estágios de longa duração, contatos frequentes com os ambientes da prática e ênfase na análise de práticas e de casos e, especificamente, envolver os professores da educação básica no currículo de formação profissional. Cabe destacar que não seria a reprodução de práticas ou o abandono da teoria, mas o vínculo da teoria aos condicionantes e condições reais do ofício dos professores, bem como contribuir para a sua transformação.

Para Frigotto (1996), pensar a formação do educador requer destacar as relações sociais e os embates travados no espaço da estrutura e conjuntura da sociedade. Nesse sentido, assinala que estamos inseridos em uma sociedade capitalista que se caracteriza por privilegiar a produção para acumular e centralizar o capital, tornando secundárias as necessidades humanas, individuais ou coletivas. Diante desse contexto, o autor propõe uma formação que considere as pessoas como mais importantes do que o lucro, como contra-hegemônica, centrando-se

em uma concepção *omnilateral*, abrangendo o desenvolvimento das dimensões, envolvendo o plano do conhecimento histórico-científico, biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. De forma mais específica, o autor afirma que, para a configuração dessa formação, há desafios nos planos:

- a) *ético-político*: a tarefa nesse plano é afirmar valores de igualdade, qualidade, solidariedade e ampliação da esfera pública democrática em detrimento da regulamentação do mercado e perspectivas individualistas e privatistas;
- b) *teórico e epistemológico*: o educador necessita ter domínio técnico e científico, assim como atuar em prol de um projeto social democrático e solidário a fim de romper com uma formação que se caracterize por um adestramento;
- c) *ação da prática do educador*: concebendo que é na prática cotidiana dos professores que se materializam as práticas educativas ou processos de construção ou bloqueio do conhecimento, Frigotto (1996) propõe que se use a práxis a fim de atuar de forma crítica e reflexiva e de se promover um projeto educativo norteado nas dimensões anteriores.

Nesse âmbito, o autor destaca que é necessário romper com a divisão disciplinar estanque e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e ensino, entendendo que, dessa forma, é possível neutralizar as imposições tecnocráticas que submetem a ação de educar ao mercado e ao capitalismo excludente.

Do campo de formação de professores também emergem o que alguns autores denominam de orientações conceituais (ou conceptuais), outros de paradigma de formação de professores, ou perspectiva. Tais expressões são sinônimas, segundo Marcelo Garcia (1999), e nos ajudam a compreender, não a formação de professores e os perfis em sua totalidade e complexidade, mas as diferentes concepções de professor que surgem através do processo de formação inicial nas instituições. Além disso, essas orientações também são capazes de influenciar os conteúdos, os métodos e as estratégias para formar professores. Nesse contexto, as orientações elencadas por Marcelo Garcia (1999) são:

- *Orientação acadêmica*: é predominante na formação inicial e se caracteriza por enfatizar o papel do professor como especialista (em uma ou diversas áreas disciplinares) e o conteúdo; também se caracteriza pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais.
- *Orientação tecnológica*: foca os conhecimentos e as competências necessárias para o ensino, concebido como uma ciência aplicada, e o professor, como um técnico.

- *Orientação personalista*: influenciada pela Psicologia da Percepção, o humanismo e a fenomenologia, enfatiza o caráter pessoal do ensino, a descoberta do modo pessoal de ensinar, a tomada de consciência de si próprio; nesse processo de formação, os conhecimentos teóricos estão ligados à prática, que ocorre durante todo o processo de formação.
- *Orientação prática*: uma das orientações que predominam no ensino da docência, valoriza a experiência e a observação como fonte de conhecimento sobre o ensino e sua aprendizagem.
- *Orientação social-reconstrucionista*: relacionada com a concepção anterior, porém se diferencia por enfatizar que a reflexão não pode ocorrer como mera análise técnica ou prática, pois deve possuir compromisso ético e social e procurar práticas educativas e sociais mais democráticas e justas. O professor, desse modo, é concebido como um ativista político e comprometido com o seu tempo, e a formação prioriza desenvolver no aluno a capacidade de análise do contexto social que está associado aos processos de ensino-aprendizagem.

É possível notar que, na última orientação descrita, há a necessidade de se estabelecer um posicionamento, em se questionar o *para quê* de se refletir sobre a prática e “aonde se quer chegar” com essa reflexão.

Sobre essa questão, Pérez Gómez (1998) também apresenta quatro perspectivas básicas que perpassam a formação docente, a saber: as perspectivas acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social; mas pontua que, nessa tentativa de identificação de perspectivas de formação, há limites difusos e de difícil enquadramento, que deveriam situar-se na intersecção de algumas perspectivas.

Saviani (2009), por sua vez, identifica a presença de dois modelos de formação de professores:

a) *Modelo dos conteúdos culturais cognitivos*: caracteriza-se por enfatizar a cultura geral e o domínio dos conteúdos da área de conhecimento relacionada à disciplina da atuação do futuro professor.

b) *Modelo pedagógico-didático*: caracteriza-se pela valorização do preparo pedagógico-didático do futuro docente nas séries ou anos iniciais.

Em contrapartida a essa polarização, o autor defende que os cursos de formação possuam duas preocupações: a de ensinar os conhecimentos para a atuação do futuro docente e a preparação didático-pedagógica.

O campo da formação de professores também é alvo de críticas e denúncias, o que pode ser comprovado pela fala de Nóvoa (1999), que pontua que os especia-

listas internacionais e grandes organizações como a Unesco e a União Europeia têm produzido documentos que enfatizam a necessidade de colocar o professor no centro dos processos sociais e econômicos. O que, por um lado, os valoriza e, por outro, denota que essa centralidade nem sempre é reconhecida no plano político.

Essa discussão vem acompanhada de propostas para a formação inicial e continuada de professores, que se constitui em escolarizada, perdendo, segundo Nóvoa (1999), a lógica da reflexão da experiência e partilha dos saberes da profissão. Ainda afirma que tais iniciativas surgem porque a formação de professores é vista como algo lucrativo, conjuntura que denota o excesso de linguagens dos especialistas internacionais e pobreza dos programas de formação.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) também apresenta dois dilemas da formação de professores. visto que questiona como as instituições de formação vão articular os modelos descritos anteriormente. No bojo dessa questão, denuncia que a raiz desse dilema está na dissociação da forma e do conteúdo. Para elucidar o problema, sugere que seja “necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (idem, p.151).

Para a concretização de sua proposta, recomenda a análise de livros didáticos pelos estudantes universitários a fim de que todas as relações que perpassam esse contexto sejam percebidas, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Borges (2004) também afirma que os modelos de formação de professores são prejudicados pelo distanciamento entre teoria e prática e as múltiplas e estanques finalidades das instituições formadoras. O autor argumenta que esse distanciamento é promovido pelo paradigma científico e disciplinar que vem sendo criticado nas últimas décadas e que influencia uma formação docente na qual as disciplinas oferecidas possuem pouca relação entre si, com ênfase no domínio de conhecimentos e em uma prática pedagógica que ocorre tardiamente e desvinculada dos conhecimentos ensinados.

Candau (1997) destaca como problemas na formação a falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e pedagógica, assim como entre conteúdos e métodos. Como encaminhamento, denuncia a perspectiva positivista e propõe a práxis, a fim de articular os elementos polarizados. Além disso, em detrimento da valorização de uma formação de cunho disciplinar, defende uma formação com caráter multidisciplinar que foque o conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, assim como propõe a valorização da

interdisciplinaridade através da ênfase no conteúdo específico e pedagógico, visando à articulação com núcleos temáticos (Candau, 1997, apud Lelis, 2001).

Para Brzezinski (1998), a mudança no pensamento pedagógico brasileiro (que, por sua vez, está inserida no modo de pensar da sociedade brasileira), determinará a configuração de currículos de formação de professores ou mais teóricos ou com caráter mais prático, sendo que o elemento determinante dessa configuração será a concepção de educação adotada. Nesse sentido, a autora explica que “teoria” é um termo grego que significa a “viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício” (idem, p.167), denotando o ato de observar, contemplar e refletir. Já a ideia de prática significa o ato de agir.

Investigando também a temática da formação, Ruz (1998) destaca que, nas instituições de formação de professores, as disciplinas têm sido marcadas pela desintegração:

- sobreposição ou reposição de conteúdos;
- oposição ou contradição de enfoques;
- associação de conteúdos;
- omissão de conteúdos.

Além disso, chama a atenção pela ocorrência da fragmentação do conhecimento e circulação de teorias que não penetram nem compreendem a prática.

Diante desse contexto desvelado sobre a temática da formação, devemos entender que, apesar da tentativa dos autores de classificar e criar categorias para o processo de formação docente, não podemos nos iludir pensando que a formação representa um conceito estático, sem mudanças, e que cada curso de formação se encaixa em uma orientação e pode ser facilmente entendido. Ao contrário, devemos conceber a formação como espaço de lutas que acarreta dinamismo ao processo formativo.

A questão da teoria e prática merece um olhar mais atento, portanto, em seguida aprofundaremos essa temática.

Teoria e prática: investigando a temática

No intuito de entendermos os conceitos de teoria e prática, temáticas fundamentais na formação, inicialmente iremos nos remeter à definição apresentada pelo dicionário. Nesse sentido, a teoria é concebida como: 1) conjunto de regras sistematizadas que fundamentam uma ciência; 2) conhecimento especulativo sobre determinado assunto; conjectura (Houaiss & Villar, 2010).

A prática, por sua vez é definida como: 1) ação, execução, exercício; 2) realização concreta de uma teoria; 3) capacidade que resulta da experiência; 4) maneira usual de fazer ou agir; costume, hábito (Houaiss & Villar, 2010).

Segundo Durozoi & Roussel (1993), a teoria supõe uma atividade do espírito. De modo geral, se refere a um conhecimento especulativo, abstrato, opondo-se à ideia de prática. No entanto, o conceito pode também designar:

- *Conjunto de regras*: buscando conduzir a ação (teoria revolucionária) e o pensamento dialético moderno, reflete a intenção de propor uma relação entre a teoria e a prática, pois entende que são elementos articulados.
- *Hipótese ou opinião pessoal*: possui um caráter pejorativo, na medida em que pode implicar teorias imaginária.
- *Conjunto de hipóteses*: caracterizado como um conjunto sistematicamente organizado que repousa em hipóteses gerais pretendendo tornar inteligível um sujeito determinado, se refere à construção científica.

Em relação ao conceito de prática, os autores explicam que, de modo geral, denota a ação (moral), em consequência de conhecimentos adquiridos nos trabalhos práticos. Outros entendimentos também são explicitados:

- *Substantivo que define a moral*: remete ao “que se deve fazer”, ou seja, uma ação que implica a aplicação de um conhecimento ou técnica, opondo-se à teoria.
- *Habilidade*: denota uma experiência repetida.
- *Práxis*: de origem marxista, reflete as relações entre teoria e prática que são concebidas como elementos indissociáveis, sendo que os problemas são entendidos como de ordem prática e as teorias são explicadas pela práxis humana.

Mais especificamente, a práxis compreende: “termo grego derivado do verbo *prattein*, agir. Prática, ou conjunto de práticas, que, em Marx, permitem que o homem transforme a natureza por intermédio de seu trabalho transformando-se a si mesmo numa relação dialética” (Durozoi & Roussel, 1993, p.377).

Candau & Lelis (1988) afirmam que os conceitos possuem origem grega, sendo que o termo “teoria” denota a viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício e, desse modo, remete ao sentido de observar, contemplar e refletir. Já o termo “prática” vem da palavra grega “práxis” e “práxeos” e designa o ato de agir, assim como a ação inter-humana consciente.

No estudo sobre essa temática, as autoras identificaram que muitos significados diferentes são atribuídos, porém, de modo geral, há o predomínio de concepções que levam a uma oposição, e mesmo uma polarização, dos termos.

Nessa perspectiva, destacam que a relação teoria-prática reflete as contradições da sociedade capitalista, caracterizada por separar o trabalho intelectual e o trabalho manual, assim como se configura como um dos maiores problemas da formação de professores (Candau & Lelis, 1988).

Charlot (2002, p.94) também analisa esse contexto e assinala que a falta de diálogo entre teoria e prática se resume a um descompasso entre dois tipos de teoria: uma enraizada nas práticas e outra originada dos próprios pesquisadores. Há um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, cabendo à pesquisa dialogar com esses saberes construídos de forma que ocorra uma troca, com o pesquisador falando de coisas que fazem sentido ao educador e vice-versa. Por isso, não se pode falar em articulação teoria e prática sem antes entender que essas relações que envolvem o processo educacional são dotadas de complexidade.

Porém, *grosso modo*, a separação entre teoria e prática é muito antiga, tendo surgido na época em que os professores se limitavam a mobilizar um saber disciplinar, resumindo-se a serem transmissores de um conhecimento, fenômeno retratado na história das escolas formadoras, uma vez que sua formação privilegiava saberes puramente práticos. O livro didático, por exemplo, entrou nesse processo com certa facilidade, pois o professor não tinha embasamento teórico para questioná-lo, ao contrário, o entendia como um suporte, independente da aproximação de seus conteúdos à realidade dos alunos (Nóvoa, 1991).

Investigando essa relação entre teoria e prática, Candau & Lelis (1988) descrevem dois esquemas:

- *Visão dicotômica*: caracterizada pela separação entre teoria e prática, pode se configurar em visão dissociativa, em que a teoria e a prática se apresentam de forma isolada, na qual os teóricos planejam e elaboram e os práticos executam; ou refletir uma visão associativa, em que a teoria e a prática se apresentam separadamente, porém não são opostas, e a prática nesse contexto se apresenta como espaço de aplicação das teorias e encontra sua relevância ao assumir esse papel.
- *Visão de unidade*: centrada na união indissociável entre teoria e prática, através do estabelecimento de uma relação simultânea de autonomia e dependência entre ambas; nesse contexto, se desenvolve a ideia da práxis em que a teoria orienta a prática e esta se constitui como criadora de soluções e transformadora da realidade.

No entanto, essa situação dicotômica pode ser reduzida a partir da inserção de conteúdos mais amplos nos cursos de formação e de pesquisas advindas das universidades, visto que há uma gradativa valorização dos diversos saberes e competências que envolvem a profissionalidade docente, concretizados a partir dos anos 1990, por meio de uma aparição expressiva de debates sobre a temática. Desde então, inúmeras contribuições trouxeram a concepção de “saberes” do professor num sentido mais amplo, pois a ele não cabem somente conteúdos semelhantes aos que “quase todos os adultos já sabem”, mas, ao contrário, pressupõem conhecimentos altamente complexos, visto que a alfabetização e todas as outras atribuições do professor exigem saberes diferenciados, em níveis pedagógicos, sociológicos e tantos outros.

Com a finalidade de promover a articulação entre teoria e prática, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 propõe quatrocentas horas de Prática como Componente Curricular, ou seja, de uma prática que perpassa todas as disciplinas (intervenção) começando a ser desenvolvida desde o início do curso.

Pensando na articulação entre teoria e prática no contexto da Educação Física, Betti & Betti (1996) propõem a ideia da “prática-reflexiva” como eixo central do currículo. Nesse caso, o conhecimento dos profissionais experientes deveria permear as disciplinas do curso, bem como a troca de experiência deveria ser um processo fundamental da formação em Educação Física.

Consideramos também em relação a essa temática, assim como a respeito da Educação Física, que o eixo teoria-prática é um elemento essencial dos currículos e da formação em Educação Física, visto tratar-se de um curso constituído de prática que também tem conhecimentos teóricos, o que requer, conseqüentemente, uma articulação entre a teoria e a prática capaz de engendrar efetivamente aprendizagens em face do perfil profissional proposto.

No âmbito desse contexto da formação, em que a teoria e a prática podem estar presentes, observa-se uma pedagogia marcada pelo eixo teoria-prática. Nessa perspectiva, dando continuidade ao estudo, investigaremos a questão da pedagogia da alternância (Pedroso, 1996).

A pedagogia da alternância

Esta seção será composta por dois eixos, no qual o primeiro explicita a origem do termo “alternância” e da expressão “pedagogia da alternância”, e o segundo estabelece uma relação com os modelos de alternância e a sua relação com a Educação Física.

Em relação à Pedagogia, Morandi (2002) explica:

A pedagogia tem por objeto a parte sistemática da atividade humana que dirige as ações de educação e de formação. Como toda atividade humana, tem seus princípios e métodos; define uma função, descreve uma conduta específica, socialmente construída, principalmente na escola e nas instituições formadoras. A pedagogia participa das evoluções em curso, mas tem também sua própria história e sua própria cultura: a das práticas, dos modos de pensamento, e seus próprios modelos. Ela contribui para uma profissionalização dos ofícios de professor e formador. (Morandi, 2002, p.9)

A seguir, buscaremos entender a formação em alternância.

A formação em alternância: origem

Historicamente, as primeiras referências sobre a utilização de modelos de formação em alternância apontam para a Idade Média, período caracterizado pelo desenvolvimento concomitante da escolarização e da aprendizagem profissional (Marcon, 2005).

Nesse contexto, observou-se certa concorrência entre a escola e a empresa, o que gerou um distanciamento entre esses dois espaços da formação profissional. Contudo, propostas voltadas para uma reunificação efetiva entre os mundos da escola e do trabalho foram formuladas na Alemanha, no século XIX, onde foi adotado um sistema de formação, conhecido como “sistema dual”, em que jovens intercalavam períodos de estudos na escola e de trabalho na empresa (Pedroso, 1996).

No entanto, no final de 1970, a necessidade de aproximação entre a formação e o trabalho tornou-se imprescindível. O ensino encontrava-se em crise, havendo a necessidade de mudar a concepção de escola, pois a vigente promoveu a separação entre o ensino e o mundo do trabalho, e era necessário voltar a reuni-los, tendo como palco o trabalho no campo. Nesse momento, instaura-se uma ideia, já utilizada nas universidades medievais francesas e no início do século XX em escolas agrícolas, que envolvia ter um período de estudo na escola e um período de trabalho no campo. Assim, a formação em alternância constituiu-se numa possibilidade interessante diante das necessidades da época, como alternativa para atender a necessidade descrita.

Fonseca, Carbonesi & Pimentel (2006) afirmam que a pedagogia da alternância teve origem na década de 1930, em Serignac-Péboudou, na França, quando alguns membros do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) decidiram assumir uma forma diferente de educação para os seus filhos. Desse

modo, foi organizado um tipo de ensino em alternância, em que os alunos permaneciam um período na paróquia e outro com a família.

Escolas com tal modelo de formação se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com estatuto de escola privada reconhecida pela nação. Porém, o reconhecimento por lei como modalidade pedagógica de alternância ocorreu apenas em 1960.

No Brasil, as primeiras experiências com a formação em alternância sofreram influência dos modelos adotados na Europa no âmbito das escolas agrícolas a partir do final dos anos 1960, particularmente no estado do Espírito Santo.

Nessa direção, Marcon (2005) vai assinalar que, com relação aos cursos de formação inicial de professores em Educação Física, aplicam-se modelos de formação em alternância e não uma pedagogia da alternância, pois esses modelos não são apontados diretamente no planejamento de suas estruturas curriculares ou em seus projetos político-pedagógicos. Em face desse apontamento, um dos desafios deste trabalho circunscreveu-se em identificar a existência ou não de uma formação pautada na alternância, identificando os modelos de alternância.

Modelos de alternância: entendendo o conceito

Pensar em modelo nos traz o seguinte questionamento: o que é um modelo? Modelo e métodos são sinônimos ou podem se diferenciar?

Para compreensão desse conceito, referendamos Morandi (2002), que explica que o termo “modelo” vem do latim *modulus* e remete a *modus*, que designa o modo, a dimensão, o tempo-limite e relação, proporção; nesse sentido, ele é molde e maneira, medida e valor, forma e sentido.

Para o autor, o modelo é uma configuração, um conjunto de caracteres de representações individuais e coletivas sobre determinado assunto e, nesse itinerário, é capaz de situá-lo e comunicá-lo. São norteados pelo próprio trabalho pedagógico e referência para ele, refletindo o processo da atuação docente como sua representação. Possuem uma natureza subjetiva e simultaneamente real, pois refletem uma ideia, bem como orientam uma ação.

De acordo com Morandi (2002), um modelo surge de acordo com um contexto social, cultural e humano que requer da sua relação com a aprendizagem a produção de determinados princípios para atender a busca pela coerência ou tomada de consciência. Portanto, os modelos evoluem, se transformam de acordo com o contexto. O modelo pode contribuir, desse modo, para uma representação coerente de um conjunto unindo sujeitos em busca de princípios de organi-

zação e condução, sendo a referência para a compreensão das situações e a adoção de coerência nos procedimentos profissionais de ensino e formação.

O método, por sua vez, é um caminho, *odos*, isto é, estrada, que permite atravessar, *meta*, entendido como através; nesse sentido, ele pode ser concebido como um procedimento organizado de um fazer e como fazer, sendo conduta e condução de práticas. Contudo, ele não é resultado e também não pode ser aplicado, mas sim seguido e executado (Morandi, 2002). A escolha de um método reflete a escolha de um plano constituído da organização de objetivos, procedimentos e modos de trabalho e suporte do trabalho docente. Ele organiza o trabalho pedagógico, na medida em que coordena as disposições previstas pelo professor em sua intervenção e o caminho que deve ser percorrido por seus alunos.

Comparando os conceitos, o modelo permite a organização de uma classe, assim como a escolha de métodos é capaz de promover a compreensão das práticas e métodos dos professores através da análise da dimensão, isto é, do modo de pensamento do modelo. No entanto, os modelos e métodos refletem a evolução do pensamento pedagógico (Morandi, 2002).

Para Lima (2005), a pedagogia da alternância consiste na organização de espaços e tempos diferenciados ao apresentar um currículo que parte de uma *“realidade empírica dos alunos num processo dialético prática-teoria-prática trazendo-se num movimento entre escola e casa e/ou comunidade”*. Além disso, pontua que a pedagogia da alternância não se reduz a um ritmo alternado entre casa e escola (no caso da formação em escolas agrícolas), pois esse tipo de formação proporciona ao aluno a oportunidade de intervir e transformar sua realidade. Desse modo, esse modelo de formação acaba sendo marcado pela ação-reflexão-ação norteado pela pesquisa e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Portanto, valoriza-se a experiência como matéria-prima para uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

Fonseca, Carbonesi & Pimentel (2006) afirmam que a formação em alternância prioriza e potencializa a experiência como formadora, além de ser capaz de reinventar o modelo de educação ao exigir que o professor estabeleça prioridades, acrescente elementos significativos aos conteúdos escolares: o conhecimento da realidade do educando e a relação entre escola e família.

Teixeira, Bernartt & Trindade (2008) assinalam que a pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que contempla diferentes experiências formativas, distribuídas em tempo e espaço distintos, tendo como finalidade a formação profissional. Afirmam também que o surgimento dessa pedagogia no Brasil tinha como objetivo principal atuar

sobre os interesses do homem do campo para elevar seu nível cultural, social e econômico.

Ao investigarem a produção de dissertações de mestrado e trabalhos de doutorado entre 1969 e 2006, identificaram quatro linhas temáticas :

- 1) Pedagogia da alternância e educação do campo.
- 2) Pedagogia da alternância e desenvolvimento.
- 3) Processo de implantação de Ceffas (Centros Familiares de Formação por Alternância) no Brasil.
- 4) Relações entre Ceffas e famílias, e outras linhas temáticas (que não puderam ser agrupadas).

Nesse contexto, os temas mais investigados referem-se à pedagogia da alternância e educação do campo e às relações entre a pedagogia da alternância e a questão do desenvolvimento.

Embora haja uma quantidade expressiva de dissertações e teses sobre a temática (46 trabalhos), há ainda pouca ênfase na discussão da proposta pedagógica no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais.

Na Educação Física, os trabalhos encontrados sobre o assunto apontam para Pedroso (1996), Nascimento (2002, 2006) e posteriormente para Marcon (2005) na questão da formação em alternância, buscando descrever suas características através da classificação dos diferentes modelos. Nesse caso, a diferença entre os autores Pedroso (1996) e Nascimento (2002, 2006) está apenas na nomenclatura usada para os modelos e a quantidade destes, sendo que Marcon (2005) fala com base no trabalho dos dois autores e pelo fato de que Pedroso (1996) não realiza estudos no âmbito da Educação Física.

Para Pedroso (1996), existem seis tipos de formação em alternância, que são: alternância implícita, estágios de inserção, estágios de aplicação prática de conhecimentos, alternância justaposta, alternância por associação e articulação de componentes e alternância interativa. Desse modo, descreveremos, a seguir, a classificação proposta pelos autores e sua existência nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física.

Alternância implícita

Nesse modelo de formação não há o objetivo de se estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial (Nascimento, 2002; Marcon, 2005). Desse modo, o estudante-professor é o único responsável pela transfe-

rência dos conhecimentos teóricos para sua aplicação prática, mesmo que essa aplicação aconteça dentro do próprio curso de Educação Física, de forma que a experiência pessoal, que faz com que essa alternância aconteça, apareça vinculada ao desenvolvimento das competências profissionais no cotidiano das aprendizagens de cada um dos estudantes-professores, nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no seu ambiente de trabalho.

Nessa perspectiva, o estudante deve participar, vivenciar situações de prática, de atuação e, desse modo, mobilizar os saberes que considerar pertinentes para a situação vivenciada, gerando reflexão e tomada de decisão por parte do estudante.

Estágios de inserção

Trata-se do oferecimento pelos cursos de experiências de trabalho anteriores à sua aplicação profissional. Nesse caso, o contato direto do estudante-professor com os seus alunos ocorre antes das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado (que costumeiramente ocorre no final dos cursos) e a relação entre teoria e prática é realizada no decorrer do próprio curso, visando à preparação do estudante-professor para sua atuação profissional (Nascimento, 2002; Marcon, 2005).

Nesse modelo de formação, o ambiente de trabalho é reproduzido no local de ensino da forma mais fidedigna possível e a formação universitária pode ser considerada como um processo de orientação profissional. Porém, essa iniciativa de trazer o mundo do trabalho para dentro do ambiente escolar universitário pode parecer desnecessária para estudantes-professores que possuem experiências prévias como alunos ou como atletas, mas, para aqueles sem nenhuma experiência, pode ser bastante relevante. Além disso, é importante destacar que, nesse caso, a “experiência de trabalho não tem como objetivo a qualificação em si, mas uma sensibilização para as aprendizagens subsequentes, o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento dos estudantes-professores entendidos como professores em formação” (Marcon, 2005, p.35).

Resta destacar que, mesmo que os estudantes possuam experiências prévias sobre o contexto de prática promovido pela universidade, cabe aos docentes responsáveis pelo desenvolvimento propor a reflexão sobre as experiências anteriormente adquiridas visando sua ressignificação, bem como o possível surgimento de novas aprendizagens.

Estágios de aplicação prática de conhecimentos

Segundo Marcon (2005), os estágios de aplicação prática de conhecimentos são um modelo de alternância observado na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física. Assim como os estágios de inserção, os estágios de aplicação prática de conhecimentos também ocorrem durante a realização do curso. Porém, no modelo em discussão, o objetivo não é a construção de novas competências, mas a aplicação, em situação real de trabalho, daquelas competências já construídas anteriormente durante o curso. Como exemplo, temos os estágios curriculares realizados ao final dos cursos de licenciatura em Educação Física, espaço onde as competências adquiridas são treinadas. Nessa perspectiva, a intersecção entre o ensino e o trabalho é proporcionada pela estratégia de formação do próprio curso, e não somente pelas experiências do estudante-professor, como no caso da alternância implícita.

Diante das diretrizes de formação do professor de educação básica, que prevê a realização do Estágio Curricular Supervisionado a partir da metade do curso, e não mais no final, esse modelo de formação pode perpassar ainda mais o processo formativo.

Alternância justaposta

Para Marcon (2005), trata-se de um modelo de formação encontrado com frequência nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física. Caracteriza-se por ser composto por diversas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo relação ou não com a Educação Física.

Evidencia-se que a alternância justaposta pode se concretizar a partir da necessidade de uma fonte de renda para custear a permanência do estudante-professor no ensino superior, ou pelo interesse do próprio estudante-professor em qualificar a sua formação com experiências profissionais paralelas.

Nesse modelo, a situação de trabalho se apresenta de forma autônoma, desenvolvendo-se paralelamente à situação de formação e sem qualquer vínculo com o ensino superior, havendo, portanto, desarticulação entre a teoria e a prática.

Em relação à utilização pelo mercado de trabalho de mão de obra advinda dos estudantes-professores em processo de formação profissional, Nascimento (2002) assinala que esses são empregados com remunerações inferiores às que orientam o próprio mercado. Ainda afirma que as contribuições advindas do mercado de trabalho nesse modelo serão utilizadas para o enriquecimento das

aulas e para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante-professor sobre as relações sociais e as condições reais do mercado de trabalho.

Entendemos que o envolvimento dos estudantes em atividades profissionais, quando relacionadas ao curso, pode resultar em aprendizagens profissionais, na medida em que o estudante pode relacionar o que aprende no contexto acadêmico com o que aprende na atividade remunerada. Por outro lado, também pode prejudicar sua formação universitária, caso deixe ter compromisso com ela e estabeleça um compromisso maior com a atuação profissional remunerada.

Alternância por associação/articulação de componentes

No modelo de formação em alternância por associação/articulação de componentes (Pedroso, 1996), existem também dois contextos distintos de formação, pois, primeiramente, o estudante-professor constrói os conhecimentos teóricos durante o curso de Educação Física e, num segundo momento, desenvolve suas atividades profissionais paralelamente ao curso. No entanto, o modelo de formação em alternância por associação/articulação de componentes tem, como objetivo principal, a aproximação desses dois momentos, estabelecendo-se um elo entre o ensino e o trabalho, produtores de aprendizagens independentes, porém “consideradas pelos currículos dos cursos de Educação Física e planejadas de maneira que se apoiem e se potencializem mutuamente, configurando a associação e a articulação entre as competências construídas” (Marcon, 2005, p.37).

Esse modelo se configura na previsão por parte do projeto pedagógico, e portanto do corpo docente, de que os estudantes participem de atividades profissionais no decorrer de sua formação. Com a previsão desse envolvimento em atividades profissionais, é possível promover a articulação do contexto de atuação profissional com a formação universitária, buscando o desenvolvimento de aprendizagens profissionais nos estudantes, e, conseqüentemente, resultando em uma formação mais contextualizada e significativa para os alunos.

Alternância interativa

Alternância interativa caracteriza-se por apresentar objetivos semelhantes aos descritos nos estágios de inserção. Em ambas existe a busca pela aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de maneira que as aprendizagens construídas em ambos se somem e se complementem (Pedroso, 1996). Conseqüentemente, o mundo do trabalho está inserido na for-

mação, assim como a formação está inserida no mundo do trabalho. A diferença entre os modelos citados está na elaboração da estratégia pedagógica que ligará o ensino ao trabalho, e vice-versa. A estratégia utilizada pela alternância interativa está centrada na solução de problemas e na realização de projetos, por meio dos quais se busca relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, ou em atividades que o simulam, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas, da mesma forma que as dúvidas que surgem a partir da teoria estudada em sala de aula são solucionadas com a sua aplicação na prática, simuladas ou não (Marcon, 2005).

A utilização dessas estratégias, ou seja, da solução de problemas, realização de projetos e problematização e simulação de situações da atuação docente, se constituem como espaços para se articular as experiências de prática docente com o ensino de saberes na formação universitária, que, se bem conduzidas, pode suscitar aprendizagens, bem como se tornar um espaço a mais para promover a articulação entre teoria e prática.

Nesse itinerário, entendemos que os saberes docentes também podem passar a formação em alternância, visto que ela é composta por saberes e competências, bem como se constitui como elemento importante para ressignificar os processos formativos (Pimenta, 2002) e promover um novo *status* à prática pedagógica e, com isso, também aos professores. Nesse sentido, iremos, a seguir, discutir a questão dos saberes docentes e das competências.

Saberes docentes e competências

Reconhecendo a presença e a importância dos saberes no contexto da formação e da prática profissional, iremos explorar essa temática buscando entender o que alguns autores têm problematizado a esse respeito. Segundo Tardif (2002), os saberes profissionais são plurais e temporais, isto é, a pluralidade dos saberes explica por que eles advêm da formação inicial e contínua do indivíduo, do currículo e socialização escolar, do conhecimento das disciplinas que serão ministradas, da experiência profissional e da cultura pessoal, isto é, de diversas fontes. Porém, o caráter temporal dos saberes se justifica porque os saberes são adquiridos através de um período de aprendizagem variável e de socialização (incorporação das práticas e rotinas institucionalizadas do trabalho docente) que consideram a história de vida e a carreira.

A dimensão temporal dos saberes também é explicada pelo fato de eles serem adquiridos no e com o tempo e incorporarem, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências, conhecimentos e um saber-fazer remode-

lado. Nesse sentido, a investigação dos saberes nos faz compreender sua evolução e sedimentações, que estão, por sua vez, atreladas à socialização e aos recomeços. Ainda sobre a temporalidade, Tardif & Raymond (2000) argumentam que, em muitas ocupações, a aprendizagem é longa o suficiente para aprender conhecimentos teóricos e técnicos, porém, raramente são conhecimentos que se bastam e que não precisam de uma complementação. Eles ressaltam que há situações no trabalho que exigem e proporcionam conhecimentos que a formação não prevê. Nesse sentido, a vivência profissional propicia grande aprendizado e complementa a formação teórica; ela possibilita o “aprender a trabalhar” uma vez que a profissão implica “saber trabalhar” (idem, p.210).

Tardif (2002) também explica que os saberes que formam a base para o ensino (saber-ensinar) não se reduzem a um “sistema cognitivo” atuando como um programa independentemente do contexto e da história que o antecede, sendo existenciais, sociais e pragmáticos.

O caráter existencial se justifica, pois os professores pensam a partir de seu intelecto e sua história de vida, o que abrange a dimensão afetiva, pessoal e interpessoal do docente. Desse modo, o professor é mais que um “sujeito epistêmico”, marcado apenas por sua profissão, na medida em que compreende e interpreta as situações através de suas próprias ações, de sua história. Também nesse sentido, sua cognição se constitui e se caracteriza por aspectos interpretativos e linguísticos, pois sua história é portadora de sentido, de linguagens e significados originados nas experiências formadoras.

Os saberes docentes também são concebidos como sociais (Tardif, 2002), porque são plurais, provêm de diversas fontes sociais (família, escola, universidade, etc.), são adquiridos em tempos sociais diferentes (tempo da infância, escola, universidade, ingresso na profissão, carreira) e por serem produzidos e legitimados por grupos sociais (pesquisadores universitários). Dessa forma, a relação dos professores com os seus saberes pode ser entendida como social, pois sua consciência é marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática profissional (idem, p.105).

Os saberes também são pragmáticos, pois estão ligados ao trabalho e à pessoa do trabalhador, são mobilizados de acordo com as funções, problemas e situações do trabalho e, nesse sentido, a cognição do professor fica condicionada por sua atividade. Em relação a essa dimensão, os saberes também se caracterizam por sua interatividade: são mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os demais docentes e, com isso, recebem as marcas dessas interações.

De maneira geral, segundo o autor, os saberes são constituídos de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes ligados ao cotidiano do trabalho docente, o que, por sua vez, reflete sua heterogeneidade e pluralidade. Mais especificamente, a pluralidade dos saberes se deve ao fato de que eles podem ser classificados, de acordo com Tardif (2002), em:

- *Saberes da formação profissional* (ciências da educação e ideologia pedagógica): são transmitidos pelas instituições de formação de professores e podem se destinar à formação científica dos docentes e ser chamados de pedagógicos, e se apresentam em doutrinas e concepções oriundas de reflexões que podem orientar a prática educativa.
- *Saberes disciplinares*: são saberes definidos pela instituição universitária e integram-se à prática docente a partir da formação (inicial e contínua) dos professores através do oferecimento das diversas disciplinas.
- *Saberes curriculares*: trata-se de discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e incorporados pelos professores no transcorrer de sua carreira e que devem ser aplicados por esses.
- *Saberes experienciais*: são produzidos pela experiência e por ela validados; além disso, são incorporados através de *habitus*, habilidades, saber-fazer e saber-ser.

Os saberes da formação profissional, os curriculares e os disciplinares possuem sua importância para a atuação docente. No entanto, eles não são produzidos pelos professores, nem produzidos ou legitimados pela prática docente; são exteriores a essa prática, pois os docentes não selecionam, nem determinam a forma e o conteúdo desses conhecimentos, porque a relação que os professores mantêm com esses saberes é de exterioridade.

Diferentemente dos demais saberes citados, o saber da experiência produz certezas relacionadas ao contexto da atuação docente e, desse modo, constituem os fundamentos da competência docente. Trata-se do conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana (Tardif, 2002). Segundo o mesmo autor, esse contexto é composto por condicionantes e situações imprevisíveis, que exigem improvisação e habilidade pessoal, e, conseqüentemente, produz o *habitus* (disposições adquiridas) que podem resultar em um estilo de ensino, em estratégias (macetes) da profissão e em traços da personalidade profissional, refletindo saberes.

Nesse novo patamar de estudos sobre os saberes, a definição elaborada por Tardif & Raymond (2000, p.211) “engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”, ou seja, o saber, saber-fazer e saber-ser.

No processo de constituição dos saberes, as relações entre os pares se revelam importantes, uma vez que é através do confronto entre os saberes produzidos coletivamente pelos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, pois as certezas subjetivas são sistematizadas, se transformando num discurso capaz de formar e informar outros docentes e responder aos problemas encontrados na prática (Tardif, 2002).

Na tentativa de identificar e classificar os saberes dos professores, Tardif (2002) propôs uma tipologia dos saberes por meio de um modelo que associa a natureza dos saberes e sua pluralidade às suas fontes, isto é, sua origem social, pois entende que esse critério abrange melhor a diversidade dos saberes.

Do exposto no Quadro 6, podemos notar que os saberes são de diversas fontes: família, processo de escolarização, cultura pessoal, universidade, cursos realizados, interação com outros profissionais. Desse modo, podem ser exteriores à prática docente, isto é, podem anteceder ao ofício do professor, ou podem ser produzidos pelos docentes em sua prática profissional.

Em relação ao início da constituição da base dos saberes docentes, Tardif (2002) afirma que ocorre nos primeiros anos da carreira, momento denominado de “choque com a realidade”, pois é marcado por adaptação, crises e ajustes da atuação docente, no qual as rotinas de ação são formadas e alicerçadas.

Heller (apud Zibetti, 2007) concorda com Tardif e afirma que os saberes são construídos na vida cotidiana, uma esfera da vida social em que se envolvem processos de dominação e reprodução, os quais ocorrem simultaneamente a processos de ruptura e superação de alienação. Assim, os saberes docentes carregam: informações referentes ao ensino adquiridas durante toda a formação acadêmica, dicas fornecidas por colegas ou familiares da área, além de práticas observadas em outros professores nas escolas em que passaram, como alunos ou como docentes. Para a autora, esses saberes são históricos, construídos em diversos momentos, o que revela o complexo processo de apropriação e construção do conhecimento.

Dentro desse cenário, visando correlacionar os saberes docentes acadêmicos e profissionais, Benites (2005), baseando-se em três autores que contribuem sobremaneira com a classificação – Pimenta (1997, 2002), Tardif (2002) e Saviani (1996) –, apresenta uma síntese dos conhecimentos que perpassam a formação de um professor, os quais podem balizar as propostas curriculares dos cursos de licenciatura, de modo que as disciplinas se relacionem e favoreçam a aquisição de saberes necessários à profissionalização (Quadro 7).

Quadro 6 – Constituição dos saberes docentes

<i>Saberes dos professores</i>	<i>Fontes sociais de aquisição</i>	<i>Modos de integração no trabalho docente</i>
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 secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais 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, na 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 & Raymond, 2000, p.213.

Tendo essa classificação, é preciso considerar que dentre, os três autores, Tardif (2002) foi quem orientou os tipos de saberes de uma forma mais bem estruturada. Segundo ele, como não se tratam de conhecimentos estanques, eles devem, portanto, se inter-relacionar; da mesma forma, não se pode falar neles sem relacioná-los com as condicionantes e o contexto social, nem tampouco sem considerar aquele que o possui, ou seja, o indivíduo diante do saber. Logo, Tardif atenta para que os saberes estabeleçam um diálogo entre o campo social e o individual, de modo a romper com a polarização entre um e outro, tendo cada um a sua relevância. Essa articulação impede que se caia em um *mentalismo* ou em um *sociologismo* diante do saber, ora reduzindo-o a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informação, etc.), ora restringindo-o a uma produção social por si mesma, ignorando as contribuições dos atores nessa coletividade.

Dessa forma, é quase consenso nos dias de hoje o entendimento de um saber docente de caráter plural e temporal. Também se reconhece a necessidade de relação entre esses saberes na constituição e formação de um profissional. É mister, portanto, lutar por uma coerência entre cada etapa do conhecimento, haja vista o descompasso entre os saberes acadêmicos e os do cotidiano escolar, cuja permanência é produto histórico e, portanto, passível de mudança.

Quadro 7 – Síntese sobre os conhecimentos/saberes da formação docente

Saberes/Autores Categorias	A construção dos saberes na educação (Tardif, 2002; Saviani, 1996; Pimenta, 1997; 2002)
Saberes da formação profissional	Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica.
Saberes disciplinares	Correspondem aos diversos campos de conhecimento, sendo integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas. Esses saberes são transmitidos independentes da faculdade/universidade e do curso. É uma tradição cultural.
Saberes curriculares	Compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. Tratam do domínio do saber-fazer, implicando procedimentos técnico-metodológicos, planejamento (organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros, e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares) e trabalho pedagógico (como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir os objetivos).
Saberes experienciais (e/ou da experiência)	Os saberes da experiência podem ser compreendidos de duas formas. A primeira, quando os alunos, ao chegarem para o curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor, decorrentes de sua experiência de alunos que passaram por diferentes professores em toda sua vida escolar, sabendo dizer quais foram bons professores, quais eram bons em conteúdo e não em <i>didática</i> (não sabiam ensinar) e quais foram significativos em suas vidas. Nessa visão, o desafio consiste em auxiliar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno e não como professor. Na segunda, em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente reflexão sobre a sua prática docente. Portanto, nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.

Fonte: Benites, 2005, p.18.

Pimenta (2002) discute a questão dos saberes enfatizando a importância destes para ressignificar o processo de formação docente. Nesse sentido, defende que os cursos de formação de professores desenvolvam nos estudantes habilidades, conhecimentos, valores e atitudes capazes de construir os saberes-fazer, bem como capacitem os estudantes para a investigação de sua prática, processo que possibilita a construção e transformação dos saberes-fazer docente. Para a autora, a reelaboração ou transformação dos saberes ocorre através do confronto

dos professores com suas experiências práticas, caracterizadas pelas práticas criadas e trocadas no contexto escolar. Concebe, desse modo, a constituição dos saberes como *practicum*, isto é, oriundos da reflexão na e sobre a prática.

O pensamento de Pimenta (2002) permite dizer que a prática, o contexto do trabalho docente, é fundamental para a constituição dos saberes da docência. Além disso, através de seus estudos, podemos notar que a identidade do professor é construída por sua história de vida, pela significação social da profissão, pela revisão desses significados, pelo significado dado à prática docente, pela rede de relações estabelecidas no trabalho docente, bem como pelos saberes que os professores possuem.

Nos estudos sobre os saberes considerados necessários, Carvalho & Perez (2002) e Carvalho (1988) afirmaram que a formação docente deve ser embasada em cinco eixos: sólida formação teórica, unidade teoria e prática, compromisso social, trabalho coletivo e articulação entre a formação inicial e a continuada. Além disso, citam que uma sólida formação teórica deve compreender:

- *saberes conceituais e metodológicos da área a ser ensinada*: devem ir além da simples apropriação dos conteúdos, e avançar no sentido de “*conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos*” (Carvalho & Perez, 2002, p.109), conhecer os aspectos históricos, metodológicos, filosóficos e interacionais, as ciências, a tecnologia e a sociedade. Além disso, os autores apontam a necessidade de o professor ultrapassar a concepção de conteúdo como algo restrito à memorização, alcançando-se o conceito de conteúdo escolar, que envolve conceitos, atitudes e procedimentos;
- *saberes integradores*: compreendem o ensino dos conteúdos e são originários das pesquisas das áreas de conteúdos específicos. Para além da transmissão linear dos conteúdos, os autores afirmam que o professor deve criar um ambiente fértil e encorajador, no qual os alunos tenham oportunidade de participar, argumentar e reformular as suas concepções; e,
- *saberes pedagógicos*: provenientes das pesquisas da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem, por exemplo, “*o saber avaliar, o compreender as interações professor-aluno, o conhecer o caráter social da construção do conhecimento, etc.*” (Carvalho & Perez, 2002, p.115).

Em outro levantamento, Saviani (1996, p.148), fazendo uma leitura dos trabalhos nessa área, colocou a complexidade do fenômeno educativo e assinalou que “*os saberes neles envolvidos também se revestem da aparência de um caos irreduzível*”. Diante dessa característica, o autor apontou alguns saberes que deveriam compor o processo de formação de todos os educadores, como:

- *saber atitudinal*: compreendem aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência, e o respeito, que são características pessoais, mas também podem ser objeto de formação;
- *saber crítico contextual*: constitui-se na compreensão da sociedade como um todo, as suas condições sócio-históricas;
- *saberes específicos*: correspondem às disciplinas produzidas pelos homens e que compõem o currículo escolar;
- *saberes pedagógicos*: produzidos pelas ciências da educação e suas diversas teorias;
- *saberes didáticos curriculares*: compreendem o saber-fazer, no que se refere às relações professor-aluno e aos conteúdos de ensino.

No entanto, os estudos sobre essa questão receberam outras contribuições, como as de Pimenta (1997, 2002), que elaborou uma organização dos saberes, considerando três aspectos julgados fundamentais:

- *a experiência*: conhecimento que o futuro professor já traz consigo, obtido a partir das experiências como aluno;
- *o conhecimento*: parte específica da formação do professor;
- *os saberes pedagógicos*: didática, saber ensinar, transmissão dos conteúdos específicos.

Gauthier et al. (1998), considerando que toda profissão é constituída de saberes e com o intuito de identificar o repertório de conhecimentos mobilizados na atuação docente, identificou os seguintes saberes:

- *saber disciplinar*: são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento;
- *saber curricular*: são os saberes selecionados e que perpassam os programas escolares;
- *saber das ciências da educação*: são aprendidos na formação ou no trabalho e remetem aos conhecimentos profissionais, ao “saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica” (idem, p.31);
- *saber da tradição pedagógica*: são saberes construídos pelas experiências vividas enquanto estudantes do contexto escolar, são as representações construídas, e são modificados pelo saber experiencial e validados ou não pelo saber da ação pedagógica;

- *saber experiencial*: é o saber construído pela experiência docente, caracterizando-se por ser privado, na medida em que fica confinado ao segredo da sala de aula (ibidem, p.33). É limitado por não ter seus pressupostos e argumentos verificados por métodos científicos;
- *saber da ação pedagógica*: é o saber experiencial testado por métodos científicos.

Gauthier et al. (1998) se diferenciam dos demais autores que discutem os saberes por identificar o saber da ação pedagógica, assim como por conceber as representações sobre a escola e sobre a docência como um saber, enquanto Tardif & Raymond (2000) identificam esse conhecimento apenas como uma aprendizagem do trabalho ou conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho, porém sem sistematizar esses conhecimentos como um saber.

Borges (2004) salienta, sobre os estudos realizados a respeito dos saberes docentes, que há uma riqueza tanto quantitativa quanto qualitativa, e que partem de perspectivas originadas nas ciências sociais e humanas. Desse modo, elenca o enfoque das pesquisas sobre os saberes docentes e como esse saber foi concebido:

- *pesquisas sobre o comportamento do professor*: priorizam os procedimentos de ensino, conteúdo e métodos, pois consideram o conhecimento externo ao professor;
- *pesquisas sobre a cognição do professor*: visam a identificar como os docentes percebem e coordenam suas ações e interações, como fazem uso de saberes e como entendem os processos de ensino-aprendizagem. Nesse enfoque, os saberes são concebidos como um conjunto de informações e roteiros que produzem certas práticas docentes;
- *pesquisas sobre o pensamento do professor*: focam as representações construídas pelos professores do conhecimento e de suas ações docentes;
- *pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas*: destacam os significados dos pensamentos, as ações dos sujeitos, as interações e o contexto em que os sujeitos estão inseridos através de uma perspectiva histórica e social. Buscam identificar como o saber é produzido em interação e em situações complexas vividas na prática docente. Surge a ideia de saber como competência;
- *Sociologia do Trabalho e das Profissões*: busca desenvolver um saber especializado e prático. Os saberes docentes são concebidos como inerentes às negociações entre os sujeitos.

No que tange aos estudos dos saberes no contexto da Educação Física, encontramos o trabalho de Molina Neto (1997), que, ao investigar a cultura docente dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre, remete-nos à questão dos saberes na medida em que afirma que, ao ingressar no ambiente escolar, o professor incorpora o saber dos professores mais experientes, bem como recebe subsídios para comparar o saber que permeia a escola e o saber acadêmico. O mesmo autor também assinala que o saber do professor de Educação Física escolar é um saber *práxico*, pois se constitui pela ação de síntese de diferentes tipos de conhecimento.

Utilizando a terminologia saberes docentes, podemos citar o trabalho de Borges (2001), que investigou instituições e influências pessoais que poderiam contribuir para a prática de dois professores de Educação Física do ensino fundamental. Como resultado, a autora identificou como esses docentes construíram os saberes e de que maneira estes são mobilizados na prática pedagógica dos professores.

Também discutindo, entre outras questões, a temática dos saberes docentes, Benites (2007) investigou esses saberes na proposta curricular do curso de Educação Física da UNESP-RC e nas práticas pedagógicas docentes. Entre os resultados, a autora identificou a presença de um conjunto de saberes de caráter mais conceitual/procedimental, uma compreensão de saber como habilidades, competências ou teoria que dão suporte à atividade, consolidadas na vida particular e na área de estudo. A autora revela que os saberes encontrados, tanto na proposta curricular quanto na prática docente, remetem aos saberes da formação profissional, disciplinar, curricular, atitudinal e o da experiência, revelando a presença de uma mescla de saberes na ação docente e um recrutamento de determinados saberes de acordo com o contexto que configuram a identidade docente.

Com a participação de quatro professores de Educação Física do ciclo I e II do ensino fundamental de escolas pública e privada, Silva (2009) buscou identificar quais saberes estão presentes na vida pessoal e profissional e que influenciam na construção da identidade docente desses professores. Diante desse itinerário, a pesquisadora identificou a socialização primária e secundária, que diz respeito, respectivamente, aos processos de escolarização na educação básica e ao processo de formação na universidade como responsáveis pela incorporação dos saberes. Esses saberes foram identificados como plurais, isto é, provenientes de diferentes fontes, assim como pedagógicos, específicos, curriculares e da experiência. Também, do mesmo modo que Benites (2007), a autora identificou, pelos relatos dos participantes da pesquisa, a concepção do saber como uma mescla do que será solicitado na atuação docente.

Contando também com a participação de quatro professores de Educação Física, Costa (2010) buscou investigar o processo de constituição e mobilização dos saberes de docentes iniciantes e experientes. Como resultado, encontrou-se que, entre os iniciantes, há uma mobilização maior dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, e, entre os experientes, há prevalência de saberes relacionados à experiência. Tal descoberta indica que as diferentes fases da carreira estão atreladas à prática pedagógica, fazendo emergir, de acordo com a fase em que se encontra o professor na carreira, determinados saberes. Nesse estudo, os saberes também foram considerados como plurais e se configuraram, na prática, como uma mescla, na medida em que o professor de Educação Física em uma aula se utiliza de diversos saberes para atuar.

Diante dos trabalhos apresentados, podemos perceber que os saberes docentes também perpassam o contexto da Educação Física, seja no momento da formação universitária, seja na prática pedagógica no âmbito escolar. Também é possível notar que a prevalência de determinados saberes docentes se alternam de acordo com as especificidades da aula e os anos de atuação docente, assim como sempre há uma mescla de saberes diante das demandas da aula. No entanto, podemos afirmar que, quanto maior é o tempo de carreira, maior é o recrutamento do saber da experiência na ação docente, e, desse modo, o saber da experiência vai sendo mais privilegiado em detrimento dos demais saberes.

Considerando que as competências emergem dos saberes (Tardif, 2002), cabe a nós discutirmos essa temática. Para entendermos a temática das competências, inicialmente recorreremos ao dicionário Houaiss (2010), que define o termo como o conjunto de conhecimentos ou habilidades e também aptidão. Já o termo “saber”, para o mesmo dicionário, se refere a ficar ciente de; conhecer, ser capaz; ter conhecimentos específicos, teóricos ou práticos. Nesse sentido, podemos perceber que as competências implicam conhecimentos e o domínio de algo, como atitudes por parte dos indivíduos. Também a definição de saber indica uma relação com as competências, na medida em que pode ser definida como “ser capaz de”. Vejamos o que alguns autores apresentam sobre o tema em destaque.

De acordo com a investigação de Batista (2008), os estudos sobre competências remontam à década de 1920, porém, o conceito de competências é utilizado em contextos diferentes e de diversas maneiras, o que revela que não há um consenso para defini-la. Além disso, a competência denota desempenho eficaz, mas não concreto; sofre influências de variáveis intrínsecas, oriundas do indivíduo, e extrínsecas, advindas do coletivo; é situacional, pois o indivíduo que possui uma competência a manifesta em determinado contexto; também está intimamente

ligada à atividade profissional, portanto está associada à ação e não pode ser diretamente observada.

Segundo Machado (2002), o termo “competência” está vinculado às pessoas e, nesse sentido, as pessoas ou são, ou não são, competentes, revelando a pessoalidade da ideia de competência. Outro aspecto a ser considerado na definição do termo, segundo o autor, é a necessidade de delimitar o contexto no qual a competência é mobilizada. Nesse caso, as habilidades são as formas de realização das competências, capazes de ligar as competências aos contextos em que serão realizadas. Um terceiro aspecto delimitado pelo autor é que a ideia de competência está relacionada também à capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se planejou, ou seja, é a mobilização de saberes e, nesse caso, as competências podem ser entendidas como:

[...] padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade. (Machado, 2002, p.145-6)

De acordo com a análise de González (2005), o termo “competência” pode ser entendido de três maneiras:

- a) competências de regulação do currículo como projeto, prática e resultado concedidas por lei aos níveis educacionais;
- b) capacidade de mobilização dos recursos humanos cognitivos, ou seja, a mobilização de saberes, informações, estratégias e atitudes visando agir de forma eficaz em uma determinada situação;
- c) capacidade de mobilização dos recursos humanos cognitivos, porém central na organização do currículo.

De acordo com o autor, o último sentido apresentado tem sido muito criticado por pesquisadores da área, pois a competência presente na organização curricular não é a da atuação e reflexão crítica, capaz de promover transformação social, mas, ao contrário, é enfatizada a competência que privilegia a formação de capital humano eficiente, polivalente e flexível, indicando o enfoque comportamentalista e fragmentador dessa concepção, que atende aos interesses capitalistas.

A mudança no papel do professor, que deixou o *status* de executante para “assumir” o de profissional, requer do docente determinadas competências de base necessárias para o exercício profissional (Charlier, 2001).

Nesse sentido, é possível destacar algumas competências que indicam que o profissionalismo de um professor abrange o domínio de conhecimentos diversos, como conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos dos procedimentos de ensino, e também os esquemas de percepção, de análise, decisão, planejamento, avaliação, no âmbito das posturas ou atitudes, a convivência da educação, o respeito, conhecimento das representações, o domínio das emoções e o engajamento profissional (Perrenoud et al., 2001).

Nessa perspectiva da atuação profissional, referendamos Marcon (2005), que concebe a expressão “competência pedagógica” como habilidades, conhecimentos, atitudes e valores do professor em sala de aula, ou seja, o contato e relação entre o professor e o aluno. Já por “competência profissional”, o autor explica que se trata do conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que um profissional utiliza durante sua atuação profissional – seja na dimensão da execução de suas funções, seja na relação com os colegas de trabalho, a sociedade – e o caráter técnico, teórico e prático que a profissão requer ou os objetivos que se pretende alcançar.

Perrenoud et al. (2001) consideram o conceito de “competências profissionais” como um conjunto de conhecimentos da profissão, esquemas de ação e posturas recrutadas pela atuação profissional, refletindo sua natureza cognitiva, afetiva, conativa e prática.

Para Altet (2001), as competências profissionais do professor perpassam os conhecimentos teóricos a serem ensinados e para ensinar, os conhecimentos *sobre a e da* prática, e que permitem construir outras práticas.

Já para Baillauqués (2001), as competências e a identidade profissional são construídas através das imagens do ofício de professor e do modelo de professor.

Bélair (2001) – que propõe a interação dos conceitos de aprendizagem, ensino e pedagogia – organiza as competências em cinco campos: as competências relativas ao cotidiano da classe, as relacionadas ao convívio com os alunos, as necessárias ao ensino das disciplinas, as exigidas pela sociedade e as inerentes à pessoa do professor. Charlier (2001), por sua vez, assinala que o professor profissional constrói suas competências progressivamente, a partir da prática e da teorização da mesma, tendo significação apenas quando as competências são traduzidas em atos e inscritas em projetos.

Altet (2001) concebe as competências profissionais como o conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, bem como as ações e as atitudes necessárias para a atuação docente. Dessa forma, a natureza dos saberes pode ser conside-

rada como cognitiva, conativa e prática, podendo ser duplas: de ordem técnica e didática, na preparação dos conteúdos, e de caráter relacional, pedagógico e social, na adaptação às interações em sala de aula.

A relação entre os saberes e as competências, segundo a autora, pode ser vista na medida em que, no ensino, as competências abrangem os saberes plurais, oriundos do planejamento, organização e preparação cognitiva da aula, e a experiência prática, advinda das interações da sala de aula. Nesse contexto, evidencia-se que um professor especialista, isto é, responsável pelo ensino de uma determinada disciplina, necessitaria dominar um saber para mostrar ou refletir sua competência (Perrenoud et al., 2001).

No tocante à natureza das competências, constatamos uma falta de consenso nas definições. No entanto, em relação à sua construção, os autores citados anteriormente assinalam que, em face dos problemas que os professores enfrentam no cotidiano do ensino, as competências começam ser construídas antes do início da carreira, por exemplo, diante dos desafios da vida ou da descoberta, ainda na infância, da vocação para professor. A consciência de possuir certas competências, como a capacidade de partilhar saberes, explicar, comunicar, seduzir e influenciar também pode condicionar a atuação docente.

As competências são construídas a partir da experiência e do confronto com situações complexas, reais ou simuladas, pois, nessas situações, se constroem e se desconstroem práticas. Esse processo de construção de competências também é perpassado por reflexividade, ou seja, pela capacidade de regulação por meio da análise da experiência e, após esse processo, da integração de acontecimentos. A descrição realizada indica que o processo de construção de competências é de longa duração e caracterizado pela recorrência de situações simultâneas, semelhantes e distintas (Perrenoud et al., 2001).

Em face da constatação de que a construção das competências ocorre através da experiência, antecipada ou simulada, e da reflexão sobre ela, há a necessidade de os cursos de formação promoverem a integração da experiência e da reflexão no processo de formação profissional, bem como traduzir esse processo em práticas e módulos concretos e administráveis através da formação inicial e continuada (Perrenoud et al., 2001).

Para Perrenoud (2002), as competências vão além da identificação de situações a serem controladas e da tomada de decisão; também contemplam os saberes, as capacidades, esquemas de pensamento e a ética, podendo se destacar que, diante de algumas situações, o professor deve ter competência para:

- apaziguar classes agitadas;
- incentivar o desejo de aprender diante da resistência dos alunos;

- considerar e intervir quando os alunos agem de modo duplo, ou seja, como alunos na escola e adultos fora dela;
- ajudar os alunos a construir sentido aos saberes e trabalho escolar;
- adaptar e aliviar os programas escolares.

Ao descrever um professor ideal, no que tange ao aspecto da cidadania e construção de competências, o autor defende que este seja:

- confiável;
- mediador intercultural;
- mediador de uma comunidade educativa;
- garantidor da lei;
- organizador de uma vida democrática;
- transmissor cultural;
- intelectual.

Ainda quanto à construção de saberes e competências, propõe um perfil de professor capaz de:

- organizar uma pedagogia construtivista;
- garantir os saberes;
- produzir situações de aprendizagem;
- administrar a heterogeneidade;
- regular os processos e percursos de formação.

Já a prática reflexiva capaz de construir novos saberes e a implicação crítica sobre a educação dizem respeito a uma postura fundamental, e não à temática das competências (Perrenoud, 2002).

Segundo um modelo proposto por Donnay & Charlier (1990 apud Perrenoud et al., 2001), as competências do professor profissional devem torná-lo capaz de:

- analisar situações complexas partindo de diversas formas de leitura;
- optar rápida e reflexivamente por estratégias adaptadas aos objetivos e exigências éticas;
- diante da diversidade de conhecimentos, optar pelos meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- adaptar rapidamente os projetos em decorrência da experiência;

- analisar criticamente as ações realizadas e seus resultados;
- aprender por meio de uma avaliação contínua ao decorrer da carreira.

Na formação desse professor delineado, Perrenoud (2002) destaca, entre outros elementos, que a formação deve abarcar as competências que identifiquem saberes e capacidades e um plano de formação organizado em torno de competências.

Na tentativa de favorecer a construção de competências, Perrenoud et al. (2001) propõem dez dispositivos de formação necessários para efetivar esse processo: prática reflexiva, trocas entre as representações e a prática, observação, escrita analítica, metacognição com os alunos, videoformação, entrevista de esclarecimento, história de vida, simulação e jogo de papéis e experimentação de métodos não habituais.

Para Contreras (2002, p.73) e Saviani (1996, p.150), há especificidades que conferem determinadas competências ao papel do professor no contexto socio-político e exercício profissional. Sendo assim, Contreras propõe três dimensões:

1) *obrigação moral*: preocupação com o bem-estar dos alunos e com a ética, passando as relações de afetividade e emotividade;

2) *compromisso com a comunidade*: estabelecendo, inicialmente com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo, intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça);

3) *competência profissional*: transcende o domínio de habilidades e técnicas, e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Analisando as concepções do papel do professor, a formação profissional e os critérios utilizados para julgar a competência dos professores, Alegre (2006) descreve o professor como um:

a) *técnico*: alguém que domina os comportamentos instrucionais específicos, bem como participa de programa de formação, visando a ensinar esses comportamentos (habilidades técnicas); nesse caso, a competência é identificada quando as habilidades técnicas estão presentes na atuação docente;

b) *teórico*: a ênfase está no ensino do conhecimento advindo das disciplinas clássicas, no domínio dos conhecimentos específicos de determinada área e no conhecimento teórico e empírico, com o objetivo de auxiliar na compreensão do ensino e das regras gerais aplicadas em situações específicas de ensino, utili-

zando-se de provas elaboradas para verificar o domínio do conteúdo, ou seja, a competência do professor;

c) *prático-reflexivo*: a experiência, resultado da prática mais reflexão, foi compreendida como fator essencial para o desenvolvimento da atividade docente, sendo que os conhecimentos adquiridos são utilizados de modo interpretativo e, conseqüentemente, a avaliação da competência se dá com a “exposição dos futuros professores a situações ‘reais’ de ensino para averiguar a sua capacidade de raciocinar e refletir sobre a proposta de solução dos problemas com os quais se defrontam” (Alegre, 2006, p.4);

d) *acadêmico*: uma formação centrada na matéria que irá ensinar, sendo a avaliação realizada com o objetivo de identificar o quanto o futuro professor aprendeu daquilo que irá ensinar, e se é capaz de organizar os conhecimentos disciplinares de modo sistemático;

e) *terapeuta*: ênfase no papel que pode desempenhar para ajudar os alunos a desenvolver uma autoimagem positiva, tendo como objeto de ensino capacitar o discente a se tornar um ser humano autêntico, uma pessoa capaz de aceitar responsabilidades sobre aquilo que é ou irá se tornar. Para avaliar a competência do professor são apresentados problemas de natureza ética, privilegiando-se os traços de personalidade dos docentes no que se refere, por exemplo, à capacidade de empatia, paciência, tolerância e respeito às individualidades de cada pessoa;

f) *pesquisador*: está centrado nos conhecimentos sobre o ensino efetivo, teorias da aprendizagem, teorias curriculares e processos de investigação porque o seu papel é o de analisar os problemas de aprendizagem apresentados por seus alunos, propondo hipóteses a respeito das estratégias adequadas para solucionar esses problemas e testes para verificar a sua eficiência, limitando a competência do professor ao grau de sucesso de ação desenvolvida, resultado obtido;

g) *pessoa responsável pela tomada de decisão*: considera que o professor tem muitas rotinas, assumindo total responsabilidade pela tomada de decisão na escolha de estratégias instrucionais adequadas, de rotinas corretas nos diferentes ambientes instrucionais, pois conhece os alunos com os quais irá trabalhar e sabe os objetivos instrucionais que pretende alcançar; nesse caso, a competência do professor é verificada quando ele domina os comportamentos de ensino (estilos, modelos, técnicas, estratégias) e seleciona o elemento mais adequado de acordo com a situação de ensino vivenciada.

Essa análise nos auxilia a compreender os pressupostos que fundamentam a identidade do professor ou a docência numa concepção de educação, ensino, estilos de ensino, competências, e em outras características que tecem o ser professor e a teoria curricular.

Saviani definiu as competências na forma de saberes que integram a dinâmica do processo pedagógico, articulando agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos na sala de aula em cinco dimensões inter-relacionadas: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico, saber didático-curricular. Portanto, concorda que o fenômeno de profissionalização do magistério envolve questões que transcendem os “conhecimentos a ensinar”, tratando-se de um processo de construção de outras habilidades.

Em se tratando da temática das competências, na atuação em Educação Física se faz necessário que o professor seja reflexivo e competente, capaz de analisar e compreender criticamente a diversidade das manifestações culturais do movimento, de contextualizar o ensino de Educação Física, desenvolver um posicionamento crítico sobre sua atuação profissional, avaliando sua atuação (Marcon, 2005).

Nesse sentido, o autor assinala que a formação inicial dos professores de Educação Física deve privilegiar o contexto de trabalho dos futuros professores para que eles dominem as capacidades fundamentais para sua atuação docente de forma íntegra e responsável, mas sem se pautar pelos modismos e receitas pedagógicas.

Considerando o que foi apresentado sobre os saberes e as competências, os elementos presentes no currículo de formação e na prática profissional estão articulados e são centrais. Portanto, buscamos entender qual era a concepção sobre essa temática com os estudantes e docentes do curso de Educação Física de uma universidade pública do interior paulista, bem como quais saberes e competências emergem dessa formação.

3

CAMINHOS DA PESQUISA

Método do estudo

Para o desenvolvimento do estudo e diante da especificidade de nosso problema, privilegiou-se a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, tendo no paradigma do construtivismo social o meio para se chegar às respostas pretendidas.

Sobre a escolha do referencial metodológico, Alves (1991) assinala que não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema.

Como o problema em estudo diz respeito ao processo de formação profissional efetuado na universidade, entendemos que a abordagem qualitativa seria a mais adequada.

Nessa proposta, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem.

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

A esse respeito, Camargo (1997, p.172-3) comenta que as posições qualitativas baseiam-se geralmente em duas linhas de pesquisa:

a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc.) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc., e b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc.) que partem da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social.

Comparando essas dimensões entre si, dentro da pesquisa pedagógica, a autora observa que a dimensão empírica (positivista) apresenta algumas vantagens relativas à exatidão, ao controle e ao relacionamento direto com a realidade dada, mas deixa de lado aspectos relevantes da dimensão histórico-filosófica (fenomenológica) e mesmo da dimensão crítica (marxista).

Entretanto, a dimensão histórico-filosófica, com o seu caráter geral e abstrato, provoca um distanciamento muito grande entre a teoria e a prática, enquanto a dimensão crítica fica presa à questão da emancipação do homem por uma vida mais humana e menos coisificada e alienada. Em relação à fenomenologia, sugere a utilização de seu método acrescido de uma atitude crítica em relação à realidade (Camargo, 1997, p.173).

Em outro estudo sobre o assunto, Alves-Mazzotti & Gewandsztnadjder (1998) caracterizam as diferentes tendências de pesquisa sob a forma de paradigmas, e apontam três vias como sucessoras do positivismo: *construtivismo social*, *pós-positivismo* e *teoria crítica*.

Entre as propostas apresentadas, escolhemos o *construtivismo social* por ser, como os enfoques subjetivistas-compreensivistas, aquela proposta que mais engloba o estudo em andamento. Na leitura que Alves-Mazzotti & Gewandsztnadjder (1998) fizeram de Guba (1990), esse enfoque tem como pressupostos:

1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.
2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as constru-

ções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.

3. Metodologia hermenêutico-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes. (Alves-Mazzotti & Gewandsznadjder, 1998, p.133-4)

Observamos que tanto a visão de Camargo (1997) quanto o delineamento de Alves-Mazzotti & Gewandsznadjder (1998) caminham lado a lado naquilo que diz respeito a essa corrente e/ou tendência metodológica, reforçando as características mais comuns dessa metodologia. Dentro desse campo de pesquisa, foram privilegiadas as técnicas do trabalho relacionadas à fonte documental, ao questionário e à entrevista.

Técnicas utilizadas

Na análise de Phillips (1974), são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros. Ludke (1986) também explica que a fonte documental é uma técnica de dados qualitativos importante para complementar informações obtidas por outras técnicas, assim como é capaz de apresentar aspectos novos da temática pesquisada e de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Nessa perspectiva, entre os diferentes *documentos* que podem ser encontrados, há necessidade de se estabelecer uma classificação em relação à fonte, como *documento oficial* (um decreto, um parecer), *documento técnico* (um relatório, um planejamento) e *documento pessoal* (uma carta, um diário, uma autobiografia). De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznadjder (1998), a fonte documental tanto pode ser usada como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

Nesse sentido, como fonte documental se privilegiou o projeto pedagógico do curso de Educação Física de uma universidade pública do interior paulista (IESpip), assim como dados de entrevistas com docentes e estudantes do curso que vivenciaram um currículo com algumas modificações em decorrência das novas diretrizes curriculares para formação de professores. Os dados utilizados

estão presentes no nosso trabalho de conclusão de curso (Brum, 2009), que possuía a mesma temática do estudo atual.

No que tange ao questionário, de acordo com Gil (1987), trata-se de uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito, que visa a conhecer a opinião, crença, sentimento, interesse, expectativas, situações vivenciadas.

Segundo o autor, o questionário possui como vantagens garantir de forma eficaz o anonimato dos sujeitos, permitir que as respostas sejam dadas no momento mais adequado, impedir a influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador que pode induzir o sujeito participante da pesquisa a responder de determinado modo. No entanto, também possui limitações, como a ausência de auxílio diante de dúvidas no questionário e a não garantia de que todas as questões serão respondidas. Diante desse cenário, foram distribuídos dois questionários: um com dez questões para os estudantes, e outro com nove questões para os docentes do curso de Educação Física. Em ambos, as questões, de caráter dissertativo, possuíam o mesmo foco, no entanto, apenas o questionário dos estudantes tinha uma questão referente ao Estágio Curricular vivenciado por eles no processo de formação.

A entrevista proposta nesse estudo foi a semiestruturada (Negrine, 1999), devido à sua natureza autorreveladora e não superficial (Selltiz, 1987), tendo por objetivo se articular com os dados da fonte documental e questionário. Nesse itinerário, a técnica escolhida para o tratamento desses dados será o do método da análise de conteúdo.

Em relação a elaboração dos questionários e entrevistas, tendo como referência os objetivos do estudo, assim como o nosso contato com os estudantes como estagiária de docência na disciplina Prática de Ensino, participando, desse modo, das aulas na universidade e observando os estudantes atuarem nas escolas, privilegiamos questões que versavam sobre saberes, competências, teoria-prática, os espaços e a atuação profissional.

Como participantes deste estudo havia dez estudantes universitários do curso de Educação Física que vivenciaram o currículo reestruturado e que foram identificados como EEF, e oito docentes de uma universidade pública do interior paulista (IESpip), que foram denominados de DEF. Desse modo, pretendemos investigar as questões estabelecidas neste estudo.

Descrição dos sujeitos

Para alcançarmos os objetivos pretendidos, foram escolhidos aleatoriamente oito docentes que atuam no curso de Educação Física, dois deles pertencentes ao Departamento de Educação e os demais vinculados ao Departamento de Educação Física de universidade pública estudada. Também contamos com a colaboração de dez estudantes universitários do curso de licenciatura em Educação Física, independentemente de idade e sexo. Para a realização da pesquisa, ficou a critério dos sujeitos a escolha do dia e do horário mais adequados para a realização da entrevista. Na tentativa de se garantir o anonimato, os docentes foram denominados como DEF (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), “Docente Educação Física”, e os estudantes foram identificados como EEF (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), “Estudante de Educação Física”.

Nos resultados há a presença de PEF, que significa “Professor Educação Física” e também EF, isto é, “Educação Física”, tratando-se dos estudantes. Esses sujeitos participaram de um estudo anterior (Brum, 2009) e seus relatos são utilizados como fonte documental na atual investigação.

É importante ressaltar que os docentes DEF3 e DEF5 participaram desse estudo anterior identificados como PEF3 e PEF5.

Para a realização da pesquisa, o estudo contou com análise e aprovação do Comitê de Ética.

No Quadro 8, apresentamos os docentes que participaram da investigação.

Dentre os docentes que participaram da pesquisa, com exceção de DEF4 e DEF7, todos são formados na área da Educação Física, porém DEF3 se formou na modalidade de instrutor de Educação Física. A pós-graduação dos docentes foi mais voltada para a área da Educação Física (motricidade humana) seguida da área da Educação. As áreas de atuação dos docentes se revelaram bem variadas.

Em relação ao tempo de atuação na IESpip, os docentes DEF2, DEF4, DEF7 e DEF8 possuem menos de três anos de vínculo com o curso de Educação Física, indicando que não vivenciaram o currículo da formação em Educação Física anterior; no entanto, é interessante notar que DEF8 foi estudante do curso.

O tempo na carreira docente variou de 6 a 35 anos, o que implica professores com mais e outros com menos experiências, o que não representa uma limitação, pois essa diferença pode permitir trocas de experiências, aprendizagens e vitalidade ao curso.

Quadro 8 – Caracterização dos docentes entrevistados

<i>Entrevistado</i>	<i>Formação inicial</i>	<i>Pós-graduação</i>	<i>Área de atuação</i>	<i>Tempo de atuação na universidade</i>	<i>Tempo de carreira docente</i>
DEF1	Licenciada em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1975)	Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1991); doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997); livre-docência pela Universidade Estadual Paulista (2004); pós-doutorado na Université du Québec à Trois-Rivières (2011)	Educação Física Pedagogia do Movimento Práticas Alternativas Estados Emocionais e Movimento	16 anos (desde 1985)	16 anos (desde 1985)
DEF2	Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Educação Física – Estudos da Ginástica pela Universidade Estadual de Campinas (2003); doutorado em Educação Física – Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (2009)	Educação Física Educação	2 anos (desde 2010)	9 anos (desde 2003)
DEF3	Graduação como instrutor de Educação Física pela Escola de Educação Física da Polícia Militar do Estado de São Paulo (1975)	Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1987); doutorado em Kinesiology – University of Waterloo (1990); livre-docência pela UNESP (2004)	Atividade Física e Saúde, particularmente sobre a relação atividade física × doenças crônicas × capacidade funcional × envelhecimento	24 anos (desde 1988)	35 anos (1977)
DEF4	Graduação em Administração pelo Centro de Ensino Superior de São Carlos (1987); graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2000)	Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1998); doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008); pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011)	Educação Sociologia Sociologia da Educação Administração	2 anos (desde 2010)	22 anos (desde 1990)
DEF5	Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983)	Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1998); doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005); doutorado sanduiche – Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) (2004)	Educação Física e Filosofia Contemporânea, com ênfase no campo da Filosofia e História das Práticas Corporais, Corpo, História, Política, Estética e gênero	19 anos (desde 1993)	21 anos (desde 1991)

(continua)

(continuação)

<i>Entrevistado</i>	<i>Formação inicial</i>	<i>Pós-graduação</i>	<i>Área de atuação</i>	<i>Tempo de atuação na universidade</i>	<i>Tempo de carreira docente</i>
DEF6	Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1983)	Mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1991); doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1997); livre-docência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2005)	Educação Física Atividade Física Psicologia Experimental Estados Subjetivos e Emoção Psicologia Transpessoal Linguística, Letras e Artes Artes Dança	24 anos (desde 1988 – auxiliar de ensino até 2000)	24 anos (desde 1988)
DEF7	Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989)	Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1997); doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009); pós-doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (2011)	Educação Formação de Professores Interdisciplinaridade na Educação Básica e Ensino Superior Desenvolvimento Profissional Saberes Profissionais Pedagogia Universitária	2 anos (desde 2010)	25 anos (desde 1987 professor da educação básica)
DEF8	Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / Rio Claro (2001)	Doutorado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / Rio Claro (2006); pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / Rio Claro (2010)	Educação Física Fisiologia Fisiologia de Órgãos e Cinesioterapia Biomecânica Eletromiografia Modalidades Esportivas Coletivas	1 ano (2011)	6 anos (desde 2006)

Com relação aos estudantes de licenciatura em Educação Física que participaram do estudo, cinco eram do sexo feminino e cinco do masculino, ingressaram no curso em 2008 e concluíram essa etapa de estudos em 2011, momento em que um novo currículo já estava sendo desenvolvido.

Todos os participantes do estudo foram convidados por *e-mail* e também pessoalmente. Nesse itinerário, primeiramente o questionário foi enviado aos participantes por *e-mail*; a maioria dos sujeitos respondeu ao questionário também por *e-mail*, com exceção de DEF7, que preferiu responder à caneta.

Em seguida, foram realizadas entrevistas também com todos os sujeitos, no dia, horário e local escolhidos por eles. As entrevistas foram gravadas em um celular, mas, devido à distância entre a pesquisadora e um dos sujeitos que participou da pesquisa (EEF10), uma entrevista foi realizada por MSN ou Messenger (um “canal” de conversas na Internet), e também foi gravada com o celular. Após a coleta das entrevistas, foi feita a transcrição das falas, sem uso de programas que convertem áudio em texto, e, em seguida, ocorreu a análise inicial dos registros e relatos dos estudantes e professores.

Forma de análise dos resultados

Para Bardin (1979, p.36), com base em descrições apresentadas por Berelson, a análise de conteúdo consiste em uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por objetivo a interpretação desses dados.

No entanto, Campos (2003) assinala que a compreensão dessa comunicação só será obtida por meio de um procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, dos indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens que oscilam entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Buscando a interpretação de mensagens e enunciados, Bardin (1979), propõe uma organização da análise de conteúdo dos dados em três fases, ou polos, distintos:

- pré-análise: objetiva a sistematização, a escolha dos documentos que serão analisados, bem como uma formulação prévia de hipóteses e indicadores para a interpretação final;
- exploração do material e tratamento dos resultados: resultam na categorização e codificação dos dados investigados em unidades de registro (pala-

avras, conjunto de palavras, temas) e unidades de contexto que visam a facilitar a compreensão das unidades de registro;

- inferência e interpretação: remete ao conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos.

Nessa perspectiva, de acordo com os objetivos estabelecidos para elucidar os questionamentos do estudo, com foco nos saberes docentes e na formação em alternância no âmbito da formação em Educação Física dessa universidade pública, os resultados obtidos através de questionário, entrevistas e leitura do projeto pedagógico do curso foram apresentados e analisados a partir dos seguintes capítulos:

- “O currículo como um documento de identidade”
- “Saberes docente e competências”
- “A pedagogia da alternância na perspectiva da formação inicial e da prática profissional”
- “A universidade e a escola como lugares de formação”

Cabe destacar que a pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética, e que todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4

O CURRÍCULO COMO UM DOCUMENTO DE IDENTIDADE

O professor em construção: a docência como ponto de partida

Concebendo o currículo como um documento de identidade (Silva, 1999), procuraremos investigar e apresentar os elementos que compõem o currículo da formação investigada.

No Parecer CNE/CP nº 9/2001, Parecer CNE/CP nº 27/2001, Parecer CNE/CP nº 28/2001, Resolução CNE nº 1/2002, Resolução CNE nº 2/2002, em relação ao perfil profissional, o professor da educação básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência desse componente curricular na educação básica tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação. De acordo com essas prerrogativas, a proposta do curso de Formação de Professores de Educação Física tem como fundamento e

[...] base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência – uma docência que traz subjacente a ela como condição *sine qua non* o conhecimento do movimento humano (motricidade humana) aplicado ao fenômeno educativo. De modo que esta formação deverá incluir conhecimentos, competências e conteúdos [...]. (UNESP, 2005, p.31)

Dessa forma, sendo a docência a base dessa identidade, concordamos com Chauí (2003) quando defende a revalorização da docência na perspectiva de:

a) formação de verdadeiros professores, isto é, conhecedores dos clássicos de sua área, dos principais problemas da mesma, considerando os impactos filosóficos, científicos e tecnológicos de sua disciplina;

b) ter infraestrutura de trabalho adequada para a formação universitária com bibliotecas e laboratórios equipados;

c) realização de concursos para atender com qualidade o aumento do acesso dos estudantes nas universidades;

d) garantia de condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral dedicando-se à docência e à pesquisa, a fim de favorecer o processo de formação e atualização docente;

e) através do incentivo de intercâmbio com universidades do país e estrangeiras promova a plena formação do professor, familiarizando-o com as diferenças e especificidades regionais, nacionais e das linhas de trabalho internacional.

Nessa perspectiva, espera-se também que a universidade forme intelectuais, isto é, pessoas que interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a Filosofia, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, formando, desse modo, indivíduos da cultura, do pensamento, da ação e da política, de seres humanos e de sociedades felizes (Coelho, 2005).

Porém, ainda no que diz respeito ao perfil profissional da pessoa formada pelo curso de Educação Física da universidade pública estudada,

[...] espera-se que esses profissionais tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade. (UNESP, 2005, p.31)

Alegre (2006) assinala que, se a concepção do papel do professor não for estabelecida e descrita no projeto pedagógico do curso, não é possível identificar as capacidades, ou habilidades, ou conhecimentos que os futuros professores deverão apresentar como prova de sua competência. Nesse sentido, entende que a área deve discutir o trabalho do professor buscando definir indicadores de competência, a fim de orientar os programas de formação profissional.

Retomando Neira (2010) – que sinaliza que a escolha de determinadas experiências, conteúdos e saberes em detrimento de outros reflete o sujeito-professor que se quer formar –, o curso de licenciatura em Educação Física defende:

[...] que a preparação deste professor de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) deverá enfatizar o conhecimento do movi-

mento humano (cultura corporal de movimento e/ou cultura de movimento) aplicado ao fenômeno educativo. Portanto, deverá adquirir um profundo conhecimento da Educação Física e da educação formal, possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira, compreender, ainda, o papel da Educação Física no contexto curricular e seus objetivos no processo da educação e avaliação de programas adequados aos seus alunos, SABER e incluir um conhecimento profundo da criança e do jovem, suas necessidades e interesses em relação à atividade motora no contexto brasileiro. Dessa forma o que se objetiva é a formação de professores que atuem na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação Física, bem como participem da organização do processo de gestão escolar, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática [...]. (UNESP, 2005, p.32)

Sendo que, ao final do curso, o estudante deverá ser capaz de:

- buscar de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar, planejar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente nos diferentes níveis e modalidades da educação básica para os quais está sendo formado;
- exercer atividades de coordenação pedagógica em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;
- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos. (UNESP, 2005, p.32)

Os descritores apresentados não deixam de apresentar uma interface com as concepções de perspectiva pós-crítica, na medida em que buscam conhecer e intervir em prol da construção de significados e valores democráticos (Neira & Nunes, 2009). Porém, para que isso aconteça, Nóvoa (1992) nos lembrará que tanto a dimensão pessoal como a dimensão profissional do professor formam um todo orgânico, na medida em que uma parte do profissional está na pessoa e vice-versa. Assim, o desenvolvimento ou a aquisição dos saberes, competências e habilidades tem a ver com aquilo que somos, com a produção de sentidos que damos aos eventos e fatos em nossa vida, o que tem sido negligenciado.

Dessa forma, é necessário que essas duas dimensões, pessoal e profissional, encontrem espaço para interagir e para se apropriar dos processos de formação, e deem sentido às suas histórias de vida, bem como estimulem uma perspectiva

crítico-reflexiva. Enfim, deveriam proporcionar ao professor um pensamento autônomo e facilitar a autoformação participada, ou seja, remeter ao processo de formar-se ao invés de formar, de um investimento pessoal, de um trabalho livre e criativo, objetivando a construção de uma identidade que é também profissional.

Para Tardif (2002), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em passar esse saber para os outros, ou seja, a formação por meio da delimitação do perfil profissional deve privilegiar o ensino, domínio e mobilização de diversos saberes, para contribuir com a constituição desse futuro professor.

Concepções, eixos, corpo de conhecimento e atividades na formação inicial do professor de Educação Física

Tomemos como referência a proposta da Resolução CNE/CES nº 7/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, que, em seu artigo 3º, assume filosoficamente a concepção de Educação Física como:

[...] uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (Brasil, 2004, p.1)

No artigo 7º se propôs, ainda, que a organização curricular do curso articule as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, contemplando uma formação ampliada que abarque as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) relação ser humano-sociedade;
- b) Biologia do corpo humano;
- c) produção do conhecimento científico e tecnológico. (Brasil, 2004, p.2)

E uma formação específica, que contemple os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve ser configurada pelas seguintes dimensões:

- a) culturais do movimento humano;
- b) técnico-instrumental;
- c) didático-pedagógico. (Brasil, 2004, p.2)

Nesse contexto, em seu artigo 8º, no que tange à licenciatura, foi proposto que, especificamente “para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física” estarão restritas “às dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” (Brasil, 2004, p.2), o que significa dizer que, entre os seis tópicos apresentados, apenas a dimensão de “produção do conhecimento científico e tecnológico” não será contemplada.

Também no que diz respeito à formação de professores da educação básica, em nível superior, licenciatura plena, a Resolução CNE/CP nº1/2002 destaca uma proposta que privilegia a identidade profissional docente. Nessa perspectiva, o artigo 6º assinala que a construção do projeto pedagógico deverá considerar os conhecimentos exigidos para a constituição das competências, contemplar o debate contemporâneo mais amplo sobre questões culturais, sociais, econômicas, bem como enfatizar o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Nesse entendimento, o que se privilegia no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da IESpip são competências e/ou conhecimentos relacionados à(ao):

- cultura geral e profissional (conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de investigação);
- conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados);
- conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico);
- conhecimento advindo da experiência;
- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- compreensão do papel social da escola. (UNESP, 2005, p.31)

Nesse itinerário, e considerando a vasta amplitude de conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimentos, a proposta dos cursos de Educação Física da IESpip considera que algumas práticas – relacionadas aos jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo – devam estar pre-

sententes para os estudantes da graduação e da licenciatura no período básico, pois se constituem em conhecimento importante de fundamentação.

Por isso, foram privilegiadas as práticas culturais de movimentos mostradas no Quadro 9.

Quadro 9 – A produção do conhecimento identificador da Educação Física

Conteúdo	Formação específica					
	Esportes	Jogos	Danças	Ginásticas	Lutas	Corpo
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	Basquetebol Voleibol Futebol e Futebol de Salão Handebol Atividades Aquáticas I e II Atletismo I e II	Jogos e Brincadeiras	Atividades Rítmicas e Expressivas Danças	Ginástica I Ginástica II (GR, acrobática, academias, etc.) Ginástica Artística	Judô Capoeira	Práticas Corporais e Auto-conhecimento

Fonte: UNESP, 2005, p.48.

Em relação aos conhecimentos privilegiados, o projeto pedagógico do curso explica que, no geral, o que se tem é uma formação básica que perpassa o currículo do primeiro ao quarto ano, mas que, nos seus dois primeiros anos, procura introduzir o estudante no universo da produção de conhecimento da área, bem como levá-lo aos conhecimentos que integram a interface da “relação ser humano-sociedade”, “Biologia do corpo humano” e “produção do conhecimento científico e tecnológico”. A compreensão desses conhecimentos tem início no segundo ano de curso e vai até o quarto ano, visando também à integração dos estudantes e conteúdos nos tópicos comuns relacionados às dimensões do conhecimento “técnico-instrumental” e “didático-pedagógico”. Entretanto, a partir do terceiro ano, espera-se que, com a entrada no campo específico de atuação, ocorra uma formação que aprofunde o campo de intervenção escolhido.

Nesse sentido, as formações ampliada e específica da Educação Física são constituídas dos conhecimentos relacionados no Quadro 10.

Quadro10– Os conhecimentos da formação geral na Educação Física

Dimensões Curriculo	Formação ampliada			Formação específica	
	Relação ser humano-sociedade	Biologia do corpo humano	Produção do conhecimento científico e tecnológico	Técnico-instrumentais	Didático-pedagógicas
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	História da EF, Esporte e Dança Psicologia e EF Sociologia e EF Filosofia e EF	Anatomia Humana Geral Anatomia do Aparelho Neuromotor Cinesiologia Bases Neurofisiológicas da Educação Física Fisiologia dos Sistemas Humanos	Introdução à Teoria da EF Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física TCC	Crescimento e Desenvolvimento Socorros de Urgência Educação em Saúde Aprendizagem Motora Educação Física Adaptada Fundamentos do Lazer Fisiologia do Exercício Nutrição e EF	Tendências da EF Bases Teórico-Práticas do Condicionamento Físico Medidas e Avaliação em Educação Física

Fonte: UNESP, 2005, p.49.

Nesse processo de formação, inicialmente, o estudante é inserido no contexto geral da Educação Física e, posteriormente, no campo de intervenção, passando também pelas atividades complementares, pela iniciação científica, pela participação em projetos de extensão e/ou em órgão colegiados, bem como pelas atividades extracurriculares, entre outras (UNESP, 2005, p.48).

Ainda sobre os conhecimentos privilegiados nesse percurso de formação, foram definidas as disciplinas obrigatórias presente nos dois cursos, as eletivas (restritas a determinado curso, como a licenciatura plena ou a graduação, que se refere ao novo bacharelado), assim como as optativas. Nesse percurso de formação, há também a Prática como Componente Curricular (PCC), identificada como Projeto Integrador (PI), nos dois primeiros anos, e a Prática como Componente Curricular (PCC), nos dois últimos anos, pulverizada nas disciplinas de intervenção, como Educação Física Escolar I, II e III, Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I, II, III e IV –, Didática da Educação Física, apenas para citar algumas, com uma carga horária de 15 h/a.

Para o curso de licenciatura em Educação Física, foram privilegiados os seguintes conhecimentos:

Quadro 11 – Os conhecimentos da formação no campo de intervenção da licenciatura plena

<i>Dimensões</i> <i>Currículo</i>	<i>Formação ampliada</i>	<i>Formação específica</i>	
	<i>Relação ser humano-sociedade</i>	<i>Didático-pedagógica</i>	<i>Técnico-instrumental</i>
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	Dimensões Filosóficas da EF Dimensões Psicológicas da EF Dimensões Sociológicas da EF Administração em EF	Estágio Curricular Supervisionado I Estágio Curricular Supervisionado II Estágio Curricular Supervisionado III Estágio Curricular Supervisionado IV	Teoria do Treinamento Esportivo Biomecânica Atividade Física e Saúde Optativa I Optativa II Optativa III Optativa IV

Fonte: UNESP, 2005, p.49-50.

No que tange à elaboração da proposta do curso, alguns princípios foram considerados, tais como: a articulação teoria e prática; o estágio curricular; a iniciação às práticas investigativas, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece orientações para os cursos de formação, como a necessidade do desenvolvimento da prática desde o início do curso e também de uma dimensão prática que permeie todas as disciplinas e ultrapasse o momento do estágio, articulando as diferentes práticas. Desse modo, o projeto pedagógico do curso concebe a articulação entre teoria e prática pela relação entre o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e a prática educacional.

Nessa perspectiva, a prática é compreendida como mediadora do fazer humano, e por isso concreta e histórica. É expressão também do sujeito coletivo, decorrente inicialmente da prática produtiva, sendo marcada pela prática política e provedora de sentido que requer, para sua concretização, um “estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais” (UNESP, 2005, p.40). Para o desenvolvimento dessa concepção de prática, consideraram-se as proposições do Parecer CNE nº 28/2001 e da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que preveem o mínimo de 800 horas de atividades práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados.

A Prática como Componente Curricular no Parecer CNE/CP nº 28/2001 foi definida como:

[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (Brasil, 2001, p.9)

De acordo com esse entendimento, a Prática como Componente Curricular se refere:

- [à] estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e educação física, oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes;
- [ao] mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e educação física. (UNESP, 2005, p.41)

Assim, ela pode ser concretizada pelo desenvolvimento dos Projetos Integradores (PI) compostos de 240 horas, nos quatro primeiros semestres, e outras atividades sugeridas pelo Conselho de Curso no interior de disciplinas de intervenção, com 160 horas, nos últimos quatro semestres, totalizando 400 horas.

Nesse contexto, os Projetos Integradores de caráter obrigatório e articulados na forma de disciplinas, sem ter o caráter de disciplinas, foram concebidos especificamente como:

[...] espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho. (UNESP, 2005, p.41)

Para o desenvolvimento dos Projetos Integradores (PI), se propôs que ficasse sob a coordenação de um ou mais docentes que se encarregariam de definir a(s) temática(s) tratadas pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre e os procedimentos adotados para a consecução das atividades relativas ao PI. (UNESP, 2005).

No que tange às Atividades Complementares, a proposta do curso se concentra na oportunidade de vivenciar situações que promovam o contato do estudante “com produções e pesquisas, atividades culturais e educacionais estimulando-o a aprofundar-se em temas de seu interesse e a socializar descobertas resultantes desses aprofundamentos” (idem, p.41). A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é também um instrumento privilegiado para o aprofundamento de estudos, mas vale destacar que a elaboração desse trabalho não exige um tema específico para cada curso, o que constitui um limite, na medida em que, na licenciatura, se almeja um perfil voltado para a docência, porém não se reforça esse vínculo com a docência através da exigência de um TCC na área da Educação Física escolar.

Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado foi concebido como uma atividade na qual o estudante vivenciará e refletirá sobre as práticas e as teorias, sendo responsável pela conformação dos diferentes espaços e situações nas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais. Dessa forma, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2002, a carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado é de 400 horas, e seu início ocorre a partir da segunda metade do curso. No caso da IESpip, o Estágio Supervisionado se desenvolve no conjunto de quatro semestres dos dois últimos anos (UNESP, 2005), sendo caracterizado pelas seguintes atividades:

[...] observação e regência na Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio (Licenciatura) [...] acompanhamento de atividades referentes à coordenação pedagógica e/ou gestão administrativa (Licenciatura e Graduação), entre outras possibilidades que sejam permitidas. (UNESP, 2005, p.43)

Foi proposto, então, o desenvolvimento de atividades de elaboração e implementação de projetos, observação, coparticipação e direção da classe supervisionadas, assim como reflexão sobre o trabalho realizado nos espaços educacionais, totalizando 420 horas de Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino (Licenciatura). Dessa carga horária, 120 horas se desenvolvem no Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I (5º semestre), que trabalha os conteúdos relacionados com a elaboração de projetos e/ou propostas de intervenção com o trabalho prático em campo, bem como com a realização de observação nas escolas. Nesse estágio também se buscam trabalhar o processo identitário do professor, a descoberta dos espaços marginais (não reconhecidos) que ocupam a escola, como as tribos de alunos, o intervalo, a entrada e a saída da escola, o entorno da escola e, por fim, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, o corpo na escola e o corpo da escola, a iniciação no campo de uma cultura profes-

sional e de uma socialização profissional. Os demais estágios (II, 90 h/a; III, 90 h/a; e IV, 120 h/a), são dedicados, exclusivamente, à prática profissional, com encontros periódicos em sala de aula, em que se busca ir da prática para a teoria, ou seja, reconstruir a teoria na reflexão crítica dos desafios encontrados nas escolas onde se faz o estágio. Nessa direção, se propõe para os estudantes desse conjunto de disciplinas:

Descrever: O que faço? O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o aluno-professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula. É importante que o professor descreva seu plano de aula, como se desenrolou sua aula naquele dia, um problema que está enfrentando, suas interações com seus alunos, seus pares ou superiores. Essas descrições não precisam ser complexas ou técnicas, mas devem dar voz às ações dos praticantes como ponto de partida para a reflexão, como um passo necessário a uma posterior interpretação e valoração.

Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações? Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas. Ao informar, o professor pode perceber e verbalizar as teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história como aluno e como professor, as quais permeiam seu texto.

Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma? Smyth explica que agora é o momento de confrontar ideias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina. Confrontar envolve uma avaliação e reflexão sobre valores culturais, sociais e políticos que embasam o processo educativo, bem como avaliações da prática e ideias arraigadas. O resultado do confronto pode levar o professor a perceber como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações e pensamentos.

Reconstruir: Como posso fazer diferente? Como posso me transformar? Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o professor pode alterar sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões sobre o ensino/aprendizagem, o professor vai ganhando, gradualmente, maior controle sobre esse processo, de forma que possa decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (particulares) que progressivamente vão se aproximando das teorias formais. (Amaral et al., 1996, apud Ortiz, 2003, p.5)

Portanto, trabalha-se no sentido de levar esse estudante a ter consciência de suas ações, buscando rever a trajetória de suas ações e condicionantes, bem como trabalha-se com casos de ensino, da mesma forma que se trabalha com a produção material do que foi feito no estágio, levando o estagiário ou grupo de estagiário a investigar a sua prática e produzir um texto vinculado ao que se chama de Trabalho de Conclusão de Estágio. Faz parte desse processo, também, acompanhar, no último semestre do curso, a gestão e/ou coordenação pedagógica de uma escola para se conhecer a escola a partir da administração e da coordenação pedagógica, espaço que tem como uma de suas funções a formação em serviço dos professores. Desse modo, o Estágio Supervisionado se desenvolve no conjunto de quatro semestres nos dois últimos anos (UNESP, 2005).

A proposta do curso também institui a iniciação às práticas investigativas, considerando a natureza do objeto de estudo da área, o “movimento humano”, que requer constantes e novos desafios, exigindo dos futuros profissionais uma postura investigativa (UNESP, 2005). Portanto, propõe-se:

- Existência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nas condições anteriormente descritas;
- Exigência da participação em eventos de natureza acadêmico-científico-cultural e/ou educacional, sob a forma de Atividades Complementares. (UNESP, 2005, p.44)

No artigo 11 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, essa perspectiva de investigação científica é confirmada para integralização da formação do graduado, ou seja, do bacharel, quando coloca que poderá ser exigido um trabalho de curso orientado. De acordo com o projeto pedagógico do curso, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) permite ao aluno exercitar-se no campo da investigação científica, tendo o seu desenvolvimento a partir do 6º semestre ou após o cumprimento de 50% dos créditos em disciplinas, perfazendo 180 horas, 12 créditos, distribuídos durante o 6º, 7º e 8º semestres letivos (UNESP, 2005). Entretanto, para a sua elaboração, é necessário:

- contar com a orientação de docente do Departamento de Educação Física ou de outros departamentos e/ou, quando for o caso, de outra instituição em conformidade com as orientações em vigor;
- apresentar, no prazo determinado, o projeto de trabalho com a anuência do orientador e aprovado pelo Conselho de Curso, de acordo com as orientações em vigor;

- estar ciente das condições institucionais que normalizam o processo de elaboração do TCC. (UNESP, 2005, p.44)

Com relação às Atividades Complementares – um dos elementos responsáveis por garantir a indissociabilidade entre teoria e prática, como afirmado anteriormente –, o artigo 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, estabelece:

[...] deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. (Brasil, 2004, p.3)

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 prevê, para esse fim, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais realizadas pelos estudantes, devendo ter participação comprovada e aprovada pelo Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física e pelo orientador, podendo se materializar como:

- Monitoria (30 horas);
- Apresentação de trabalho e publicação de resumo como primeiro autor em congressos e similares (30 horas);
- Trabalho completo publicado (60 horas);
- Organização de eventos científicos (30 horas);
- Participação em eventos científicos (15 horas);
- Semana dos Estudos (30 horas);
- Disciplina optativa além do mínimo necessário (30 horas ou 60 horas dependendo da carga horária);
- Participação em atividades culturais e/ou artísticas (15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);
- Estágios extracurriculares (15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);
- Excursões multidisciplinares (número de horas a determinar: 15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);
- Participação em PET, Programa de Extensão, Núcleo de Ensino (60 horas);
- Participação na diretoria do DA ou CA ou Grêmios (30 horas);
- Cursos de língua estrangeira (30 horas);
- Comissões (15 horas);

- Iniciação científica (60 horas);
- Participação em Colegiados (30 horas);
- Assembleia do curso (15 horas);
- Grupos de trabalho (30 horas);
- Participação em projetos de extensão (30 horas); e
- Atividades ou experiências não contempladas ou casos omissos que poderão ser deliberados pelo Conselho de Cursos. (UNESP, 2005, p.45)

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, o projeto pedagógico do curso de Educação Física propõe o seguinte entendimento:

[...] como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar, conjuntamente, determinado objeto de estudo. Tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde a colocação do problema. Assim ocorrendo, o conhecimento é gerado em um nível qualitativamente diferente do existente em cada disciplina [...] e é fundamentada por um modo de olhar, interagir e atuar que localiza, na análise das práticas pedagógicas, a inter-relação entre as diferentes áreas que integram as práticas educacionais. (UNESP, 2005, p.46)

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é considerada como possibilidade para a superação da fragmentação no contexto de formação. No geral, considerando a flexibilidade na organização curricular e as exigências do mundo contemporâneo, há, no currículo de formação, a inclusão de disciplinas (obrigatórias da licenciatura e da graduação, e optativas), as práticas investigativas (Atividades Complementares, Trabalho de Conclusão de Curso), e os Projetos Integradores, permitindo ao “estudante juntamente com o aprofundamento em seus estudos, a diversificação em sua formação, respeitando seus interesses e necessidades” (UNESP, 2005, p.47).

Assim sendo, o curso possui uma base comum, com 128 créditos (ou 144 créditos contemplando os PIs) e uma formação específica na licenciatura, com 117 créditos, concentrada do 5º ao 8º semestres. Completam esse quadro os 16 créditos em disciplinas optativas vinculadas, direta ou indiretamente, à formação do professor de Educação Física, podendo ser cumpridas na instituição de origem ou em instituição de ensino por ela reconhecida (UNESP, 2005).

No geral, a proposta de formação apresentada contempla em sua concepção, eixos, corpo de conhecimento e atividades a influência do movimento de profissionalização do magistério ao incorporar um corpo de conhecimento pautado em saberes (Tardif, 2002) e princípios profissionais (Contreras, 2002) que dão sus-

tentação à docência como base dessa identidade. O currículo proposto é híbrido, tanto na matriz curricular quanto na concepção de formação, mesclando a dimensão acadêmica com a dimensão profissional (Fuzii, 2010). Embora a prática tenha ganhado visibilidade na perspectiva de um currículo centrado na ação-reflexão-ação e os descritores apontem para o caminho da reflexividade, observamos que ela pode não superar a estrutura disciplinar, pois a base dos dois primeiros anos é acadêmica enquanto estrutura. Porém, há avanços ao se tentar criar uma matriz curricular mais dinâmica e menos linear, como poderá ser visto na próxima seção.

O mapa da formação

No geral, o projeto pedagógico do curso de Educação Física da IESpip propõe uma matriz curricular que contempla uma estrutura horizontal, correspondente às disciplinas que deverão compor cada ano; uma estrutura vertical, vinculada à articulação entre os diferentes anos; e uma estrutura transversal e integradora, que busca intervir e modificar a prática pedagógica realizada no curso de licenciatura em Educação Física. Nesse contexto, entende-se

[...] prática pedagógica como *práxis* – ação refletida – concretizada desde o planejamento de ensino ou periodização e/ou planejamento de trabalho até as tomadas de decisões no dia a dia da docência, da orientação, da intervenção. É nessas práticas pedagógicas que o educador e/ou professor constitui sua identidade enquanto profissional do magistério, da Educação Física, enquanto agente social, com potencialidade para a transformação a partir do papel que exerce como profissional da Educação Física no âmbito do magistério e em outros campos de intervenção. (UNESP, 2005, p.35)

Especificamente no eixo vertical,

[...] procurar-se-á, em cada ano do(s) curso(s), o desenvolvimento do educando a partir de um(a) exposição/contato/aprofundamento com o campo de conhecimento, passando ao exercício de análise/síntese, neste processo, preparando o futuro profissional tendo em vista a *práxis*.

Para o desenvolvimento do eixo vertical, três momentos foram estabelecidos: o primeiro apresenta o campo de conhecimento aos estudantes, confron-

tando o senso comum com os conhecimentos elaborados em cada área de estudo; o segundo, em que se propõe o

[...] aprofundamento da área de estudo, do objeto de conhecimento nas diferentes disciplinas que compõem os núcleos de conhecimento geral, específico e pedagógico; estudo dos fundamentos teóricos, da relação teoria/prática e exercício da análise. (UNESP, 2005, p.36)

E o terceiro momento, em que se privilegia a práxis, no que se refere à internalização do papel profissional nos espaços de atuação da Educação Física, assim como “a conscientização sobre sua função social, contato com o mercado de trabalho, amadurecimento teórico, prática de análise de situações de trabalho concretas, com vistas à emancipação, à autonomia e à participação social efetiva” (idem, p.36).

Com relação ao eixo horizontal, busca-se estabelecer a integração do conjunto de disciplinas específicas – pedagógicas, humanas ou outras áreas (UNESP, 2005). Portanto, deverá, com as disciplinas específicas, privilegiar a transmissão dos conteúdos, a produção do conhecimento e a reflexão sobre o processo de ensino ou de conhecimento relacionado às crianças, jovens e adultos e de populações especiais. Também faz parte desse processo o Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino, de caráter obrigatório e sob avaliação do curso de formação e do espaço de atuação. Dessa forma,

[...] o Estágio Curricular Supervisionado de ensino será compreendido como o tempo de aprendizagem que alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício; supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário; é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor. (Brasil, 2001b, p.3)

Quanto ao funcionamento das disciplinas relacionadas ao eixo horizontal, é proposto que se considerem as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental dos conteúdos. Nesse encaminhamento, a dimensão conceitual pretende:

- Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.

- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo: que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão, etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar a frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente, etc. (UNESP, 2005, p.37)

Já a dimensão procedimental privilegia:

- Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo: praticar a ginga e a roda da capoeira.
- Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regionais, entre outras.
- Vivenciar situações de brincadeiras e jogos. (Idem, p.37)

Por sua vez, a dimensão atitudinal visa:

- Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor e participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras. (Ibidem, p.38)

Nesse percurso de formação, deverão ser se buscadas também novas possibilidades de interlocução entre as disciplinas (UNESP, 2005).

Para finalizar, o projeto prescreve o eixo transversal que abarca o conceito da Prática como Componente Curricular (PCC) no processo de formação. Considerando o Parecer CNE/CP nº 9/2001, serão desenvolvidos no curso 400 horas de prática curricular, que precisarão ir além da busca do equilíbrio na relação teoria-prática nas disciplinas, pois “deverão ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e que auxilie na formação da identidade deste profissional” (idem, p.39).

Com uma concepção de prática capaz de promover a articulação em uma perspectiva interdisciplinar, o projeto pedagógico do curso propõe sua efetivação

por meio dos procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema e

poderão ser organizadas sob a forma de Projetos Integradores, tendo como perspectiva de implementação os seminários de integração ou as vivências práticas e/ou até mesmo a inclusão de oficinas experimentais. (Ibidem, p.39)

Esses projetos deverão ter carga horária própria na grade, porém sem possuir o formato de uma disciplina, ou ter a distribuição de cargas horárias no interior de disciplinas já existentes ou de criação de uma nova disciplina, mas devem representar um novo momento do curso em que será definido um tema interdisciplinar, que poderá contemplar os interesses de cada disciplina simultaneamente. Ainda sobre os Projetos Integradores, a proposta do curso explica:

Consiste num novo conceito temático, que preserva a disciplinaridade na estrutura, mas que deverá superá-la no funcionamento. Portanto, trata-se de um exercício de superação de uma tradição cartesiana, de marca positivista, que tende a compartimentalizar os conteúdos e encerrá-los em grades curriculares estanques, por vezes, não articuladas, rumo a um currículo orgânico. (Ibidem, p.39)

Ainda em relação à prática, na Resolução CNE/CP nº 1/2002 se estabelece o desenvolvimento de uma aprendizagem orientada pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação e resolução de situações-problema que privilegie a prática e a teoria, rompendo com um ensino com ênfase disciplinar e teórica.

Nesse sentido, referendamos Tardif (2010), que assinala que uma formação que não valoriza a experiência profissional e o saber da experiência é uma formação de má qualidade. Desse modo, entendemos que a prática no espaço da formação deve ocupar um lugar privilegiado.

Para Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva sobre as práticas e uma troca de experiências e partilha de saberes, consolidando espaços de formação mútua e um estatuto ao saber da experiência, além de estabelecer a ideia de um perfil de professor formador e em formação, ao mesmo tempo.

Recordamos que essa concepção de formação de cunho reflexivo, caracterizada pela investigação, experimentação e produção de saberes, é capaz de promover a profissionalização docente (Papi, 2005), pois dá ao professor o *status* de produtor de um saber.

Para Tardif (2010), a formação inicial objetiva habituar os alunos à prática profissional e torná-los práticos “reflexivos”. Essa afirmação significa que os programas de formação dos professores devem ser organizados a partir da formação cultural ou geral e da formação científica ou disciplinar que, por sua vez, deveriam se vincular à formação prática. Isso requer, segundo o autor, estágios de longa duração, contatos frequentes com os ambientes da prática, ênfase na análise de práticas e de casos e, especialmente, envolvimento de professores da educação básica no currículo de formação profissional. Cabe destacar que não seria a reprodução de práticas ou o abandono da teoria, mas o vínculo da teoria aos condicionantes e condições reais do ofício dos professores, bem como a contribuição para a transformação. De acordo com essa perspectiva, essa formação seria pautada pelo paradigma reflexivo (Marcelo Garcia, 1999).

Em face do que foi exposto, consideramos que os três tópicos apresentados formam um todo orgânico. Disso se depreende, com base em Neira (2010) e Neira & Nunes (2009), que o currículo proposto e analisado em sua estruturação e organização traz subjacentes diferentes momentos da Educação Física brasileira: tradição e modernidade, industrialização e tecnicismo, democracia e crítica social, globalização e mercado; em função de que todo currículo é fruto de uma construção social e histórica e da influência das teorias de currículo tradicional, críticas e pós-críticas (Silva, 1999).

Esse currículo também é reflexo de seu corpo docente e da própria história da universidade na qual se alojou – uma universidade de perspectiva científica (em transição para a incorporação de aspectos da universidade operacional no que se refere à standardização/padronização da formação inicial, visando à mobilidade estudantil). Da mesma forma, reflete tempos de mudanças, que não ignora, trazendo à tona avanços e contradições (desafios).

Entre os avanços estão o compromisso com a educação, a escola, a formação cidadã, a valorização das ciências humanas ou de disciplinas de cunho humanístico (inclusão da Filosofia e Filosofia da Educação, Psicologia e Psicologia da Educação, Sociologia e Sociologia da Educação, História da Educação Brasileira, Políticas Educacionais) e dos diferentes conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento (atividades expressivas; atividades lúdicas; dança; história da educação física, esporte e dança; entre outras), a busca pela justiça social, enfim, uma formação que se propõe a ser diferenciada.

Como desafios, enfrenta-se o fato de ser um currículo que assenta as suas bases tanto no estruturalismo como no pós-estruturalismo. Do estruturalismo, herda o entendimento de ser uma formação pautada na compreensão de que as estruturas são autônomas, objetivas e independentes, pressupondo que a soma das partes forma o todo ou ignorando que essa convivência não é harmoniosa, e

que as disciplinas existem em função do curso e não do próprio conhecimento em si. Nascimento (2006) já havia observado parte desse problema ao colocar que a estrutura universitária, por problemas de relacionamento entre os departamentos nas instituições, conduzia ao surgimento de comunidades ocupacionais determinadas por seus problemas de estudos, bem como a hierarquia de pesquisas de acordo com seu enfoque.

Em outra direção, Veiga-Neto (2005) chama a atenção para o fato de que as reformas curriculares fundamentadas no ensino de cunho livresco, retórico e acadêmico deveriam ser capazes também de promover conteúdos e metodologias relacionadas com os contextos sociais e culturais dos alunos, próximos de sua vida cotidiana.

Com relação ao pós-estruturalismo, observa-se como significativa a valorização da reflexão crítica na compreensão de que o sentido e a dimensão de um jogo ou uma luta vão além da soma de suas técnicas, pois o seu movimento possui sentido e significado (Neira & Nunes, 2009). No entanto, como desafio, fica o fato de que, no currículo, há a necessidade de se desvendar as diferentes relações de poder, como ocorre na questão teoria e prática. A prática, apesar dos avanços encontrados, continua a ser marginal, o que fica evidente quando se estudam os referenciais empíricos e teóricos que fundamentam esse curso. Portanto, podemos dizer que estamos num território em que essa cultura universitária pode ser contestada, na busca de seus significados.

5

SABERES DOCENTES E COMPETÊNCIAS

Os saberes docentes e a sua prática no processo de formação inicial

Neste capítulo, pretendemos analisar o entendimento dos colaboradores do estudo quanto à temática dos saberes e das competências, assim como identificar quais saberes emergem do currículo proposto para a formação em Educação Física da universidade pública em foco.

As concepções que os docentes possuem sobre o termo “saber(es)” foram retiradas das declarações constantes dos questionários, como no caso em que um docente declarou que o saber disciplinar

Também permite ao egresso *atuar na produção de conhecimento* referentes à área de atuação. (DEF8; grifo nosso)

Trata-se do saber disciplinar em função daquele que é produzido na universidade pelo professor universitário, como indica Gauthier et al. (1998) ao falar da produção de conhecimento como especificidade de uma determinada classe. Na declaração, essa percepção pode ser compreendida no âmbito da pós-graduação, espaço social que privilegia esse tipo de atividade, e não tanto na escola, em função de que a sua especificidade está na transmissão da cultura e aprendizagem de valores, normas, conhecimentos. Alternativamente, se poderia falar também da ideia de professor-pesquisador, ou seja, aquele que investiga a sua prática, mas também se acredita que não foi esse o sentido dado.

Outro exemplo pode ser encontrado quando DEF4 fala da disciplina que ministra ao apontar para o recorte que utiliza, ou seja, de qual lugar ele está falando:

[...] No caso específico das *disciplinas* que ministro, elas têm o propósito de situar o discente dentro da sociedade em que vive, em *uma abordagem sociológica*, ou seja, compreender o sentido do social e a EF nesse contexto, como um elemento desse social, que ao mesmo tempo é definido por ele e também o reconfigura. (DEF4; grifo nosso)

O saber disciplinar também pode vir combinado com outros saberes, como o saber curricular e o saber experiencial. Assim, DEF6 vai assinalar que, “nas disciplinas de ginástica, além da teoria, os alunos aprendem a execução dos movimentos e também como lidar com seus futuros alunos”. Nesse depoimento, consideramos o saber como curricular por trazer subjacente uma dimensão didática (Saviani, 1996), vinculada aos objetivos, conteúdos, estratégias. Portanto, esses saberes são desenvolvidos, como lembrou DEF7, “mediante proposta de formação e perfil de egresso”.

Em relação às respostas dos estudantes, foi possível notar que a formação em Educação Física vivida por eles passa pelo desenvolvimento de competências e habilidades, podendo se estabelecer uma relação com os saberes, como pode ser visto a seguir:

Sim, a capacidade de me posicionar enquanto profissional consciente de minhas funções e responsabilidades bem como de meus direitos e deveres em relação à profissão. As diversas habilidades adquiridas ao longo do curso me ajudam na preparação das aulas, a mobilização de diversas estratégias para os diferentes alunos, inclusão e participação dos mesmos. Me ajudou também a mobilizar as pessoas com as quais trabalhei a modificar a visão sobre a atividade e exercício físico, enquanto algo benéfico para o ser humano e seu desenvolvimento. O curso me ajudou também a ampliar a minha própria visão em relação à EF, suas dimensões e potencialidades. (EEF3)

Nessa declaração, a concepção de competência foi compreendida pelo aspecto pragmático, técnico, mas também refletiu sobre saberes, como os saberes da formação profissional, o saber experiencial, o saber curricular e o saber disciplinar. Essa compreensão fica mais clara quando se observa a relação que EEF5 estabelece entre habilidades, competências e saberes ao analisar a sua formação:

O maior foco da graduação foi estabelecer o conhecimentos das habilidades e competências que estão estabelecidos nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Unesco. Então, o professor tem que ser capaz de usá-las e ensiná-las aos alunos, afinal, é o que estamos sendo cobrados. Pensando no conhecimento profissional, o professor, a partir da universidade, aprende a ser: especializado e formalizado; pragmático, voltado para a solução de problemas; capaz de improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão. E isso é acompanhado pelas categorias: ofícios sem saberes, os saberes sem ofício e o ofício feito de saberes, que abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor sendo eles: Disciplinar, Curricular, das Ciências da Educação, da Tradição Pedagógica, da Experiência e da Ação Pedagógica. Todos estes saberes são acompanhados pela prática pedagógica reflexiva.

Nesse contexto, Tardif (2010) propõe que os estudantes sejam considerados como sujeitos do conhecimento e que se investigue, desses futuros professores, os conhecimentos, crenças e expectativas, elementos concebidos como filtro dos conhecimentos e informações recebidos, além disso, ressalta que, nesse processo, deve existir um enfoque reflexivo sobre as práticas, tarefas, conhecimentos e condicionantes do trabalho docente.

No entanto, de acordo com EEF1, há descompassos ou limites nessa formação na medida em que:

[...] Em relação ao saber fazer, a graduação é falha, pois há um tempo mínimo do graduando dentro da escola. Na minha opinião, a escola deve ser um componente mais presente durante a formação inicial do professor. (EEF1)

Na realidade, EEF1 coloca uma questão importante ao observar que no centro do processo de formação inicial estão duas instituições como lugares de formação: a universidade e a escola. O mesmo sujeito destaca a existência de um tempo mínimo na escola, e, nesse sentido, Borges (2004) também critica os modelos de formação de professores, caracterizados pelo paradigma científico e disciplinar, que privilegia o domínio de conhecimentos e a prática pedagógica desvinculada dos conhecimentos ensinados e com ocorrência tardia.

Nesse contexto, há, por parte de EEF2, o reconhecimento de que a universidade trabalha os saberes que lhe são pertinentes, como o disciplinar e o curricular:

[...] para os saberes disciplinares que envolvem aspectos e conteúdos específicos da Educação Física, são exemplos, as disciplinas de Crescimento e Desenvolvi-

mento, Fisiologia dos Sistemas, Aprendizagem Motora. As disciplinas como Estágio Curricular Supervisionado, Didática e Educação Escolar, proporcionaram a criação de objetivos, planejamentos e quais conteúdos devem ser abordados. (EEF2)

Assim como na afirmação de EEF4 ao responder se sua formação foi significativa em função do saber disciplinar.

Sim, a formação foi muito importante para construirmos nosso conhecimento teórico específico da área, uma vez que é na universidade que você adquire os saberes ligados à Educação Física.

Da mesma forma, ao falar em saber disciplinar e saberes da formação profissional, saber curricular, saber experiencial:

Sim, a graduação proporcionou *saberes específicos* da área da Educação Física e áreas afins, *saberes da educação, saberes culturais e com os professores* que mais se aproximaram dos alunos aprendi e reforcei alguns valores, embora em muitos casos eu tenha aprendido como não se deve ser. Assim, acredito que desenvolvi algumas competências e habilidades importantes para a carreira que escolhi. (EEF7; grifo nosso)

Ou quando se acrescenta que:

[...] Não apenas através das aulas, mas as *atividades de pesquisa* e extensão também foram fundamentais para que *estes conhecimentos fossem aplicados, experimentados*, vivenciados e explorados. (EEF4; grifo nosso)

Também foi encontrada uma ênfase particular no saber atitudinal (Saviani, 1996) vinculado aos saberes da formação profissional, quando EEF10 afirma que:

Por fim, vejo que *o saber ser* está dentro de cada ser humano com *seu jeito ímpar de ser*, no entanto, com os docentes da UNESP e a grande experiência dos mesmos, me trouxeram uma outra maneira de ver a profissão professor, uma outra visão do que é ser aluno, me proporcionando com certeza, *uma postura simples, humilde e ética* enquanto professor de Educação Física. (Grifo nosso)

Nessa direção, EEF9 destacou que colocou em prática determinados conhecimentos, bem como desenvolveu técnicas de atuação profissional, características do saber curricular e saber da experiência (Tardif, 2002):

[...] Ao longo do processo formativo tive a oportunidade de colocar em prática vários conteúdos estudados em classe, compreendendo a importância do professor e desenvolvendo técnicas e métodos para atuar como tal [...].

Outro dado que emergiu foi que saberes, conteúdos e conhecimentos podem aparecer como sinônimos na compreensão dos estudantes:

Bom, eu acho que *os saberes são todos os argumentos essencialmente teóricos* que dão ênfase ao *conhecimento explícito sobre determinado conteúdo* [...]. (DEF1; grifo nosso)

O mesmo entendimento pode ser identificado em DEF6:

O meu entendimento, talvez você possa me esclarecer, eu acho que *os saberes seriam mais pautados nos conteúdos*, nos conceitos, né? (Grifo nosso)

Ao passo que, para DEF8, os saberes estão no nível do conhecimento de como atuar (saber experiencial, saber curricular, saberes da formação profissional, saber disciplinar) e de diversas temáticas:

[...] *é saber lidar com grupo, é saber liderar grupo, é saber passar a prática esportiva, é saber atuar numa formação da criança na escola* dependendo da ênfase que se dá também, então ele vai ter que *saber todas as questões* mais psicológicas, mais fisiológicas, mais didáticas e muitas vezes são saberes que ficam um pouco fora do contexto da prática. (Grifo nosso)

Nesse contexto, DEF7 vai lembrar que as competências estão contidas nos saberes, admitindo que isso não é consenso na literatura, podendo-se encontrar também a compreensão de que dentro das competências há os saberes.

[...] os saberes docentes, então, nesse entendimento, *os saberes são um rol de conhecimentos e habilidades e atitudes*. Então, *as competências estão contidas nos saberes...* isso é uma divergência conceitual. Para muitos autores é o inverso, *existem as competências profissionais e dentro das competências profissionais existem os saberes* que vão ser abarcados e com isso vai ter a competência profissional,

mas o entendimento de competência como eu tenho entendido até o momento [...]. (Grifo nosso)

Sobre esse questionamento, diferente de outros sujeitos, DEF4 afirma não possuir uma compreensão sobre a temática dos saberes, assim como critica essa perspectiva das competências:

Especificamente com relação à área de Educação Física, eu não tenho concepção alguma sobre isso. Esses saberes e competências como eu disse na, no questionário que eu participei no semestre passado, eu vejo um pouco complicado a questão das competências, porque parece que as competências são os saberes que o mercado quer. Então, o conceito de competência vem no lugar do conceito de qualificação e esses dois conceitos estão ligados na verdade a uma concepção de preparação para o mercado de trabalho que antes era a preparação nos moldes tayloristas, que era de formação para um sujeito especializado e, portanto, produtivo em alguma tarefa específica, e o modelo de competência rompe com o modelo de qualificação e torna o sujeito polivalente e, ao ser polivalente, ele acaba se doando completamente às necessidades do mercado e, nesse sentido, ele acaba se tornando menos teórico e mais prático, no meu entendimento.

Nessa perspectiva, DEF5 não diferencia o conceito de saber do conceito de competência:

Olha, na verdade, minha concepção mescla as duas coisas, eu não tendo muito a ter uma visão de saberes e competências muito dissociadas, claro, guardadas as devidas proporções, a um nível de elaboração que é mais abstrata, né, assim como você tem um nível de intervenção prática que é mais concreta, mas esses dois polos tem que estar interagindo [...].

Alguns estudantes também caracterizam o saber com um aspecto mais conceitual, teórico como EEF2:

Os saberes têm os profissionais, os curriculares, os saberes que a gente aprendeu na disciplina [...].

Com o relato de EEF10, também notamos esse entendimento:

A parte *mais conceitual* como é que a gente, o que a gente vai ensinar, não o que ele a gente *vai ensinar*, o que vai ser passado, o conteúdo passado nas aulas, então

os saberes eu acho que são mais isso, *os saberes disciplinares, os fundamentos de atividades que a gente vai passar para eles e eu acho que é isso*, deixa eu pensar aqui, os saberes seriam os conteúdos que a gente vai trabalhar e que foi a gente vai trabalhar ele [...]. (Grifo nosso)

Já EEF9 possui a mesma concepção, porém limita o aprendizado do saber apenas à universidade:

Os saberes envolvem tudo aquilo que o indivíduo aprendeu ao longo de sua formação profissional, disciplinar, curricular e pelas próprias experiências vividas no espaço e tempo da formação profissional [...].

EEF1, assim como o docente DEF5, parece não diferenciar o termo saber do termo competência:

[...] saber e competência tá relacionado com aquisições de conhecimentos que vão vir de diversas fontes tanto da universidade, quanto da escola quanto próprio da vida do professor, pra que esse professor consiga realizar sua prática pedagógica, e eu acho também esses saberes e competências, ele é um processo contínuo, ele vai sendo constituído cada vez que ele vai pra aula, cada vez que ele vai pra faculdade, que ele pensa, que ele reflete sobre as suas práticas e que está sempre relacionada a um contexto específico, tais saberes pra aquela escola, tais competências são hierarquizadas de alguma forma colocados de uma forma, eu uso mais pra essa classe, mais isso pra essa classe, então os saberes e as competências são mobilizados através do contexto que esse professor está inserido, eu acredito nessa percepção.

Como podemos perceber, EEF1, assim como o docente DEF5, na entrevista, não faz distinção entre os termos; nessa perspectiva, citamos Tardif (2002), que afirma que os saberes são constituídos de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes ligados ao cotidiano do trabalho docente, o que, por sua vez, reflete sua heterogeneidade e pluralidade.

A fala anterior, que destaca, entre outros elementos, a mobilização dos saberes de acordo com a situação vivenciada, também remete a Tardif (2002), quando este assinala que os saberes são pragmáticos, isto é, estão ligados ao trabalho e à pessoa do trabalhador, e assim, conseqüentemente, os saberes são mobilizados de acordo com as funções, problemas e situações do trabalho, ficando a cognição do professor condicionada por sua atividade.

O que os vários estudantes (EEF1, EEF4, EEF5, EEF6 e EEF7) também identificaram, foi a diversidade das fontes de origem dos saberes:

Então, acho que saberes tá incluído toda a minha experiência e tanto a pessoal, profissional, de formação, inclui todos os saberes necessários para dar aula enquanto docente [...]. (EEF4)

EEF5 também afirma:

Saberes, para mim, não deixa de ser conhecimento, uma forma de conhecimento, só que ele tá em vários ambientes, ele não está só dentro da academia ele tá, as disciplinas ele pode te fornecer alguns saberes de como organizar um conhecimento, estruturar, organizar um conhecimento, estruturar, organizar, mas ela também tá dentro de outros espaços, como a família, a escola, que seriam as experiências que você traz da escola e hoje eu vejo, é muito mais válido as experiências adquiridas em outros espaços, principalmente dentro da escola pra atuar naquele espaço [...].

O mesmo enfoque pode ser percebido com o relato de EEF7:

Os saberes é tudo que a gente tem antes e algumas coisas novas durante a formação.

No que tange à contribuição dos saberes para a formação docente, DEF1 e DEF2 destacaram sua contribuição, porém assinalaram que era preciso avaliar como esses saberes têm sido ensinados na universidade:

Os saberes contribuem efetivamente, agora, como eles estão sendo passados é que a gente tem que levar em consideração se esses saberes são realmente aqueles que se adequam ao interesse de envolvimento do futuro docente, o que é que o mercado exige, o que que a universidade pode promover de evolução desses saberes pra acompanhar não só o mercado, mas a formação de um profissional que consiga atuar de modo eficiente dentro da sua profissão, então os saberes contribuem efetivamente, como eles estão sendo vinculados na formação tem que ser levado em consideração e estudar se eles são bem apropriados. (DEF1)

O sujeito DEF1 entende que os saberes contribuem para a formação, porém, destaca que o modo como eles estão presentes no processo de formação deve ser

avaliado, considerando o interesse do futuro professor e o que o mercado de trabalho exige. Nesse sentido, referendamos Nascimento (2006) ao afirmar que, na medida em que a escolha do conteúdo atenda aos interesses dos estudantes, há um aumento no interesse do estudante e de sua autoconfiança. Porém, pressupõe que os significados e valores serão modificados com as experiências posteriores dos estudantes.

DEF2 denuncia:

Então eu acho que obviamente contribui porque, senão, não precisava ter (risos) o curso universitário não, mas eu acho que ainda falta um pouco os professores fazerem ainda uma relação maior com a atuação profissional, mesmo que seja uma disciplina básica, mesmo que seja de Bioquímica, de Fisiologia [...].

Os docentes DEF3, DEF4 e DEF8 justificam a contribuição devido à capacidade dos saberes de servir como base de conhecimento para a atuação:

O saber se contribui da forma que eu defini, conceituei saber sim. Não tem jeito, ele fundamenta essa competência de realizar essas atividades profissionais, não tenha dúvida, é parte integrante. Porque os nossos comportamentos, né, Esther, não são meramente cognitivos, nós agimos com afetividade, com conhecimento, então, na realidade, esse conhecimento vai influir com certeza no desempenho profissional. (DEF3)

Para DEF4:

Sem dúvida, pra se tornar docente existe aí um campo de estudo muito fecundo, muito desenvolvido que vai dar suporte para a atuação do professor, como eu já falei, uma série de aspectos que vão desde a questão do conteúdo, a questão de entender de gente, do contexto e até as chamadas práticas docentes que envolvem a Didática e outras disciplinas, outros saberes.

Já DEF7 acena para a capacidade dos saberes de constituírem a identidade docente dos professores:

Então, é como eu já havia lhe explicado, se eu parto da concepção de que os saberes... ele que todo o profissional tem saberes, que todo o profissional precisa desenvolver, né, esse conhecimento da profissão e esses conhecimentos da profissão acabam sendo uma série de coisas importantes, eu preciso desenvolver a habilidade de me fazer profissional e ter a atitude de ser um profissional, eu

penso que os saberes profissionais são fundamentais para um professor, logo os saberes docentes são fundamentais para a construção da minha identidade profissional porque a gente acha isso, eu penso que seja errado que a gente constrói a identidade profissional quando a gente acaba de se formar “estou pronto”, quer dizer, é aquela ideia, na verdade você vai se constituir, pertencer a uma profissão, me identificar profissionalmente no decorrer da minha profissão, no meu fazer profissional e então, assim, esses saberes, eles, eu acho que eles nunca terminam e aí eu concordo com o Tardif com os saberes temporais, né, não é porque eu me formei, porque eu tenho experiência docente, que eu estou pronta, eu preciso ressignificar esses saberes profissionais, conseqüentemente, eu preciso ressignificar os meus saberes docentes.

Semelhantemente, em seus estudos, Pimenta (2002) constatou que a identidade do professor é construída pela sua história de vida, pela significação social da profissão, pela revisão desses significados, pelo significado dado à prática docente, pela rede de relações estabelecidas no trabalho docente, bem como pelos saberes que os professores possuem.

Nesse contexto, DEF6 justifica a contribuição dos saberes para a formação por entender que eles ajudam a aprofundar os conhecimentos:

Com certeza, necessário. Não dá pra isso não acontecer senão você para no tempo, você desatualiza.

De maneira semelhante, EEf9 destaca que:

Sim, pois é a partir deles que podemos aprofundar nossos conhecimentos e mobilizá-los, contribuindo para nossa competência enquanto professores.

O estudante EEf2, por sua vez, demonstra, justifica a necessidade dos saberes porque, para ser professor, é preciso ter alguns conhecimentos:

Contribui, lógico que contribui, eu acho que qualquer tipo de saber lógico porque sei lá se não é alguém que é da área, sei lá, como a gente só tem sei lá, o técnico de futebol, ele, o cara, vai lá e vai dar o futebol de qualquer jeito, agora, se é alguém que tem todo o saber, vai para esse lado pedagógico, e isso dá para perceber, então, nessa experiência que eu tenho no Sesi, dá para perceber bastante isso, às vezes a forma que eu vou lidar com o meu aluno é diferente de outra pessoa que não é, os saberes com relação à educação, até da área mesmo da

Educação Física, sei lá, um exercício, uma coisa que se não é nada, não é alguém que é da área vai fazer de qualquer jeito não sabe por que que tá fazendo aquilo.

De modo parecido, EEF6 justifica o ensino dos saberes para a atuação docente:

Sim, sem dúvida, contribuem. Porque eu acho que a atuação do professor, a formação do professor, ela requer uma série de didáticas, uma série de conhecimentos que os saberes docentes... eles vieram para contribuir para isso, sabe? Como é que eu posso dizer melhor essa palavra. Enfim, requer uma série de exigências que a formação docente exige... não é um simples ato de chegar e dar aula, tem um monte de conhecimento por trás disso aí.

EEF1, EEF2 e EEF4 destacam que a contribuição tem origem na possibilidade de os saberes darem base para a atuação e orientarem, como podemos notar com o relato de EEF1:

Eu simplesmente acho que os saberes são a base de conhecimento que o professor deve ter, ele não tem consciência sobre o que de fato ele necessita saber para ministrar a aula, ele não tem base de conhecimento, então ele precisa ter consciência que ele precisa conhecer sobre o contexto, sobre o que a profissão exige, o que as disciplinas já mostraram, pegando a questão, eu acho que ele tem que saber, que isso existe e tem que saber como ele se encaixa em relação a esses saberes, senão sua base de saber pra dar aula não vai ter uma legitimação, então ele precisa saber.

Considerando que, conforme Marcelo Garcia (1999), a formação possui, entre outras, a função social de transmissão de saberes, percebemos que a fala anterior está em sintonia com a fala dos sujeitos participantes da investigação.

Dos relatos obtidos pelos questionários dos docentes, também foi possível identificar a presença de saberes, como o saber da experiência, o único produzido pelo próprio professor, conforme nos indica Tardif (2002).

Além do saber da experiência, houve uma presença relevante dos saberes disciplinar e da formação profissional, como observado nas declarações anteriormente apresentadas por DEF6 e DEF4, respectivamente.

Os saberes da formação profissional, de acordo com Tardif (2002), tratam dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores vinculados à formação científica dos docentes, podendo incluir o saber pedagógico,

que se apresenta em doutrinas e concepções vindas de reflexões que podem orientar a prática educativa.

Contudo, o saber disciplinar diz respeito aos saberes definidos pela instituição universitária e integram-se à prática docente a partir da formação (inicial e contínua) dos professores através do oferecimento das diversas disciplinas (Tardif, 2002).

No questionário surgiram os saberes da experiência especificamente:

Acredito que sim e, como dito na questão anterior, não consigo explicitá-las. Mas há essa preocupação de possibilitar a interface entre teoria e prática profissional, principalmente com os alunos da licenciatura. (DEF4)

Bem como o saber disciplinar:

Sim. Se pegarmos algumas disciplinas como exemplo, veremos que a Cinesio-
logia e Biomecânica permitem ao aluno um conhecimento sobre ações musculares indispensáveis para a prática em uma academia de musculação. A disciplina de Futebol, juntamente com o projeto de extensão, permitem uma vivência aos alunos do que será a prática de sua profissão. (DEF8)

Os saberes identificados nas declarações dos estudantes foram o da experiência, o disciplinar e os da formação profissional (Tardif, 2002), como é o caso de EEF6, que declara:

[...] Foram utilizados os saberes da formação profissional, no caso, relacionados à educação, os saberes disciplinares específicos da Educação Física bem como os saberes da experiências já mencionados acima, que acredito ser um dos mais importantes para a formação geral do indivíduo.

No entanto, nas declarações isoladas, foi possível identificar também o saber da experiência relacionado à prática docente (Tardif, 2002):

Para todas essas vivências me proporcionaram habilidades em trabalhar com a diversidade, tanto de conteúdo quanto de população. Durante essas práticas, buscava atingir o público geralmente com uma abordagem em que pudesse torná-los conscientes e independentes. (EEF2; grifo nosso)

Do registro de EEF10, emergem o saber disciplinar e o experiencial (Tardif, 2002):

Sem dúvida nenhuma, não há situação ou atividade mais rica do que estar diretamente ligado à prática propriamente dita. *Se os professores e as suas disciplinas foram importantíssimas* para a minha formação, pode-se colocar no mesmo nível a formação prática que obtive na instituição. Os estágios realizados nas escolas, os projetos de extensão dos quais participei e um trabalho temporário realizado numa instituição privada foram extremamente importantes para adequar e compreender o que se aprende e se vê na graduação, com o que realmente encontramos na realidade, em muitos casos, distinta do que vemos e geradora de desafios que não encontramos e não nos falam na graduação. Com isso, acredito que *o saber da experiência*, com o graduando estando diretamente ligado a sua futura profissão, é uma atividade única e muito poderosa, capaz de nos fazer compreender e entender teorias que não entendemos estando somente dentro da universidade [...]. (Grifo nosso)

E o saber curricular:

Sim, capacidade de improvisação, aproximação com alunos, aparência e zelo profissional, *discurso e métodos adequados* a diferentes públicos. Capacidade de argumentação e sustentação de meus métodos, justificando-os com bases teóricas e práticas também, bem como a capacidade de traçar estratégias adequadas para atingir o objetivo final, fosse ele qual fosse. (EEF3; grifonosso)

Na quarta pergunta do questionário, relacionada ao envolvimento dos estudantes em experiências de trabalho, como extensão universitária, núcleo de ensino e outras esferas de atuação, se destacaram novamente o saber da experiência:

Acredito que é nessas experiências que o aluno poderá desenvolver e/ou descobrir seu potencial. Tive casos de alunos que se descobriram na dança de salão, na ioga e na GR. São essas situações de *exposição ao exercício da prática que permitem uma formação mais completa ao estudante, ou melhor, futuro profissional*. Sempre vejo meus alunos como futuros profissionais. Primeiro acompanham alguém que dá aula, depois ajudam a desenvolver a aula e, por fim, dão a aula. Esse processo é essencial. Traz um caminho seguro onde os erros são acompanhados e corrigidos. Acho muito bom dessa forma. (DEF6; grifo nosso)

Foi identificado também o saber disciplinar que, no caso de DEF3, se refere à teoria do treinamento:

Dentro do Projeto de Atividade Física para a Terceira Idade, os alunos vivenciam o relacionamento com o idoso (aprendem a se comportar de forma adequada com tal público, “*manipulação*” *adequada dos parâmetros de treinamento – intensidade, frequência, volume, etc.*, motivação). (Grifo nosso)

Nessa perspectiva, também emergiram os saberes da formação profissional e o saber curricular:

Nesse contexto eles desenvolvem saberes *técnicos, instrumentais e saberes mais elaborados do ponto de vista abstrato, passando por questões pedagógicas, didáticas até condições, reflexão em nível histórico, político, epistemológico, enfim filosófico*, pra falar de uma maneira mais geral, então a gama de possibilidades é grande, vai depender da riqueza dos processos que envolvem os atores postos em questão. (DEF6; grifo nosso)

E por fim o saber atitudinal (Saviani, 1996):

Penso que a universidade deva também contribuir para a *formação cidadã* do indivíduo, e não apenas profissional. (DEF7; grifo nosso)

No que tange aos saberes, assim como nos dados dos docentes, emergiu também o saber da experiência, como na fala de EEF1:

O trabalho em acampamento me possibilitou inúmeros aprendizados, que se relacionam com o *saber da prática, onde aprendi a selecionar e gerenciar atividades* [...]. (Grifo nosso)

É possível identificar esse saber também na fala de EEF4:

[...] Principalmente no Pibid, em que estou trabalhando diretamente com o público e lidando com as dificuldades do ambiente no qual pretendo trabalhar: a escola. Mas os outros espaços também proporcionaram experiências ricas, como a bolsa Pibic, na qual também desenvolvi um trabalho dentro da escola. As extensões que participei contribuíram para formação profissional, contudo foi mais voltado para a área do bacharelado.

Na mesma medida, foi identificado o saber disciplinar, como pode ser visto pela declaração de EEF8:

Sim. Eu tive uma bolsa núcleo de ensino. Com ela eu aprendi questões mais teóricas, em relação ao conhecimento de danças e jogos [...].

Assim como da declaração que remete aos conceitos disciplinares da disciplina de Fisiologia:

[...] Apenas Profit, Proc-DA e laboratório de Fisiologia. (EEF2)

No que diz respeito aos saberes docentes (Tardif, 2002), dos dados obtidos sobre a aproximação dos estudos teóricos e da prática com o novo currículo, tanto nos questionários como nas entrevistas dos docentes emergiram os saberes da experiência, o disciplinar e o da formação profissional. Entre os alunos, predominou o saber disciplinar, seguido do saber da experiência, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Algumas disciplinas proporcionaram esta aproximação, outras sequer chegaram perto disso, por exemplo, em Nutrição além das exposições teóricas, temos experimentos que garantem esta aproximação do que é estudado com a prática profissional propriamente dita. (EEF4; grifo nosso)

Semelhantemente à declaração de EEF6:

Algumas disciplinas abordaram a identificação e caracterização do público-alvo, o que facilitou nossa intervenção de forma geral (saberes curriculares), como abordá-los, que tipo de atividade utilizar, soluções para problemas relacionados a ética profissional, influência da mídia sobre nossos “clientes” e, nestes simples exemplos, posso dizer que todos os saberes foram mobilizados, claro que nem todos ao mesmo tempo, porém, em certos instantes, havia uma predominância de acordo com a experiência vivida. (Grifo nosso)

Nas falas anteriores se destacaram o saber disciplinar e o saber da experiência, refletindo o saber da prática profissional (Tardif, 2002) e o da tradição pedagógica (Gauthier et al., 1998). O mesmo ocorreu nas declarações dos docentes com o saber disciplinar (DEF2, DEF5) e o saber da experiência (DEF6), vinculados aos conhecimentos advindos da atuação profissional (Tardif, 2002).

Nesse item, emergiram também os saberes da experiência, o disciplinar e da formação profissional. Na declaração a seguir, é possível identificar inicialmente o saber disciplinar, que remete ao ensino da Ginástica Artística e os saberes da

formação profissional, em que há a ênfase na temática pedagógica da atuação docente.

[...] Na disciplina de Ginástica Artística, sempre trago situações-problema para que resolvam e entendam a necessidade de alguns conhecimentos. Tenho um olhar pedagógico bem enfatizado e trago pesquisas sobre a realidade da prática do profissional, levanto discussões polêmicas da área, etc. (DEF2)

O saber disciplinar e o da experiência também emergem da resposta de DEF5, pois o primeiro remete às disciplinas que integram a universidade, e o segundo à extensão universitária, com a qual o docente afirma sempre estar envolvido.

[...] Há um leque de atividades e, nesse sentido, a tríade ensino, pesquisa e extensão considerada pela universidade parece importante. Eu particularmente, desde que entrei na UNESP, sempre trabalhei com as três. É uma pena que uma delas, no caso a extensão, não vinha sendo tão valorizada. Algumas mudanças vêm dando melhores condições à extensão, mas ainda hoje a extensão não tem o mesmo *status* que a pesquisa. Infelizmente, em algumas universidades públicas se privilegia a pesquisa, sobretudo em função de como é que a questão da pós-graduação passou a assumir um papel de proa na instituição universitária, muitas vezes a pesquisa assume, em detrimento de ensino e extensão, um papel preponderante.

O quinto item do questionário para os docentes está relacionado com o envolvimento dos estudantes em atividade remunerada relacionada ao curso. Nesse contexto, foi mencionado o saber da experiência:

Os saberes práticos auxiliam em muito no ingresso ao mercado de trabalho. (DEF6)

Assim como na declaração de DEF2:

Penso que as atividades remuneradas fora do ambiente universitário devam estar relacionadas a *prática de estágios*, assim como acontece em outras áreas empresariais, medicina, etc. É importante que tenha um profissional que acompanhe e corrija caso surjam dúvidas. Na universidade não é exatamente uma remuneração, mas um auxílio, como bolsa. Acho que é válido sim. *Valoriza a*

prática e, desta forma, o aluno pode trabalhar tanto fora para se manter, dedicando-se mais ao estudo e oportunidades na universidade [...]. (Grifo nosso)

Na sequência, se destaca o saber disciplinar:

[...] Esta pergunta, com a palavra *saberes*, bem, é bastante ampla e por isto cada um pode pensar várias coisas, mas acredito que entre os saberes que podem ser utilizados, será o saber a buscar, saber *aprender e o saber relacionar conhecimentos das aulas* nas situações-problema a serem resolvidas. (DEF2; grifo nosso)

E os saberes da formação profissional:

Na minha opinião, sim. Em academias, em escolas, em hotéis, em eventos, em clubes, etc.

Vários saberes, desde *os fundamentais (Sociologia, Filosofia, Psicologia)* aos profissionalizantes como jogos, brincadeiras, esportes, etc.). (DEF4; grifo nosso)

Assim, na análise das respostas dos docentes, emergiram os saberes da experiência e disciplinar que, segundo Tardif (2002), se referem ao saber relacionado ao trabalho cotidiano e prática docente, bem como aos saberes integrados à universidade através das disciplinas.

Nas declarações dos estudantes, os saberes identificados foram o da experiência, que remete à atuação profissional, o disciplinar, relacionado ao conhecimento das disciplinas, o da formação profissional, que remete aos saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos, e, em menor escala, o saber curricular, que diz respeito ao saber que os professores devem aplicar no contexto da atuação docente (Tardif, 2002).

Em relação aos saberes citados na resposta à sétima questão do questionário dos estudantes, relacionada ao envolvimento dos discentes em atividades profissionais remuneradas e relacionada ao curso, identificamos o saber disciplinar, o saber da experiência, os saberes da formação profissional e o saber atitudinal (Saviani, 1996).

Sim, somente uma realizada no Sesi enquanto orientador de atividades físicas, com a principal função de auxiliar os professores nas atividades. *Os saberes disciplinares, da formação e da experiência* me auxiliaram muito durante este estágio remunerado, visto que pude levar muitos conhecimentos da universidade para dentro da empresa, ainda pude contar *com o saber da experiência proveniente das*

atividades realizadas na graduação e durante a minha vida antes de me tornar um graduando. (EEF10; grifo nosso)

Da resposta a seguir, foi possível identificar os saberes da formação profissional, o curricular e o disciplinar (Tardif, 2002):

Principalmente o estágio realizado no Sesi, os *saberes profissionais* foram mais utilizados, visando à *questão educacional e à formação de crianças e adolescentes* nos programas promovidos pela instituição, obviamente os *saberes disciplinares* foram mais utilizados também, pois são específicos da Educação Física. (EEF2; grifo nosso)

Na mesma questão, os saberes da formação profissional foram novamente identificados na fala de EEF3:

[...] Nestas atividades, a postura e aparência profissional nos foi muito cobrada, no entanto, utilizei de saberes docentes de organização e planejamento de atividades. Conversas mais específicas e direcionadas para o objetivo de tal conversa. Se era uma advertência, ou uma simples recomendação, assim por diante.

O sujeito EEF6, por sua vez, apontou para o uso de todos os saberes docentes:

Sim. Estágio no Serviço Social da Indústria (Sesi), as arbitragens de competições esportivas e aulas de Dança de Salão. Todos os saberes foram utilizados, porém em momentos distintos.

Já EEF9 destaca o uso dos saberes experienciais, disciplinares e curriculares, mas, na sua descrição, o saber curricular não pôde ser identificado:

Sim. Fui estagiária de uma academia, onde ministrei aulas de ginástica. Utilizei saberes experienciais (já que fiz academia por muitos anos) e os da universidade (disciplinares e curriculares).

Em relação aos saberes que emergiram do contexto de trabalho relacionado ao curso de formação, evidenciaram-se o saber da experiência, que remete à atuação profissional, bem como o saber disciplinar, que diz respeito ao conteúdo transmitido nas disciplinas do curso de formação, e os saberes da formação profissional, relacionados às ciências da educação (Tardif, 2002).

Das declarações dos estudantes sobre o envolvimento deles em atividades remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física, foram citados o saber disciplinar, o da experiência, o da formação profissional e uma presença menor do saber atitudinal, que remete às atitudes e ao comportamento docente (Saviani, 1996).

Com a declaração no questionário de EEF6, que cita a utilização de diversos saberes na sua atuação, referendamos Tardif (2002), que assinala que os saberes são plurais e se configuram na prática como uma mescla, pois o professor utiliza diversos saberes para atuar. Também nos lembramos de Costa (2010), que investigou o processo de constituição e mobilização dos saberes de docentes, iniciantes e experientes, e identificou que, entre os iniciantes, há uma mobilização maior dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares e, entre os experientes, há a prevalência de saberes relacionados à experiência.

Na resposta ao item 9 do questionário para os estudantes (se o envolvimento deles com atividades profissionais estava previsto na proposta de formação), foram citados o saber da experiência (DEF3, DEF2, DEF7) e o saber disciplinar (DEF4, DEF2, DEF7); o primeiro, por enfatizar a troca de experiências com profissionais e os estágios, e o segundo, os conhecimentos das disciplinas universitárias.

O relato de EEF1 na entrevista está em sintonia com o que tinha afirmado anteriormente, ou seja, entende que os saberes são mobilizados de acordo com as situações vividas pelo professor.

É relevante destacar que EEF9 declara o uso do saber curricular, porém seu uso é questionado, pois ele reflete os discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e incorporados pelos professores no transcorrer de sua carreira e que devem ser aplicados pelos docentes (Tardif, 2002).

No que diz respeito à remuneração dos estudantes em atividades sem relação com o curso, apenas um estudante afirmou ter atuado nessas condições e não foi citado nenhum saber. Já os docentes afirmaram que entendem que os estudantes atuem profissionalmente durante a formação, o que se justifica pela necessidade de ampliar sua renda.

Em relação aos saberes que emergem do Estágio Curricular Supervisionado, constatamos a presença maior do saber da experiência:

[...] Por último e não menos importante, *o saber da experiência foi proveniente de diversas e mais variadas experiências desde meu ingresso na universidade. A começar pelos grupos de pesquisa que me oferecem frequentemente trabalhos de campo, facilitando o conhecimento de diferentes realidades escolares e, poste-*

riormente, a atuação nessas diversas instituições. O estágio supervisionado, no entanto, é o que mais corrobora para que o saber da experiência se torne extremamente importante para a prática pedagógica. (EEF10; grifo nosso)

Dentre tantas respostas, destacamos a de EEF6, em que também é possível identificar o mesmo saber e sua importância:

[...] No grupo de estágio do qual fazia parte, foi nítida a contribuição da experiência que tínhamos de algumas vivências extracurriculares. Desde o primeiro contato com os alunos, até estratégias para tornar as aulas mais atrativas foram de extrema importância. Acredito que os saberes advindos da experiência são tão importantes quanto os demais saberes.

Igualmente surgiu o saber disciplinar:

Os saberes *disciplinares auxiliaram para que pudesse levar conteúdos* variados aos alunos. Alguns conteúdos nunca vivenciei na graduação, mas soube onde buscar e o que ensinar para alunos com tal faixa etária. *As aulas da graduação proporcionaram-me uma visão mais clara do amplo conteúdo que a Educação Física pode oferecer aos alunos de qualquer nível de ensino.* (EEF7; grifo nosso)

Com EEF10, também identificamos o saber disciplinar:

Outro saber utilizado *foi o saber disciplinar, próprio da Educação Física, também pode ser utilizado desde o primeiro momento para a organização dos planos de aula e descrição da idade motora dos alunos envolvidos no estágio.* (Grifo nosso)

Assim como o saber da formação profissional:

[...] Na minha prática dois saberes se misturaram, os *pedagógicos* e os da experiência. Através do contato com a escola pude entender melhor toda a dinâmica e os compromissos dos professores e também como entender e atender as solicitações dos alunos. Acredito que durante a prática é que estes saberes pedagógicos vão sendo construídos, aprimorados e consolidados. (EEF7; grifo nosso)

Com a declaração de EEF2 também identificamos o saber curricular:

[...] Ensino Fundamental: *domínio da classe.*

Ensino Médio: melhora na *didática, formas alternativas de abordagem* e domínio do conteúdo. (grifo nosso)

Na declaração a seguir também observamos o saber curricular:

Do 5º ao 8º semestre. *Saber curricular e da experiência*. O *saber curricular me indicou a necessidade de adaptação e modificação de planos de aulas, estratégias, estilos de ensino, orientar o clima motivacional*. (grifo nosso)

EEF9 também destaca sua utilização:

Os estágios foram desenvolvidos nos 5º, 6º, 7º e 8º semestres. Os saberes que julgo os mais importantes para a realização do estágio, além dos da universidade (*curriculares e disciplinares*), *são os experienciais* e da instituição escolar, já que, sem esses dois, fica praticamente impossível construir uma boa relação com nossos alunos e obter sucesso nas aulas, conseguindo improvisar e solucionar problemas não previstos anteriormente. (Grifo nosso)

No entanto, a presença do saber curricular no registro citado anteriormente é questionada.

Em relação aos saberes docentes, notamos uma presença maior dos saberes da experiência, disciplinar e da formação profissional – que advêm das disciplinas das ciências da educação e que remetem também aos saberes pedagógicos —, bem como o saber curricular, que corresponde ao conhecimento técnico, isto é, às estratégias que os docentes devem aplicar (Tardif, 2002).

Sobre a relevância do saber da experiência, referendamos Tardif (2002), que justifica sua importância por se tratar de um saber que não é externo ao professor, mas produzido por ele mesmo, na sua atuação profissional. Nessa perspectiva, as teorias ensinadas não são suficientes para formar professores competentes, pois o aprendizado surge com a experiência direta, o que sinaliza para a necessidade de incluir a experiência nos cursos de formação (Tardif, 2010).

No entanto, a presença do saber curricular é questionada, pois, diferentemente do que afirma EEF9, ele reflete os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar (não a universidade) categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados para a formação, os quais apresentam-se em forma de programas escolares que os professores devem aplicar (Tardif, 2002).

Entre os saberes citados pelos docentes na resposta à questão 4 (relacionada à maior aproximação entre os estudos teóricos e a experiência de trabalho), predomina o saber da experiência:

Como expressei anteriormente, o *estágio* é a forma adequada na proposta de formação. Sim, tenho desenvolvido aproximações entre o contexto de trabalho e as aulas mediante as *visitas/entrevistas* com *profissionais* e posterior *seminário em disciplina*, bem como *palestras de profissionais* convidados nas disciplinas. (DEF3; grifo nosso)

Na sequência, foi identificado o saber disciplinar:

Dada a natureza das disciplinas que trabalho (teóricas/fundamento), essa aproximação não é mensurada de forma imediata, direta. Procuramos *fundamentar teórico-criticamente o olhar para a sociedade e para a macrorrelação entre EF e sociedade, entre esportes e sociedade, entre corpo e sociedade*, etc. (DEF4; grifo nosso)

Em alguns registros é possível encontrar os dois saberes:

[...] Procuo aproximar meus alunos da prática docente, *trazendo crianças para um evento final da disciplina, onde programam as atividades a serem realizadas e depois desenvolvem com as crianças. Nos projetos de extensão, esta oportunidade é muito clara e nos “Núcleos de ensino” também.* No contato com os alunos (crianças/jovens/adultos) surgem dúvidas e motivações, importantes no processo de aprendizado da prática profissional. Saber buscar, saber aprender e o saber relacionar *conhecimentos das aulas* nas situações-problema a serem resolvidas. (DEF2; grifo nosso)

Na resposta de DEF7 se identificam os mesmos saberes:

Não sei se está previsto na proposta de formação, mas para mim isso é óbvio. O que mostra mais claramente essa minha preocupação é a *manutenção dos projetos de extensão*. Às vezes trago grupos de alunos de escolas para que os nossos estudantes *possam aplicar a nossa teoria na prática*. (Grifo nosso)

Cabe destacar que, na questão da previsão da proposta das atividades profissionais, os estudantes não são questionados quanto ao aspecto dos saberes.

No que se refere à Prática como Componente Curricular ou Projeto Integrador, os docentes não identificaram saberes nesses contextos da formação. Nesse sentido, referendamos Tardif (2002), que afirma que os saberes são constituídos de conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes ligados ao cotidiano do trabalho docente.

Nessa questão, os estudantes elencaram o saber curricular (EEF3) e o acadêmico (EEF5). Contudo, de acordo com a declaração especificamente voltada para a definição do PI como “disciplina”, prevaleceu o saber disciplinar, relacionado aos conteúdos ensinados na universidade pelas diversas disciplinas da grade curricular (Tardif, 2002).

Vale lembrar que, mesmo considerando a importância da proposta pedagógica do curso, é importante definir quais saberes serão desenvolvidos na formação, como destaca DEF7, pois essa atitude pode orientar a atuação dos docentes universitários; também cabe destacar que há situações no trabalho que exigem e proporcionam conhecimentos que a formação não prevê e, nesse sentido, a vivência profissional propicia grande aprendizado e complementa a formação teórica, possibilitando o “aprender trabalhar”, uma vez que a profissão implica “saber trabalhar” (Tardif & Raymond, 2000, p.210).

Em relação à resposta dos estudantes, é possível notar que a formação em Educação Física vivida por eles é perpassada pelo desenvolvimento de competências e habilidades como destacou EEF3.

Nessa perspectiva, a *concepção de competência*, descrita por EEF5, se caracteriza pelo aspecto pragmático, técnico e também reflete saberes. De acordo com EEF1, há falhas nessa formação, na medida em que afirma que há um tempo mínimo do graduando dentro da escola.

Quanto aos saberes citados, predomina o saber disciplinar, seguido pelos saberes da formação profissional (com a declaração, por exemplo, de EEF7) e uma presença menor do saber da experiência, citado por EEF9, que colocou em prática determinados conhecimentos, bem como desenvolveu técnicas de atuação profissional, características do saber da experiência (Tardif, 2002).

Diante dessa constatação, isto é, da presença menor do saber da experiência, é possível entender por que um dos sujeitos critica o pouco vínculo entre a formação universitária com o contexto de trabalho dos futuros professores.

Sobre essa evidência, Tardif (2010) alerta que uma formação que não privilegia o saber da experiência da profissão ou o saber da experiência é uma formação de má qualidade, e, nesse sentido, propõe que os docentes universitários se empenhem em descrever e discutir de modo crítico a experiência objetiva, confrontando-a com novas ideias e analisando, tendo a experiência do trabalho docente como referência.

Por fim, foi citado, na declaração de EEF10, o saber atitudinal, que corresponde a aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência e o respeito, que são características pessoais, mas também podem ser objeto de formação (Saviani, 1996).

Com o relato de EEF6 em entrevista, que destaca a ética no trabalho docente e a cultura local, recordamos Contreras (2002), que defende que a atuação docente possui dimensões como o compromisso com a comunidade e a obrigação moral e competência profissional, que, respectivamente, abrangem a resolução de problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento, o comprometimento com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas e em relação à sua aprendizagem e ao domínio de habilidades, técnicas, recursos para a ação didática e conhecimento da cultura e do objeto que o docente ensina.

Da análise da fala de EEF7 e EEF1, que afirmam que os saberes têm origem antes da formação e também com o processo formativo, referendamos Tardif (2002), ao afirmar que os saberes possuem diversas fontes, ou seja, eles podem ser encontrados na história de vida individual, na sociedade, na instituição escolar, com outros professores e em vários lugares de formação.

Os docentes entendem que o novo currículo favorece uma formação nos saberes, conforme pode ser visto pela fala de DEF4:

[...] mas, pela convivência que eu tenho com os alunos e pelas participações deles em projetos, em laboratórios, em atividades práticas, eu acredito que o currículo atual está realmente favorecendo a formação desses saberes. Muitos alunos participam de atividade de extensão, de pesquisa, de laboratório, então isso tem sido muito importante na formação deles.

Tal relato confirma o que o projeto pedagógico do curso propõe, ou seja, uma formação que contempla conhecimentos, competências e conteúdos (UNESP, 2005).

O docente DEF6 está em sintonia com o relato anterior e explica as mudanças que ocorreram ao longo do tempo:

Eu acho que essa questão complementa a primeira; essa preocupação tem no curso sim, mas acho também que a gente vem de um processo de muito conteúdo para transferir isso pra prática, não sei se você entende o que eu falo. Antigamente, a formação era mais pautada nos conteúdos e depois existia uma aplicação de tudo isso; hoje não, hoje tem essa relação e essa preocupação com essa relação. Nós temos até mesmo a disciplina de Projetos Integradores em que a gente queria que isso fosse mais evidente, a gente tem dificuldades nessa disciplina, mas acho que isso demonstra que gente tem essa preocupação no currículo também, né. Talvez não exista uma preparação até do corpo docente para atuar dessa forma, mas até com a renovação do corpo docente a tendência é isso se concretizar mais.

Sobre essa questão, Fensterseifer (2001) explica que a formação em Educação Física já foi pautada nos aspectos técnico-instrumentais com ênfase no saber técnico e nas capacidades físicas, afastando-se das decisões político-pedagógicas. De acordo com Oliveira (2006), o grande marco nas mudanças desse cenário da formação foi a Resolução CFE nº 3/87, que definiu a inclusão de novas disciplinas, o aumento da carga horária e o ingresso de profissionais em programas relacionados às ciências humanas, entre outros aspectos.

A docente DEF7 discutiu inicialmente a questão de grade curricular e matriz curricular, diferenciando-as:

[...] a matriz é um desenho de uma proposta curricular que se tem de formação, se a gente olha o projeto pedagógico realmente existe e muito claro ali, está contido ali qual é o princípio formativo que o curso tem intenção de direcionar, eu acho isso extremamente importante quando você tem um princípio formador, que é aquilo que eu chamo de proposta formativa de curso, quando isto está muito claro, fica muito mais tranquilo inclusive da gente poder enxergar, então, por meio desse princípio formativo, por meio desse projeto formador como é que a gente vai tentar construir primeiro, né, essa matriz curricular que tem obrigatoriamente conversar, não mais em uma perspectiva de disciplinas individualizadas, mas em disciplinas mais amplas de conhecimentos, não estanques e, ao mesmo tempo, você tem que ter clareza que pra eu dar conta dessa formação eu preciso de saberes, saberes esses que vão desde saberes, você pega Tardif, por exemplo, como você mesmo conceitua, os vários saberes profissionais, disciplinares, da experiência, você pega Selma Pimenta, que saberes são importantes para a construção dessa identidade profissional, na prática eu penso que existe no curso também uma preocupação grande de fazer essa relação teoria e prática e o que eu gosto bastante é de não cairmos no praticismo, porque no momento a prática significa o praticismo, a prática entendida como ela deve ser entendida também é local de formação é lócus de formação, que é aquilo que nós havíamos falado anteriormente, é justamente essa possibilidade de articulação dessa teoria e dessa prática, sendo construída de forma coletiva, pensada de forma coletiva.

Alguns docentes identificaram problemas na prática dos saberes, como DEF2:

É a formação nos saberes, eu acho, que tem que estar inserida em um curso universitário, então é difícil ela não acontecer, eu imagino que sempre aconteça, mas o problema está na prática desses saberes, em geral, em várias universi-

dades, mas eu acho que principalmente a universidade pública, ela tem esse espaço de prática dos saberes, mas eu acho que aqui dentro do nosso departamento, um espaço possibilitado é o espaço dos projetos de extensão, lógico que você não pode garantir que todos os alunos passem por isso, então nas próprias disciplinas deveria ter um espaço de prática desses saberes, de resolução de problemas, de atividades de resolução de problemas, que vão aparecer na sua realidade profissional, na sua atuação profissional [...].

Na mesma perspectiva, DEF8 afirma:

[...] o currículo atual tenta integrar essa prática com o que é ensinado, mas eu ainda acho que há uma conexão um pouco maior. Eu acredito que a formação ali dos saberes, o que cada um precisa conhecer algumas vezes, fica fora da prática mesmo. Falta uma conexão quase pontual, uma conexão mais forte que consiga ligar essa prática com a questão dos saberes.

Para o estudante EEF9 há uma sintonia entre o ensino e a prática dos saberes:

Sim. Acredito que a formação e a prática dos saberes são bem trabalhados, tornando os alunos aptos a enfrentarem diversos tipos de situações ao longo da carreira.

EEF2 possui opinião semelhante:

Ensina, tanto os momentos que a gente teve teórico nas aulas e tanto com a prática que a gente fez. A única coisa que eu acho mesmo, é que, na minha opinião, que a gente deveria ter um tempo maior, quando você vai mesmo para a escola, você vê que diferença.

Assim como os docentes, para alguns estudantes há problemas na prática desses saberes, conforme explica EEF1:

Bom, em relação aos saberes disciplinares que a gente vê dentro da universidade a faculdade, favorece sim na construção deles na questão específica da Educação Física, mas eu acho que em relação à prática desses saberes, não há uma formação pra articulação deles, eu acho que ainda as pessoas dão, sei lá, aplicam conhecimento, desenvolvem conhecimento que não são condizentes com a realidade da escola, existem sim algumas matérias que conseguem fazer uma ponte melhor

com o que acontece dentro do contexto escolar com atividades e conhecimentos que eles ensinam dentro da universidade, mas aí ainda existem disciplinas que têm um conhecimento específico que vai ser usado na escola, os fundamentos esportivos que está muito distante o que a gente vê aqui do que a gente vai fazer lá na escola [...].

Semelhantemente, EEF8 assinala:

Eu acho que ela ensina muito a teoria, o que são esses saberes, mas em relação a colocar em prática, não muito. Em relação a minha experiência eu só pude colocar em prática nos estágios, nas escolas.

O estudante EEF3 chama a atenção para a mesma problemática:

Atualmente ele favorece. No entanto, o saber da experiência pela estrutura que nós temos aqui na UNESP de Rio Claro, até mesmo a matriz curricular, a estrutura do currículo, esse saber da experiência, muitas vezes, em alguns alunos acaba sendo limitado... uma instituição do interior que já é integral. Então, muitas vezes acaba a gente ficando concentrado só nos conteúdos da universidade e muitas vezes as pessoas acabam passando por toda a graduação sem ter a experiência de ter trabalhado e tendo essa experiência somente no estágio.

Dos saberes identificados pelos estudantes obtivemos:

[...] principalmente os saberes disciplinares apoiaram a gente, e principalmente as disciplinas voltadas para o tema específico da Educação Física, os saberes da experiência, que eu utilizei bastante, que eu tinha dentro da universidade, e eu acho que é, só foram utilizadas na prática, sim. A universidade ensina saberes e dá oportunidade pra gente usar eles. (EEF10)

Entre os saberes identificados pelos docentes *no contexto dos estágios* se pode observar que:

[...] os saberes são aqueles vinculados mais às estratégias pedagógicas, aos conteúdos mais adequados das atividades pra faixa etária, mas que está em envolvimento, então, esses saberes são realmente privilegiados quando há o acompanhamento dos projetos. (DEF1)

DEF7 identifica os saberes que atuam nesse contexto:

Os saberes que eu identifico nesse contexto seriam saberes da prática, saberes éticos, acho que nem tem nome para isso, né, saberes culturais, saberes históricos, saberes que valorizam a experiência do outro, saberes que contribuem para a minha formação enquanto indivíduo, enquanto pessoa, enquanto ser humano. Então, aí é que eu falo, são saberes que exigem conhecimentos dos mais variados espaços, origens, habilidades da gente tentar se relacionar com o outro é uma das habilidades importantes de enxergar, aquilo que precisa ser visto de não ter o preconceito de ter uma atitude mais de abertura, de uma atitude mais de mente aberta, de aprendizagem, de humildade, eu acho que são saberes que fazem de alguém mais humano.

Nesse sentido, DEF5 também explicita os saberes:

[...] esses saberes vão desde uma competência mais estritamente técnica, em alguns casos é fundamental, né, de forma a garantir a qualidade da atividade que está sendo ministrada, até uma dimensão mais pedagógica e também numa dimensão ao mesmo tempo ética e política, no sentido de compromisso ético e político com o seu aluno, enfim com a comunidade e com o conjunto, com a coletividade que ele está lidando.

Na fala dos estudantes, diversos saberes também puderam ser encontrados no contexto dos estágios:

Dos saberes, quase todos desde o começo da aula, todos esses aspectos que eu falei de educação mesmo, a gente usa em qualquer aula nossa e nos dois, agora, os saberes a gente usa não sei se são disciplinares, curriculares, que são próprios da Educação Física, aí conta um pouco de experiência, alguma coisa que a gente vivenciou e coloca em prática nos dois. (EEF2)

No relato de EEF5 foi encontrado que:

Nesse contexto, eu acho que o saber mobilizado é o disciplinar, é na questão de você conseguir estruturar uma aula; eu lembro que nos relatórios você acabava colocando muitos conteúdos que foram trabalhados, e a estruturação dele.

De EEF6:

Nos projetos de extensão eu acho que é mais os saberes vinculados às suas experiências anteriores, já no obrigatório aqui das disciplinas, eu acho que os saberes

pedagógicos são os mais privilegiados, assim eu acho que os professores, eles prezam que você tente cumprir o que você colocou no pré-projeto, e você vai utilizar alguma forma de trabalhar com aqueles alunos e você cumpra isso aí.

EEF9 descreve os seguintes saberes:

Os saberes privilegiados, em minha opinião, são os curriculares e experienciais.

Através do relato de EEF10

[...] emerge muito o saber da experiência porque o aluno vai adquirindo experiência, ele vai utilizando o seu saber, e mais, no estágio curricular são os saberes disciplinares e pedagógicos que emergem mais que o aluno tem que colocar em prática.

Assim, Nóvoa (1999) se opõe à constatação de que saberes são produzidos no interior do processo de formação em Educação Física e assinala que a formação inicial e continuada de professores se constitui em escolarizada, perdendo a lógica da reflexão da experiência e partilha dos saberes da profissão.

Para Pimenta (2002), os saberes podem contribuir para ressignificar o processo de formação docente. Nesse sentido, defende que os cursos de formação de professores desenvolvam nos estudantes habilidades, conhecimentos, valores e atitudes capazes de construir os saberes-fazer, bem como capacitem os estudantes para a investigação de sua prática, processo que possibilita a construção e transformação dos saberes-fazer docente. Para a autora, a reelaboração ou transformação dos saberes ocorre pelo confronto dos professores com suas experiências, caracterizadas pelas práticas criadas e trocadas no contexto escolar. Concebe, desse modo, a constituição dos saberes como *praticum*, isto é, oriundos da reflexão na e sobre a prática. Desse modo, valoriza uma formação marcada pelo ensino de saberes e pela prática.

Em face da análise do projeto pedagógico do curso de Educação Física, e investigando especificamente a temática dos saberes docentes, foi possível identificar a presença dos saberes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial, classificados por Tardif (2002), na medida em que: “[...] exige-se do formando em Educação Física [...] uma sólida formação acadêmica, profissional, interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática [...]” (UNESP, 2005, p.31).

Esses saberes também foram encontrados no registro da Prática como Componente Curricular (Projetos Integradores):

No âmbito desse processo, os Projetos Integradores constituem-se em espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho. (UNESP, 2005, p.41)

Também nas Atividades Complementares de que os estudantes devem participar (idem, p.45):

- Disciplina optativa além do mínimo necessário (30 horas ou 60 horas dependendo da carga horária);
- Excursões multidisciplinares (número de horas a determinar): 15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo).

Bem como no registro dos conhecimentos, competências e conteúdos que contemplem:

- Conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados);
- Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos e;
- Compreensão do papel social da escola;
- Biologia do corpo humano. (UNESP, 2005, p.31-2)

Os saberes docentes (Tardif, 2002) também foram encontrados na matriz curricular do projeto pedagógico ao se falar do eixo vertical, pois este contempla os saberes da formação profissional, o saber disciplinar e o saber experiencial:

Num primeiro momento buscar-se-ia apresentar o campo de conhecimento aos estudantes, confrontando o senso comum com os conhecimentos elaborados em cada área de estudo, tendo em vista a desconstrução de pré-conceitos cristalizados às respectivas áreas. Busca-se o contato com a realidade e o conhecimento desta, visando à (re)construção coletiva do corpo de conhecimentos específicos e pedagógicos em cada graduação, necessários para se formar o profissional. (UNESP, 2005, p.35)

Os saberes docentes, acrescidos do saber curricular, também estão presentes na Dimensão Conceitual, que visa:

- Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo: que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da televisão, etc.
- Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, como se sentar à frente do computador, como realizar um exercício abdominal adequadamente, etc. (UNESP, 2005, p.37)

E no registro relacionado ao eixo horizontal do projeto pedagógico, em que se almeja “a integração do conjunto de disciplinas específicas, pedagógicas ou humanas, bem como de outras áreas” (idem, p.36). Na discussão sobre os Projetos Integradores (PIs) observou-se que ela:

Consiste num novo conceito temático, que preserva a disciplinaridade na estrutura, mas que deverá superá-la no funcionamento. Portanto, trata-se de um exercício de superação de uma tradição cartesiana, de marca positivista, que tende a compartimentalizar os conteúdos e encerrá-los em grades curriculares estanques, por vezes, não articuladas, rumo a um currículo orgânico. (Ibidem, p.39)

O saber da experiência (Tardif, 2002) está presente no momento em que se propõe uma formação em que os conhecimentos, competências e conteúdos contemplem também a dimensão do “conhecimento advindo da experiência” (UNESP, 2005, p.32). Além disso, o saber da experiência (Tardif, 2002) está presente na Dimensão Procedimental ao “vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo: praticar a ginga e a roda da capoeira” (UNESP, 2005, p.37).

Desse modo, quando se busca o processo de transformação do estudante pela práxis, podemos encontrar também a emancipação (esclarecimento) através do “contato com o mercado de trabalho, amadurecimento teórico, prática de análise de situações de trabalho concretas, com vistas à emancipação, à autonomia e à participação social efetiva” (idem, p.36). Dessa forma, no Estágio Curricular Supervisionado foi possível encontrar o saber experiencial, pois ele:

[...] supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário; é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor. (Idem, p.37)

O saber experiencial se apresenta também no desenvolvimento das Atividades Complementares:

Monitoria (30 horas);

Estágios extracurriculares (15 horas ou a depender do número de horas de trabalho efetivo);

Participação em projetos de extensão (30 horas) e;

Atividades ou experiências não contempladas ou casos omissos que poderão ser deliberados pelo Conselho de Cursos. (ibidem, p.47)

E na concepção de Prática como Componente Curricular (PCC/Projetos Integradores), considerando que a

[...] nova concepção de Prática – componente curricular – [...] abarca uma dimensão do conhecimento que está presente tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio no momento em que se exercita a atividade profissional. (Ibidem, p.39)

Bem como na parte da Prática como Componente Curricular como Projetos Integradores (até o quarto semestre desta proposta de formação inicial) e na parte pulverizada nas disciplinas de intervenção (do quinto ao oitavo semestres). No projeto pedagógico, essa compreensão aparece evidenciada quando se fala que

[...] poderão ser organizadas sob a forma de Projetos Integradores, tendo como perspectiva de implementação os seminários de integração ou as vivências práticas e/ou até mesmo a inclusão de oficinas experimentais. (Ibidem, p.39)

Nesse contexto, os saberes da formação profissional (Tardif, 2002) aparecem na forma de um saber ser (Saviani, 1996), evidenciados nas premissas do curso, ao se apontar que ele tem como meta formar estudantes, abrangendo

[...] compromisso social e ético dos profissionais, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana. (UNESP, 2005, p.31)

O saber ser também está presente na dimensão atitudinal do projeto pedagógico, na medida em que propõe:

- Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras. (Idem, p.38)

Também estão presentes na dimensão atitudinal os saberes da formação profissional, que abarcam conhecimentos, conteúdos e competências:

- Cultura geral e profissional (conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de investigação);
- Conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico). (Ibidem, p.31)

Dessa forma, no conjunto das proposições do projeto pedagógico podem ser identificados os saberes docentes, chamando a atenção para o fato de que, nos saberes da formação profissional, ele compreende tanto a ideia de formação como a de profissão. Portanto, a base científica (ciências da educação) que estaria dando suporte ao conceito de profissão, assim como sua especificidade e ideologia, pode ser encontrada na fenomenologia da formação, que se desenvolve na interação com diferentes ambientes, suscitando questionamentos, mas também descobertas (Freidson, 1999).

Sobre os saberes que emergiram tanto na fala dos participantes quanto na análise do projeto pedagógico do curso, retomamos Tardif (2002), que explica que os saberes da formação profissional, os curriculares e os disciplinares são relevantes para a atuação docente. No entanto, eles não são produzidos pelos professores nem produzidos ou legitimados pela prática docente, mas são exteriores a essa prática, pois os docentes não selecionam nem determinam a forma e o conteúdo desses conhecimentos.

Dessa forma, diferentemente dos demais saberes citados, o saber da experiência produz certezas relacionadas ao contexto da atuação docente e, desse modo, constitui os fundamentos da competência docente. Trata-se do conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana (Tardif, 2002).

Nesse contexto, o autor afirma que esses saberes devem se inter-relacionar, assim como se articular com as condicionantes e o contexto social. Logo, Tardif atenta para que os saberes estabeleçam um diálogo entre o campo social e o indi-

vidual, de modo a romper com a polarização entre um e outro, tendo cada um a sua relevância.

As competências no âmbito do contexto de formação

Com relação ao entendimento sobre a temática das competências, foi possível notar que a maioria dos docentes compreende o termo como as habilidades de atuação do professor, no sentido de dominar conteúdos, ensiná-los, saber se relacionar, utilizar estratégias de ensino:

[...] as competências são, poderíamos dizer, as habilidades que serão desenvolvidas a partir desses saberes, então eu tenho um conhecimento, e como eu vou atuar com esses conhecimentos, então a competência de saber adequar conteúdos, de utilizar determinados estilos de ensino [...]. (DEF2)

Assim, para DEF3,

[...] A competência seria você dominar esse saber junto com a habilidade de usar esse saber na condução das atividades do dia a dia, no caso, estamos falando do professor de Educação Física inserido no contexto escolar, na verdade seria a habilidade que você tem para usar esse conhecimento, orientar uma determinada ação de professor com o objetivo de formar o cidadão, desenvolver a cidadania e prepará-lo para o mundo do trabalho.

O docente DEF6, por sua vez, descreve a competência como vinculada à prática:

[...] as competências seriam mais no aspecto da aplicação na prática. Faz sentido essa compreensão para você? É essa atuação mais no nível de estratégias de métodos, nesse caminho.

Diferentemente, DEF7 rompe com esse aspecto pragmático:

[...] isso me preocupa um pouco, essa ideia da competência focada muito na habilidade de saber fazer, né, e a gente sabe que não é só isso. A competência tem que ser muito mais ampla. Me preocupa um pouco o fato de que em alguns documentos, até mesmo nos projetos pedagógicos, haja confusões conceituais de competências e habilidade, né, por isso eu penso e acredito e concordo com

Tardif quando ele afirma que, sendo saberes um rol de conhecimentos, de habilidades e atitudes, que um profissional precisa desencadear, eu penso que no caso do professor os saberes docentes também são ou se constituem conhecimentos e habilidades e também atitudes que esse profissional precisa aprender a desenvolver, a desencadear ou realmente aprender também a adquirir isso pra que ele tenha condições de efetuar, aí sim, com competência a sua atividade profissional.

Entretanto, DEF4 não concorda com o uso do termo “competências” e as discussões sobre essa temática. Já DEF5 se diferencia por entender que as competências e os saberes possuem o mesmo significado.

No que diz respeito aos estudantes, também evidenciamos a presença de definições de competências que remetem a habilidades do trabalho, “da prática docente, um saber fazer mais no sentido mais específico de selecionar conteúdo, saberes e estruturação do conhecimento. Como diz EEF3:

[...] As competências seriam mais específicas, mais restritas e estariam mais ligadas a saber fazer algo, então é algo mais pontual, por exemplo, você é mais competente em organizar uma aula [...].

EEF10 possui a mesma visão:

[...] As competências de que forma a gente vai trabalhar, como fazer que os saberes sejam devidamente usados na prática, seria mesmo o saber fazer as competências.

Da opinião de EEF7, observamos que a aprendizagem das competências remete à atuação profissional:

Agora as competências, a gente só adquire durante o trabalho, durante, por exemplo, só o estágio no seu dia, como você vai lidar com o aluno, como você vai pensar em construir com ele os conhecimentos, então eu acredito assim que as competências a gente vai construindo [...].

No relato de EEF5, as competências refletem habilidades:

E as competências são o conjunto de habilidades que o profissional tem que adquirir, que vai formar diversas competências; o professor tem que ser capaz de e aí, quando você fala de competências, eu vejo muito o currículo porque dentro

do currículo PCNs, currículo da escola e pra disciplina de estágio, o valor é grande pras competências e habilidades [...].

No entendimento de EEF2, trata-se de um compromisso:

[...] agora as competências eu não vou lembrar muito bem não, mas eu entendo que são os compromissos que o professor deve ter.

Como já foi explicitado anteriormente, o sujeito EEF1 parece não diferenciar saberes de competências:

[...] saber e competência tá relacionado com aquisições de conhecimentos que vão vir de diversas fontes tanto da universidade quanto da escola quanto próprio da vida do professor, pra que esse professor consiga realizar sua prática pedagógica, e eu acho também, esses saberes e competências, ele é um processo contínuo, ele vai sendo constituído cada vez que ele vai pra aula, cada vez que ele vai pra faculdade, que ele pensa, que ele reflete sobre as suas práticas e que está sempre relacionada a um contexto específico, tais saberes pra aquela escola, tais competências são hierarquizadas de alguma forma, colocados de uma forma eu uso mais pra essa classe, mais isso pra essa classe, então os saberes e as competências são mobilizados através do contexto em que esse professor está inserido eu acredito nessa percepção.

De acordo com a fala dos sujeitos, é possível destacar algumas competências que indicam que o profissionalismo de um professor abrange o domínio de conhecimentos profissionais diversos, como conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos dos procedimentos de ensino, mas também os esquemas de percepção, de análise, decisão, planejamento, avaliação, no âmbito das posturas ou atitudes, a convicção da educação, o respeito, conhecimento das representações, o domínio das emoções e o engajamento profissional (Perrenoud et al., 2001).

Alegre (2006), analisando o Parecer CNE nº 9/2001 no que tange à questão das competências, alega que atuar de forma competente requer do docente o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, bem como:

- 1) A identificação, a compreensão e a apresentação de propostas que visem a resolução das questões envolvidas na sua atividade profissional, 2) a autonomia para tomar as decisões que julgar apropriadas; 3) o assumir as responsabilidades pelas opções feitas; 4) saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto

onde atua; e 5) seja capaz de interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (Alegre, 2006, p.54)

Nessa perspectiva, referendamos Marcon (2005), que define a expressão “competência pedagógica” como as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores do professor em sala de aula, ou seja, o contato e a relação entre o professor e o aluno; já “competência profissional” é o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que um profissional utiliza durante sua atuação profissional, seja na dimensão da execução de suas funções, seja na relação com os colegas de trabalho, a sociedade e o caráter técnico, teórico e prático que a profissão requer, ou os objetivos que se pretende alcançar.

Para Perrenoud (2002), as competências vão além da identificação de situações a serem controladas e da tomada de decisão; também contemplam os saberes, as capacidades, esquemas de pensamento e a ética. Desse modo, observamos que as competências estão articuladas aos saberes. Nesse sentido, Perrenoud (2002) enfatiza que, na formação desse professor delineado, há a necessidade de se abarcar as competências que identificam saberes e capacidades e um plano de formação organizado em torno de competências.

Bélair (2001) afirma que a interação dos conceitos de aprendizagem, ensino e pedagogia organiza as competências em cinco campos: as competências relativas ao cotidiano da classe, as relacionadas ao convívio com os alunos, as necessárias ao ensino das disciplinas, as exigidas pela sociedade e as inerentes à pessoa do professor. Charlier (2001), por sua vez, assinala que o professor profissional constrói suas competências progressivamente, a partir da prática e da teorização da mesma, tendo significação apenas quando as competências são traduzidas em atos e inscritas em projetos. Desse modo, podemos considerar que a ideia de competência está muito relacionada com a atuação docente, como destacaram os sujeitos da pesquisa.

Altet (2001) concebe as competências profissionais como o conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, bem como as ações e as atitudes necessárias para a atuação docente; assim, a natureza dos saberes pode ser considerada cognitiva, conativa e prática, podendo ser de ordem técnica e didática, como ocorre na preparação dos conteúdos, e de caráter relacional, pedagógico e social, como na adaptação às interações em sala de aula.

Já para Marcon (2005), é necessário que o professor seja reflexivo e competente, capaz de analisar e compreender criticamente a diversidade das manifestações culturais do movimento, de contextualizar o ensino de Educação Física, desenvolver um posicionamento crítico sobre sua atuação profissional, avaliando sua atuação.

O autor também destaca que a formação inicial dos professores de Educação Física deve privilegiar o contexto de trabalho para que eles dominem as capacidades fundamentais para sua atuação docente de forma íntegra e responsável, mas sem se pautar por modismos e receitas pedagógicas.

Assim, quando questionados sobre quais competências emergem dos saberes, a resposta dos docentes se assemelha à definição proposta do termo “competência”, pois:

[...] as competências que vão emergir aí, dos saberes, são as competências relacionadas à adequação; no meu caso, que eu enxergo então adequação desse conteúdo, ter a competência e a habilidade de como ensinar isso, de como entender a dificuldade do seu aluno, mais nele do que o conteúdo que está sendo ensinado, né. (DEF2)

Na visão de DEF3, as competências estão relacionadas à atuação docente nos aspectos de organização da aula e no tratamento dos alunos e conteúdo:

[...] a competência que eu chamo de competência técnica, então a gente já falou da competência de contextualizar sua aula, com o contexto geral em volta seja ele esportivo ou não, vou dizer ligando o conteúdo, tornando mais significativo, a gente falou em competência de relacionamento com o aluno e a competência que eu chamo de competência técnica com os conteúdos, estilos de ensino, as características de crescimento e desenvolvimento tendo sempre em vista o projeto pedagógico da escola porque nós estamos falando em escola, eu penso dessa forma.

Nesse entendimento também observamos o relato de DEF8:

Bom, a partir do momento que ele tem a consciência de algumas atuações que ele pode ter, eu acredito que as competências ficam bem atreladas; então se ele sabe a teoria do treinamento pra passar numa academia, por exemplo, ele tem que ter a competência para aplicar essa teoria, se ele sabe quais são os mecanismos que ele pode utilizar pra, por exemplo, para a formação da iniciação esportiva, pra aquele aluno da escola ele tem que ter a competência ali, para tá utilizando esse saber nesse contexto.

O docente DEF4, por sua vez, prefere não usar a nomenclatura das competências e justifica sua posição:

[...] Então, como eu disse, esse conceito de competência me soa meio complicado, esse negócio de aprender a aprender, esses conceitos aí eu considero um pouco moda, um pouco modismos que tem que ter cuidado, então o professor tem que entender do assunto, do conteúdo, de gente para trabalhar, ele tem que entender das questões sociais, históricas, sociológicas, filosóficas, pra entender o contexto que ele vai atuar e da maneira que ele vai atuar, então eu não considero isso como competências, eu considero isso como demandas necessárias nesse nível para ele atuar como professor.

O docente DEF7, no entanto, parece defender o uso e discussão dos saberes:

[...] Entender que, nos processos de formação pra docência, a capacidade do professor ensinar está também voltada para a capacidade de ter conhecimento da área, mas outros conhecimentos extremamente importantes pra saber ensinar nessa área e aí eu não sei se eu consigo responder essa pergunta sobre quais competências emergem; eu prefiro colocar quais saberes seriam importantes pra esse processo de formação.

Os estudantes demonstraram possuir uma compreensão semelhante à dos docentes:

Em relação às competências, eu acho que existem várias, mas eu posso citar algumas, como a competência organizacional da aula, saber estruturar a aula, planejar a aula, e a organização dentro da própria aula até mesmo dentro da mudança de atividades, adequação do espaço pra mesma, competência preventiva em relação aos acidentes que podem acontecer nas aulas e tentar evitá-los no caso se eles acontecem também, o professor deve ser competente também a lidar com esses imprevistos, competência de improvisação de inovação, é, como eu posso dizer? Competência para se expressar e até sua retórica, são uns exemplos. (EEF3)

Nesse itinerário, EEF5 pontua:

E agora, não vem nenhum. Eu acho que são as competências de você saber utilizar o conhecimento, estruturar aquele conhecimento, sistematizar para que dentro da sua prática escolar, ele vai estar estruturadinho sabe? Seriam as competências de domínio do conhecimento, de estruturação de uma aula, por exemplo.

Com o mesmo encaminhamento, EEF10 assinala:

Eu acho que primeiramente a competência que fica mais explicitada é a competência de conseguir montar um plano de aula adequado à faixa etária que você vai trabalhar, essa é uma competência que eu acho montar um plano de aula e outra competência eu acho que é saber adequar esse plano de aula, adequar o plano de aula às exigências que ocorrem em uma aula ou à atuação do professor, essas competências eu acho que emergem principalmente do saber da experiência, né, a gente saber adequar os conteúdos, e eu acho que é mais essas duas que eu consigo visualizar, por enquanto.

O relato de EEF6 chama a atenção para os aspectos citados por outros sujeitos, porém se destaca por afirmar a importância da ética vinculada ao trabalho e a cultura:

Ok! Compete ao professor, vamos ver, compete ao professor eu vou pensar aqui, viu (risos). Compete ao professor o domínio do conteúdo é umas das competências sim, eu acho que vem claro uma série de coisas, clareza, conteúdo, ética também com o trabalho que ele faz, enfim, as qualidades básicas que o professor tem que ter antes de dar uma aula. Então eu acho que tá vinculado a esses saberes, ele tem que tá sabendo o que ele tá fazendo, ter essa ética vinculada com a cultura do local em que ele tá inserido, enfim, eu acredito que seja isso.

Opondo-se à formulação de currículos com base nas competências profissionais, Moreira (2005) chama a atenção em favor de currículos pautados na autonomia da universidade em relação ao mercado de trabalho, na abertura ao “outro”, na produção e partilha de novos conhecimentos atrelados aos princípios éticos, democracia e pluralidade de concepções. Segundo o autor, tal encaminhamento requer a análise do mundo em que estamos inseridos, da sociedade brasileira, da ciência atual, da área do curso de formação, das diferentes concepções de universidade, das identidades profissionais e estudos contemporâneos do currículo, das práticas acadêmicas e da instituição formadora.

Por sua vez, Zabalza (2004) vai chamar a atenção para o fato de que a formação deve ser composta de novos conhecimentos, como a ideia de saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo. Do mesmo modo, o autor fala também em novas habilidades, apontando para o desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos indivíduos formados com o intuito de se fazer melhor do que antes e para as habilidades genéricas (vida cotidiana) e especializadas (função específica).

Nessa direção, Perrenoud et al. (2001) dizem que a construção de competências envolve dez dispositivos de formação necessários para efetivar esse processo: prática reflexiva, trocas entre as representações e a prática, a observação, a escrita analítica, a metacognição com os alunos, a videoformação, a entrevista de esclarecimento, a história de vida, a simulação e o jogo de papéis e, por fim, a experimentação de métodos não habituais, o que, necessariamente, perpassa os saberes. Porém, fica pendente a questão de se conhecer melhor como ocorre esse diálogo entre os saberes e as competências.

Entre saberes e competências

Em relação à pergunta do questionário que se refere à possibilidade de a formação em Educação Física promover o desenvolvimento de competências e habilidades no que tange aos saberes, com exceção de DEF3 e DEF7, que fazem uma distinção entre saberes e competências, todos os docentes afirmaram que o processo de formação desenvolve esses elementos nos estudantes.

Das respostas, se destaca o que foi apontado por DEF3, DEF6 e DEF5, que concebem as competências e habilidades enquanto um saber, saber ser e saber fazer.

Acredito que sim. Ofereço disciplinas teórico-práticas, portanto isso é prioritário no desenvolvimento das mesmas. Nas disciplinas de Ginástica, além da teoria, os alunos aprendem a execução dos movimentos e também como lidar com seus futuros alunos. Nas disciplinas optativas de Danças de Salão e Ioga, refletimos também como o professor deve comportar-se, lidando, inclusive, com seus valores. Saber, saber fazer e saber ser está embutido no ser professor. (DEF6)

No entanto, apesar de constatada uma formação que abarca o desenvolvimento de competências, um dos docentes chama a atenção para o fato de que

O discurso sobre competências e habilidades preocupa porque vem carregado de uma visão instrumental, ou seja, conhecimentos que são úteis para o “mercado de trabalho”. (DEF4)

Assim, apesar da distinção entre saberes e competências citada por (DEF7), novamente recorreremos a Altet (2001), para quem as competências profissionais do professor passam pelos conhecimentos teóricos – a serem ensinados e para

ensinar – e pelos conhecimentos práticos, isto é, sobre e da prática, o que permite construir outras práticas. Afirma, também, que a relação entre os saberes e as competências pode ser vista na medida em que, no ensino, as competências abrangem os saberes plurais, oriundos do planejamento, organização e preparação cognitiva da aula, e a experiência prática advinda das interações da sala de aula, e por isso não é possível fazer uma distinção entre os termos.

Dessa forma, tanto EEF1 como DEF5, na entrevista, não fazem distinção entre os termos. Em face da crítica realizada por DEF4, que chama a atenção para a visão instrumental e mercadológica que o discurso sobre as competências e as habilidades contém, em que se privilegiam os conhecimentos que são úteis para o mercado de trabalho, Benites, Souza Neto & Hunger (2008) assinalam que, com as novas diretrizes curriculares, a formação passou de um modelo de qualificação – pautado na busca em qualificar, dar qualidade ao profissional – para o modelo de certificação, em que se prioriza a competência como núcleo orientador da formação, assim como a formação de um educador apto para o mercado de trabalho e especialista em sua função, ou seja, se caracteriza por possuir um caráter instrumental.

Em face do exposto, os autores propõem como saída que se busque um equilíbrio entre a competência técnica, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e o conhecimento disciplinar.

6

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INICIAL E DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Universidade: da sala de aula para a prática profissional

Nesta etapa do trabalho, procuraremos analisar as respostas do questionário e os trechos das entrevistas que tratam da pedagogia da alternância, que é constituída por modelos (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002; Marcon, 2005) que, por sua vez, podem promover uma aproximação maior entre a teoria e a prática por meio da articulação dos contextos de formação no espaço universitário e na atuação profissional.

A quarta questão do questionário diz respeito ao envolvimento dos estudantes em experiências de atuação profissional, como extensão universitária, núcleo de ensino e outras esferas de atuação que remetem ao modelo de formação denominado de alternância de estágios de inserção e que concerne ao oferecimento pelos cursos de formação de professores de experiências de trabalho anteriores à sua aplicação profissional, como nos projetos de extensão (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002; Marcon, 2005). Pelas respostas dos docentes à quarta questão, foi possível perceber que esse envolvimento acontece:

Sim. No projeto de extensão Futebol para a Juventude, o aluno colaborador relatou a frase abaixo quando perguntado se o projeto promoveu aprendizado profissional:

“Em vários aspectos, pois no projeto pude desenvolver habilidades, de como um professor deve se portar, aprendi a lidar com alunos, parte de treinamento no futebol de campo e educação”. (DEF8)

Assim como na compreensão de DEF2:

Em Rio Claro, os alunos participam muito de extensão universitária, núcleos de ensino, projetos de pesquisa. Eles têm muitas oportunidades e a universidade incentiva bastante isto. Venho da Unicamp e vejo que aqui isto é muito mais forte. Quase todos os alunos fazem parte de algum projeto ou grupo. E acredito muito que é justamente neste espaço que o aprendizado profissional vai acontecer, na possibilidade de pôr à prova, de colocar em prática os ensinamentos, com a oportunidade de ser orientado neste processo.

Chamam a atenção, entretanto, algumas críticas realizadas sobre esse contexto de atuação universitário no estudo de Brum (2009) ao se colocar que

[...] tudo que é feito aqui dentro é feito com endosso da universidade pública, está voltada para o público, para o povo e infelizmente isso não acontece aqui dentro, é uma ilusão, quem nos enxerga de fora talvez nos enxergue bem, mas olhares críticos aqui dentro percebem que isso não é uma verdade. Eu poderia citar para você pelo menos dez projetos. Se você me cutucar eu te cito. Por exemplo, o projeto da aprendizagem das modalidades esportivas é um projeto que não chama atenção, os alunos daqui querem tudo menos ser licenciados, se você perguntar todos serão doutores. [...] Agora, se você pegar um projeto que tem uma pesquisa, que tem um hospital envolvido, que tem uma megaindústria atrás, todo mundo quer, porque aí já mudou de figura, é uma coisa estelar, então na situação cósmica a impressão que dá é que trabalhar pequeno não dá. (PEF2)

Na sequência, observamos que o sujeito PEF3 salienta a importância da supervisão docente nos projetos de extensão oferecidos:

[...] A qualidade dos projetos que são oferecidos complementam uma oportunidade bastante boa, eu acredito que essa oportunidade o aluno aqui em Rio Claro tem. Volto a insistir que se essas atividades forem realizadas sem a adequada supervisão, elas não apresentam o retorno ideal em termos de habilidades e conhecimentos. É importante que os nossos alunos estejam supervisionados por docentes ou profissionais. (Brum, 2009)

Nesse sentido, PEF4 destaca a ausência dessa supervisão pelo fato de o docente privilegiar a pesquisa acadêmica:

Bom, esse é um campo minado não é? [...] eu vejo isso um pouco precário. E eu vejo isso precário por uma razão muito simples, existem limitações de ordem regimental, de regras, regimentos que dificultam de certa maneira o acesso do aluno de entrar no ambiente da prática de maneira precoce né, até porque essa entrada requer uma orientação, uma aproximação do docente com o aluno e por outro lado eu vejo o perfil do docente academicamente falando o interesse na universidade do docente ele está voltado muito para a atividade de pesquisa [...]. No sentido de ensinar, transmitir conhecimento e ter orientação para isso. São raros os professores que se dedicam a essa visão de traduzir o efeito do conhecimento em uma prática que seja do interesse do aluno. (Idem, 2009)

Pelas respostas da quarta questão do questionário dos estudantes, foi possível notar que apenas um estudante (EEF3) não se envolveu com experiências de trabalho como a dos projetos de extensão. Os demais estudantes revelaram ter se envolvido com experiências de trabalho, como EEF4:

Particpei de atividades de extensão, Bolsista Baae I, Pibic/CNPq e atualmente Pibid, todas estas atividades contribuíram de maneira significativa para minha formação profissional, proporcionando contato com escola e com a pesquisa.

Principalmente no Pibid, em que estou trabalhando diretamente com o público e lidando com as dificuldades do ambiente no qual pretendo trabalhar: a escola. Mas os outros espaços também proporcionaram experiências ricas, como a bolsa Pibic, na qual também desenvolvi um trabalho dentro da escola. As extensões de que participei contribuíram para formação profissional, contudo foi mais voltado para a área do bacharelado.

É interessante destacar também a declaração de EEF6, que ressalta as aprendizagens desenvolvidas pela sua participação:

Consegui estabelecer algumas relações entre os conhecimentos oriundos da graduação e a prática profissional, dentro e fora do âmbito acadêmico. Foram diversos projetos de extensão com diferentes públicos, experiências extracurriculares em clubes, hotéis, acampamentos, entre outros. E, sem dúvida, a orientação dos professores por meio das aulas foi fundamental.

Pelas declarações dos docentes (DEF8, DEF2) e pelas respostas à quarta questão dos estudantes, foi possível concluir, como já mencionado, que apenas EEF3 não se envolveu com os projetos de extensão, enquanto os outros estudantes revelaram ter se envolvido com experiências de trabalho. Essa experiência

também foi referendada pelos docentes participantes desta pesquisa, comprovando a presença do modelo de formação em alternância de estágios de inserção (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002; Marcon, 2005).

Cabe destacar que esse modelo de formação em alternância pode auxiliar no processo de orientação profissional e melhoria da experiência pessoal dos estudantes, se configurando como uma socialização antecipatória da profissão, capaz de inverter os papéis de estudante para professor, de atleta para treinador, possibilitando uma percepção da realidade profissional (Nascimento, 2006).

Tardif (2002) também destaca que a experiência ensina a trabalhar e, sem ela, as qualidades profissionais, como empenho, entusiasmo e reflexão, não servem de quase nada. Desse modo, as reflexões e ações a favor da inserção profissional deveriam fazer parte dos programas de formação.

No que diz respeito à supervisão dos estágios ou projetos de extensão oferecidos pela universidade, os docentes explicaram como supervisionam os projetos aos quais estão vinculados:

Agora, em relação aos projetos de extensão, eu vejo que é feito de uma forma muito diversificada; então, na verdade, cada professor faz de uma forma, eu no caso tenho orientações semanais, tenho reuniões com todos os meus monitores a cada 15 dias, então a gente estuda saberes sobre o que eles estão ensinando o que eles precisam ensinar sobre a área da ginástica, né, tanto a parte técnica quanto a parte metodológica sobre o como ensinar né, como se diferenciar, como se utilizar de metodologias que valorizem a explanação, então há essa reunião quinzenal de estudos e há um acompanhamento também, eu tenho reuniões semanais com os monitores dos projetos sobre especificamente cada projeto. (DEF2)

DEF6 explica sua atuação de maneira semelhante:

[...] Então os alunos estão sempre sendo conduzidos na prática e estão trazendo retorno e a gente participa das atividades, das aulas, em algumas mais, outras menos. Claro que, no caso do estágio supervisionado, quando você tem trinta alunos para supervisionar isso não é tão possível, mas nos nossos projetos de extensão que a gente organiza, isso funciona aparentemente bem. A gente vê o desenvolvimento dos alunos e depois a gente vê eles indo para o mercado de trabalho, então isso fecha o pacote porque vem pra disciplina, treina no projeto de extensão e vai para o mercado de trabalho então eu vejo essa linha funcionando muito bem.

O sujeito DEF8 explica sua percepção desse contexto:

Bom, os estágios, pelo conhecimento que eu tenho, os estágios da licenciatura, eles já estão mais, estão mais em andamento, estão mais definidos digamos assim, se tem locais próprios, supervisões já bem orientadas, supervisões já bem consolidadas, pro bacharel inclusive tá sendo uma discussão atual no conselho de graduação sobre como amarrar melhor esses estágios porque fica faltando uma observação mais efetiva do docente nesse contexto. Nos projetos de extensão a gente vê alguns projetos que têm mais ou menos participação de docentes ou profissionais já formados de Educação Física, mas dos projetos de extensão a principal contribuição que tem aqui, por exemplo, efetivamente, é saber liderar, saber liderar grupos, saber construir protocolos, acho que estar mais na liderança.

DEF3 explica a desvantagem de não ocorrer supervisão:

[...] Porque ele acaba reproduzindo muita coisa e tendo dificuldade pra uma análise crítica maior, porque ele conhece aquilo desenvolve aquilo e fica por isso mesmo. Fica extensão por extensão dissociado do ensino, então a gente precisa ter muito cuidado com isso, porque às vezes você vê alunos notadamente na área esportiva que foram atletas, que são bons mesmo na parte técnica, mas nós não podemos esquecer que não é só a parte técnica que conta no processo de intervenção com extensão, então eu creio que se aproveitado pra fazer juntamente com a pós-graduação fazer essa integração desejável com a pós-graduação e o orientador desse projeto ou coordenador maximiza os lucros, mas volto a insistir, Rio Claro tem o privilégio de ter um departamento de Educação Física que oferece uma quantidade grande de projetos de extensão [...].

Contudo, DEF7 argumenta, de uma forma geral, dando destaque para a postura assistencialista que, muitas vezes, os docentes assumem diante dos projetos ou ensino:

[...] Olhando os meus projetos de pesquisa, os meus projetos de extensão, né, e alguns trabalhos que eu faço diretamente no ensino e como é que a gente articula ensino, pesquisa e extensão, eu penso que os saberes, que esses projetos, que essas intervenções podem contribuir são imensos porque a gente fala da importância dos saberes profissionais absolutamente necessários, mas eu penso que os saberes de se constituir ser humano a questão da própria humanização desse indivíduo universitário, e aí eu falo da importância dos projetos de extensão como projetos que podem contribuir para o cidadão brasileiro, para o cidadão universitário, são extremamente importantes e às vezes parece que a gente não dá muita

importância e valoração para isso é... e talvez seja até mesmo, quem sabe o erro que nós temos do que seria não ter clareza, do que seriam ações assistencialistas e não assistencialistas quando o professor que trabalha com projeto de extensão não tem uma posição assistencialista, é interessante a forma como esse aluno que trabalha com esse professor acaba mudando a sua função assistencialista, a sua intervenção, não é eu vou lá ensinar porque o outro não sabe, eu vou lá aprender com o outro aquilo que ele já vem fazendo e aquilo que eu posso contribuir com ele [...].

Já os estudantes falaram da supervisão na extensão e nos estágios de ensino. Embora não fosse esse o objetivo, ocorreu a comparação entre esses dois espaços de prática profissional. Assim, EEF5, EEF6, EEF7, EEF8, EEF9 e EEF10 apontaram que a supervisão, no caso a supervisão dos projetos de extensão, não se efetivou de modo qualitativo. Assim, EEF1 declarou:

[...] Bom, eu vejo que o que eu já vivenciei aqui tem alguns projetos de extensão que ocorre supervisão efetivamente, e tem alguns projetos que o professor simplesmente manda o aluno, que tem uma prática anterior na sua vida dar a aula, por exemplo, eu não concordo com projetos que são assim “você é meu bolsista então vai lá e ministra todas as aulas” isso não faz parte da formação, isso tá fazendo com que o aluno repita práticas que deram certo com eles no passado e isso não é formação, é reprodução, então essa pessoa tem que ter uma reprodução ali em cima, o professor supervisor tem que acompanhar as práticas, esses bolsistas muitas vezes as pessoas que vivenciam a prática [...].

O cenário descrito pelo estudante, de acordo com Tardif (2002), aponta para uma formação de caráter disciplinar, ou seja, que não considera as crenças e representações dos estudantes sobre a ação docente de modo a propor a reflexão, a confrontação sobre as crenças produzidas pela história de vida e escolar desses futuros professores. Consequentemente, qualquer que seja o contexto profissional, sem supervisão, o estudante irá reproduzir as experiências adquiridas anteriormente.

Com relação à supervisão de estágios de ensino, supervisão e projeto de extensão, EEF4 diz:

Bom, em relação à supervisão dos estágios, eu creio que ela é adequada, por vezes ela até é exacerbada, mas eu sinto que mais para o final do estágio ela acaba sendo um pouco diminuída por se julgar que os alunos sejam um pouco mais competentes e mais responsáveis com a sua formação [...] Na minha concepção,

isso já é totalmente diferente porque nós temos aqui dentro da universidade diversos casos que os projetos de extensão são meio largados, são deixados às traças porque, por exemplo, uma coisa que muito me incomoda é ver aluno do primeiro ou do segundo ano, que muitas vezes não tem a competência para estar à frente desse projeto de extensão, ele já é denominado coordenador ou professor responsável e são alguns títulos que me incomodam um pouco, porque, por exemplo, professor requer uma série de títulos e competências e coisas a se fazer até chegar nesse *status* de professor ou de coordenador [...] Ao invés da gente passar alguns anos da nossa vida buscando isso, com fundamentação teórica no ambiente de ciência, pra chegar qualquer um e falar que é professor, então eu vejo que é complicado.

EEF6 observou que:

No estágio, em relação aos projetos de extensão, embora tenham vários projetos de extensão, nesse sentido, a supervisão dos estágios é bem deficitária porque eu acho que os professores têm o projeto, fazem reuniões semanais lá, mas dependendo do projeto, que eu não sei se é a maioria, não tem nenhum acompanhamento de algum supervisor; é só o aluno que tá lá na frente do trabalho e ponto final, né. Embora eu saiba que isso esteja mudando aí, tem uma cobrança na faculdade de que tenha um acompanhamento, mas até onde eu sei é bem falho. Em relação aos estágios obrigatórios aqui das disciplinas, eu acho que vem sendo muito bem feito esse trabalho aqui.

Em relação ao estágio supervisionado no ensino, EEF3 está de acordo com EEF4, mas chama a atenção para a seguinte questão:

[...] então existe a supervisão do estágio por parte do professor responsável, mas eu acho que ela deveria ser ainda mais efetiva, no sentido de sentir falta de uma orientação maior no estágio. Devido à rotina mesmo dos professores, eles foram poucas vezes até o estágio observar a gente, isso ficava mais restrito aos momentos de aula, a gente colocava nossas experiências, aí nesse momento o apoio era bem maior porque a gente colocava os nossos problemas e os professores interagiam muito mais, mas ir na escola observar o que aconteceu, mas foram poucas vezes, não foram muitas, mas é uma dificuldade da disciplina, mesmo porque são muitos grupos e muitas escolas. Quanto aos projetos de extensão, agora a nova professora, que é chefe de departamento, ela colocou como uma norma que os professores estejam presentes, né, nos espaços de estágio, mas eu percebi que anos atrás isso não acontecia muito. Acho que a maioria dos profes-

sores, até hoje mais ou menos eles estão só o nome no projeto, você vai ver que tem professores que não têm nada a ver com a área de pesquisa deles, mas eles acabam pegando essa responsabilidade só para o projeto não desaparecer [...].

No entanto, a supervisão é importante, visto que, segundo Reis & Costa (2010), existe a necessidade de os cursos de formação confrontarem as experiências adquiridas anteriormente pelos estudantes com as teorias da área, possibilitando uma reconstrução crítica das vivências acumuladas e ampliação da prática profissional. Assim, um espaço para que isso ocorra, além do estágio profissional, são os projetos de extensão.

Da universidade para a escola: a prática profissional em questão

Os estágios supervisionados foram relacionados ao modelo de formação em alternância de estágios de aplicação, prática de conhecimentos compreendida como um modelo que permite a aplicação em situação real de trabalho (os estágios curriculares, por exemplo) das competências construídas anteriormente durante o curso (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002; Marcon, 2005).

O Estágio Curricular Supervisionado e/ou Estágio Profissional Curricular na proposta curricular do curso, o Estágio Obrigatório, foi visto como “a atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes [...]” (UNESP, 2005, p.33).

De acordo com os registros dos estudantes no questionário, o estágio foi vivenciado a partir do 5º semestre e se estendeu até o 8º semestre. Sobre esse período, EEF1 apresentou a seguinte manifestação crítica:

Os estágios foram desenvolvidos a partir do terceiro ano de graduação, que na minha opinião é uma iniciação tardia [...].

O descontentamento em relação à duração do estágio apresentado pelo estudante nos conduz a refletir que a legislação referente à duração dos cursos (mínimo de três anos) pode promover estágios ainda mais curtos, o que pode resultar em prejuízo para formação desses futuros professores.

Em entrevista, o estudante EEF2 relatou que os estágios não correspondem a uma experiência muito real devido ao pouco tempo de permanência na escola:

O estágio contribui, mas eu acho que ele poderia contribuir mais, meio que o que eu falei, eu acho que ficou meio que encenado, parece que quando você vai lá, sei lá três horas que a gente tem, aquelas três horas todo mundo sabe que você tá lá e quando você sai de lá é outra coisa meio que os alunos sabem “ah! ele é o estagiário”, eu acho que se tivesse um acompanhamento maior várias coisas surgiriam. É assim de quarta-feira no estágio, os alunos sabem que de quarta-feira é o estágio e eles vão se comportar de tal jeito, acabou o estágio eles serão outras pessoas, eles se transformam em outros alunos, eu acho que isso acontece bastante, eu acho que se a gente tivesse um tempo maior na escola não daria esse tempo.

Diferentemente, EEF6, EEF7 e EEF3 afirmaram que

[...] ele passa a ver a escola como um lugar de formação até pelo tempo em que ele se encontra é, mais próximo da sua futura entrada no mercado de trabalho, ele passa a entender outras coisas e ele passa a entender os limites e as potencialidades da escola tanto quanto as relações físicas, estruturais, humanas, ele tem uma melhor concepção sobre o que é a escola e como um futuro local de trabalho e eu creio que quanto mais tempo o estagiário passa dentro da escola, mais humilde ele fica, mais realista ele fica, porque ele realmente sabe o que acontece e ele já não tem mais uma visão única que seria só a da teoria [...]. (EEF6)

EEF10 opinou da seguinte maneira:

Sim, a escola aparece como um lugar de formação. É lá que temos o contato direto com experiências diárias e que certamente vamos enfrentar enquanto professores. E é durante essas experiências que surgem dúvidas e vários questionamentos a respeito da Educação Física escolar, nos levando a aprofundar nossos conhecimentos para melhorarmos na prática.

EEF4 descreveu o estágio como uma experiência:

O estágio é o único momento que coloca a escola como um local de formação, então é um dos mais importantes. Eu acho que problemas existem, déficits existem, mas apesar das dificuldades que eu encontrei enquanto estagiária, pra mim é algo totalmente diferente, acho que o próprio Samuel fala isso, você ser estagiária e você ser professor são coisas completamente diferentes, mas é sim uma experiência de trabalho, uma experiência enquanto professor, você não é o professor, mas é uma experiência docente, você está lidando com algumas situa-

ções que são diferentes, que eu acredito de quando você é professor, mas que de certa maneira te inclui nos problemas da escola, nas dificuldades que você vai encontrar. Então o estágio é determinante para colocar a escola como um espaço de formação pensando que as outras disciplinas não fazem isso, não pensam isso, mas que eu acho que é um problema também que deveria trazer mais.

Contudo, EEF5 alertou para o fato de que apenas o estágio privilegia a escola:

No caso aqui, o estágio que nós fizemos, eu acredito que sim, a formação. Mas ele abre brechas também, porque se só uma disciplina dá conta de falar sobre a formação, a importância da formação e as demais não têm essa mesma conduta, vai muito de cada aluno, mas eu acho que sim.

Para EEF10, o espaço escolar e a universidade se complementam:

Então, como eu disse naquela eu acho que não, elas se complementam tanto a formação que a gente tem na escola quanto a formação na universidade, a formação não está restrita somente à faculdade, ela, a escola ajuda muito a gente na nossa formação, muitas vezes, dependendo da disciplina não, porque agora é só estágio, eu acho que quando a gente ia lá na escola, porque a gente ia lá passar para os alunos quando a gente via na escola, ia lá passar pra os alunos vinha da universidade e as coisas que a gente via na escola que estava errado discutir na universidade, nesse sentido eu acho que a escola e a universidade se complementaram. Nesse sentido, a escola e a universidade eu vejo as duas se complementando, eu não vejo uma sobressaindo sobre a outra não.

Como foi colocado, os estágios remetem ao modelo de formação em alternância de estágios de aplicação, prática de conhecimentos comumente observada na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física (Marcon, 2005). De acordo com o autor, trata-se de um modelo que se diferencia do estágio de inserção, por não visar à construção de novas competências, mas enfatizar a aplicação, em situação real de trabalho, das competências já construídas anteriormente, durante o curso.

Sobre a categoria alternância de estágios de aplicação prática de conhecimentos durante o processo inicial de formação em Educação Física, eles estão previstos, pois no eixo horizontal da Proposta Curricular (projeto pedagógico) se propõe o início do Estágio Curricular Supervisionado (Prática de Ensino) ou o Estágio Profissional a partir da segunda metade do curso.

Resta destacar que o modelo de formação em alternância de estágios de aplicação está presente na formação dos estudantes na medida em que o estágio curricular é desenvolvido no curso de formação, o que é confirmado nas declarações dos estudantes e o mesmo está previsto na proposta curricular do curso.

Da universidade para outros espaços sociais de trabalho

Essa temática está relacionada especificamente ao modelo de formação em alternância justaposta (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002; Marcon, 2005), constituído pelas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo ou não relação com o curso. Também é importante destacar que com esse modelo de formação não ocorre articulação entre teoria e prática, pois a situação de trabalho se apresenta de forma autônoma, sem nenhum vínculo com o ensino superior (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002; Marcon, 2005).

No que tange à pergunta do questionário relacionada ao envolvimento dos estudantes em atividade remunerada relacionada ao curso, todos os docentes afirmaram perceber que isso acontece com os estudantes, como DEF4:

Na minha opinião, sim. Em academias, em escolas, em hotéis, em eventos, em clubes, etc. [...].

DEF8 destaca as consequências do envolvimento nessas atividades profissionais:

Penso que os alunos muitas vezes precisam trabalhar e muitos fazem o que surge e isso deve ser respeitado no meu ponto de vista. Acredito que quando atuam profissionalmente têm possibilidades de aprender saberes profissionais que mesmo não sendo do ofício e nem da carreira que vamos abraçar têm seu valor e importância. Caso os alunos consigam atuar na área os saberes pré-profissionais são possibilitados e vivenciados.

DEF1 destaca a consequência dessa atuação profissional:

Colocar em prática conteúdos assimilados promove maior domínio de conhecimento sobre o assunto, maior exploração de estratégias, criação de soluções e pensamento divergente, com maior fluência ideacional.

É interessante notar que tanto DEF3 quanto DEF2 apontam para a perspectiva do estágio remunerado, o auxílio de bolsas, como exemplo da atuação remunerada:

[...] a partir da metade do curso, sob a forma de estágio remunerado, naquelas atividades exclusivas da intervenção do profissional de Educação Física. Contudo há atividades paralelas, a exemplo, de arbitragem esportiva. (DEF3)

Quanto aos estudantes, a maioria, com exceção de EEF4, EEF5 e EEF8, se envolveu com atividades remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física.

Cabe destacar que, em estudo anterior, identificamos o mesmo cenário, ou seja, a maioria dos estudantes se envolveu com atividades remuneradas:

Sim, eu participei, eu dei aula de natação para crianças, dou aula de *personal*, sou estagiária de um colégio, trabalhei uma ou duas vezes como monitora. [EF1] (Brum, 2009, p.67)

Da mesma maneira, EF4 afirma ter trabalhado durante o processo de formação:

Trabalhei como recreacionista em um clube onde acontece colônia de férias, mas recreação mesmo atividades lúdicas com crianças de várias idades. (Brum, 2009, p.67)

Assim como o estudante EF5:

Eu trabalhei em recreação: monitoria e professora estagiária de dança. [EF5] (Brum, 2009, p.67)

No que concerne à pergunta sobre a participação dos estudantes em atividade remunerada sem relação com o curso, apenas os docentes DEF6, DEF5 e DEF8 demonstraram ter compreendido a questão, que indaga apenas se os docentes têm conhecimento do envolvimento dos estudantes e não se é permitido.

Nesse sentido, se destaca a fala de DEF6:

Com certeza. O fato dos alunos fazerem um curso de graduação em Educação Física não significa que eles estão limitados a atuar nessa área.

Temos alunos que vêm com vasto conhecimento de informática, ou organização de eventos, ou outros. A natureza investigativa que o curso oferece dá con-

dições aos nossos alunos de atuarem em diferentes áreas. Conheço uma aluna que trabalha com consultoria em outra área em função do desenvolvimento na área de investigação aliada à natureza investigativa da própria aluna.

Nesse contexto, a maioria dos docentes justifica que os estudantes se envolvem com atividades desvinculadas ao curso de formação por necessidade financeira:

Sim. Nem todos os alunos possuem os meios financeiros necessários para manterem-se em uma cidade diferente da cidade natal. Com isto muitos alunos precisam trabalhar nas mais diferentes áreas, como garçons, atendentes, etc. (DEF8)

Outros docentes destacam que a formação não pode ser comprometida diante da atuação profissional dos estudantes:

O problema de atividade remunerada, desde que não caracterizada como exercício ilegal da profissão, depende das condições de manutenção do estudante. Caso participe de tais atividades como forma única de sua manutenção, não há como negar-lhe tal possibilidade. Contudo, o ideal seria que o aluno tivesse todo o tempo para se dedicar ao curso, desde que, obviamente, o dedicasse. Há profissionais muito bem formados que trabalharam e estudaram ao mesmo tempo. (DEF3)

Semelhantemente, DEF4 afirma:

Sim, desde que não atrapalhem sua formação.

Já DEF7 demonstrou não ter entendido o foco da questão:

Penso que usar “podem participar” não deva ser considerado, pois muitos não têm opção de escolha e independentemente da ação isso deve ser respeitado e valorizado.

Os estudantes, por sua vez, quando indagados no questionário sobre seu envolvimento em atividades remuneradas sem vínculo com a área da Educação Física, todos, exceto EEF5, afirmaram não ter atuado em outras áreas profissionais. EEF5 afirma:

Sim, fiscal de prova e garçom. Apenas as habilidades e competências.

No que se refere à atuação profissional dos estudantes, quando indagado na entrevista, DEF1 afirmou que há vantagens e desvantagens nesse envolvimento dos estudantes:

Essa pergunta tem dois modos de responder, se a gente for se ater apenas à formação para atuação futura, eu acho que tem sim, bastante envolvimento e diante desse envolvimento bastante repercussão positiva tendo em vista que inclusive ele é cobrado de diversas maneiras, não só sua forma de vestir, de atuar, de escolher as atividades mais adequadas, mas também a questão da pontualidade, de compromisso que tudo isso são elementos bastante importantes pra sua formação docente durante ou depois do seu envolvimento com a universidade; entretanto, esse envolvimento precoce, isto é, durante a formação pode acarretar também em prejuízo com muitas faltas nas disciplinas que têm a ver ou não com a atividade que foi vinculada, então trazendo também consequências negativas, então um ponto a se pensar se não haveria alguma forma da universidade absorver em forma de estágio [...].

O docente DEF2 expressa a contribuição das atividades profissionais para o estudante:

[...] o aluno consegue visualizar mais aquilo que o professor tá falando em sala de aula porque ele tá vendo uma aplicação daquilo ele tá ele tá vendo exemplos disso então eu acho fica mais completo do que o aluno que não tem uma experiência direta em ter alunos em ser professor ele consegue fazer menos relações então lógico que muitas vezes diante desse contato profissional ele aprenda também o que não fazer, às vezes você vai lá no contexto profissional ele aprenda também o que não fazer, eu brinco com os meus alunos que o estágio não é só para aprender o que fazer, você também vai lá pra o que não fazer, às vezes você vai lá e vê que não é por aí, então eu acho que são atividades que contribuem bastante para a profissão docente.

Para DEF3 é preciso considerar algumas variáveis:

Ela contribui desde que ela não se torne a principal atividade, primeiro ela deve estar ligada ao curso que está fazendo, então tá, nada contra uma atividade remunerada só que é o seguinte: se ela não tiver atrelada ao curso ela não vai contribuir, segundo quantas horas eu dedico a isso, será que essas horas e será por

quanto tempo, será que trabalhar com recreação quatro anos? Como eu vejo pessoas fazer desde o primeiro ano do curso, será que no segundo ano que eu estou lá vai somar alguma coisa ao meu desenvolvimento de saberes e competências, eu acho que não porque uma coisa é você vivenciar isso pra justamente a prática e a teoria se juntarem é como o estágio, uma Prática de Ensino mesmo e essa atividade tem um outro aspecto se ela não for supervisionada por um profissional ela é até ilegal então nós estamos falando de coisas, não importa se ela é remunerada ou não, o que caracteriza essa atividade é que ela deve ser supervisionada por um profissional presencialmente, caso contrário eu estou cometendo até uma ilegalidade uma contravenção penal, porque eu ainda não sou formado [...].

Segundo DEF4, é necessário ter senso crítico para desenvolver aprendizagens dessa atuação profissional:

[...] ele está estudando e apesar de não ter um acompanhamento, ele é capaz de fazer essa ponte e eu acho que contribui sim, contribui, tanto na escola, mesmo na escola, porque o aluno vai fazer aí uma comparação, uma análise entre o que ele estuda e o que ele vê e ele tendo senso crítico, ele vai fazer essa ponte, agora, esse senso crítico não se constrói dentro das disciplinas da Educação Física, daí a importância das disciplinas de fundamentação, eu já falei anteriormente como a Sociologia e a História e a Filosofia e parece que o aluno não compreende muito isso, a importância dessas disciplinas nesse discernimento crítico [...].

DEF5 também destaca a necessidade de não ocorrer prejuízo com o envolvimento do estudante no curso e da possibilidade de haver uma supervisão dessas atividades, no que DEF8 concorda.

Para DEF6 e DEF7, o envolvimento dos estudantes nas atividades profissionais não apresenta prejuízo, como pode ser observado pela fala de DEF7:

[...] eu fiz o magistério e comecei a atuar como professora da educação infantil e anos iniciais, e foi por causa do meu trabalho profissional que eu tive condições de pagar minha universidade e me formar, e é interessante porque eu entrei um pouco mais velha no curso porque eu até fiz magistério parei um tempo e depois eu fui fazer Pedagogia; era muito interessante como o exercício da minha ação profissional me ajudava muito a teorizar aquilo que eu via na universidade. Nossa, a universidade pra mim eu aproveitei muito, nossa eu acho que eu tava madura para estudar, pra estudar aquilo que eu tava me propondo a fazer, aproveitei o máximo que eu pude, me ajudou muito quando eu consegui trabalhar na

área e ajudou a construir a própria identidade profissional; eu tive a sorte nessa minha história de vida, assim, conhecer uma professora que quando eu estagiei foi pra mim uma modelo de professora de anos iniciais e eu aprendi muito com essa professora a ser professora [...].

Com a opinião de EEF2, observamos que a atuação profissional possui vantagens e desvantagens, como alguns docentes frisaram:

Quando eu fui estagiário do Sesi foi remunerado e me ajudou bastante, e não atrapalhou em nada, é, às vezes acabava atrapalhando um pouco porque eu deixava de fazer alguma coisa da faculdade porque eu tinha que fazer alguma coisa do trabalho, porque às vezes nem era, era compromisso do trabalho mesmo [...] e conversando com os meus colegas do estágio você percebia que algumas coisas, como lidar com muita criança, essas coisas, eu que tava no Sesi já não era um susto assim pra mim, já tava mais acostumado e às vezes eu via que o pessoal que tava na minha turma e que não tinha essa vivência sentia mais, eu aprendi como abordar, como lidar, até como planejar, às vezes por experiência que eu tive lá e na hora de planejar minhas aulas no estágio eu já sabia como planejar, como organizar, coisa que eu aprendi antes de quando eu fui fazer um projeto.

EEF5 destaca que geralmente a atuação não está relacionada ao curso:

É que no nosso curso, na área escolar a gente não pode atuar, né? Só o que acaba acontecendo é do pessoal ir para outras áreas de atuação, por exemplo, recreação. Eu acho que essas pessoas acabam tendo uma maior compreensão do público, de como se comportar diante daquele grupo, a relação, né, aprende melhor o jogo de cintura que se que ter quando você vai conduzir uma atividade.

Os demais estudantes também relataram que a atuação profissional pode incentivar, estimular, sendo capaz de desenvolver aprendizagens profissionais. Também foi possível constatar com as declarações que a maioria dos estudantes, com exceção de EEF4, EEF5 e EEF8, se envolveu com atividades remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física. Assim, podemos afirmar que o modelo de formação em alternância justaposta é desenvolvido no curso de formação.

No projeto pedagógico do curso, esse modelo de formação não é considerado, pois a proposta curricular não prevê o envolvimento dos estudantes com atividades remuneradas sem relação com o curso.

Nascimento (2006) menciona que o ingresso no ensino superior na área da Educação Física é, geralmente, acompanhado pelo envolvimento a curto prazo

dos estudantes no mercado de trabalho de maneira informal e mal remunerada, o que, em contrapartida, pode permitir que a formação analise essas situações de trabalho vivenciadas e também estimule o desenvolvimento do senso crítico nos estudantes no que tange às relações sociais e condições de trabalho profissional.

No que diz respeito ao vínculo dos estudantes com atividades sem relação com o curso, apenas uma estudante afirmou ter atuado profissionalmente nessas condições. Essa constatação se transforma quando o questionamento diz respeito ao envolvimento dos estudantes com atividades profissionais remuneradas relacionadas ao curso de Educação Física. Foi possível perceber, tanto no estudo atual como em estudo anterior (Brum, 2009), que os estudantes universitários permanecem atuando remuneradamente na área de formação.

As atividades profissionais e o projeto pedagógico do curso

Na sétima questão aos docentes, foi perguntado se o envolvimento dos estudantes com atividades profissionais (inserção no mercado de trabalho) está previsto no projeto pedagógico. Essas atividades remetem ao modelo de formação em alternância por associação/articulação de componentes, discutidos por Marcon (2005), no qual coexistem dois contextos distintos de formação: o trabalho e o processo de formação universitário. Porém, o diferencial está no fato de que o objetivo principal desse modelo de formação é a tentativa de aproximação desses dois momentos estabelecendo-se uma articulação entre o ensino e o trabalho.

Assim sendo, procuramos encontrar em que momento o docente tem promovido a aproximação entre o contexto de trabalho e as aulas na universidade capaz de promover aprendizagens. Nessa direção, também procuramos saber quais as atividades e os saberes envolvidos nesse processo.

Em relação ao conhecimento da previsão das atividades profissionais na proposta do curso, DEF1 e DEF7 não responderam ao foco da questão e DEF6 e DEF8 desconhecem se a proposta prevê a atuação profissional, tal como observado a seguir:

Não saberia dizer se o envolvimento dos estudantes está previsto nas atividades profissionais. (DEF8)

DEF3 e DEF2 apontaram os estágios exemplificando a atuação profissional proposta no projeto pedagógico do curso:

Como expressei anteriormente, o *estágio* é a forma adequada na proposta de formação. Sim, tenho desenvolvido aproximações entre o contexto de trabalho e as aulas mediante as *visitas/entrevistas* com *profissionais* e posterior *seminário em disciplina*, bem como *palestras de profissionais* convidados nas disciplinas. (DEF3; grifo nosso)

O mesmo se nota na declaração de DEF2:

Sim, *nas disciplinas de estágios*. Estou entendendo atividades profissionais como atuação como futuros profissionais no mercado de trabalho. Não apenas uma vivência de uma aula com crianças em uma disciplina [...].

A nona questão do questionário dos estudantes examinava o conhecimento deles sobre a previsão da atuação profissional no projeto pedagógico do curso. Nas respostas, EEF1, EEF3, EEF4 entendem que o projeto pedagógico não prevê que os estudantes se envolvam com atividades profissionais:

Na minha opinião, o curso não prevê o envolvimento dos estudantes com o mercado de trabalho, a não ser pelos estágios, pois, em nenhum momento, as faltas foram abolidas por motivos profissionais. (EEF1)

Por sua vez, EEF2, EEF7 e EEF9 demonstraram não ter entendido a questão:

Sim. Em todas as aulas era realizado um plano de aula que devia ser seguido, assim como aprendemos nas disciplinas de Estágio Curricular e de Didática da Educação Física. Além disso, estudei vários textos e artigos que me fizeram melhorar e desenvolver capacidades durante as aulas que ministrei, como relatos de experiência por exemplo. (EEF9)

Apesar de ter se distanciado do foco da questão, é interessante notar a crítica que EEF7 faz da carga horária do curso:

Nós tínhamos que cumprir 200 horas de atividades extracurriculares e estas poderiam ser as mais variadas. Nos locais onde trabalhei (hotéis) pude *utilizar os conhecimentos das disciplinas* do curso, uma vez que o lazer é uma subárea de grande expressão dentro da Educação Física.

Apesar do currículo exigir tais atividades, a grade horária do curso é um grande empecilho de realizar atividades profissionais regulares, pois pratica-

mente só há o período da noite para realizá-las. As atividades exigidas são praticamente [im]possíveis de ser realizadas dentro da universidade, tendo que se desdobrar nos horários de almoço, à noite e algumas vezes faltar às aulas para cumprir as exigências e poder complementar nossa formação. Basicamente as atividades complementares são: científicas, ligadas à formação, culturais/artísticas/esportivas e de gestão. (Grifo nosso)

EEF5, EEF6, EEF8 e EEF10 acreditam que a proposta curricular prevê o envolvimento dos estudantes no mundo do trabalho, na forma de estágios e projetos de extensão. Nesse encaminhamento, EEF10 destaca que a participação dos estudantes nos projetos de extensão deveria ser obrigatória a fim de promover aprendizagens profissionais:

A princípio somente os estágios do currículo estavam na proposta de formação; no entanto, o estágio extracurricular, os projetos de extensão e os grupos de estudos dependem estritamente de cada aluno para sua realização, o que poderia ser bem diferente, a universidade oferecendo estes estágios extracurriculares e obrigando todos os alunos a participarem dos projetos de extensão e grupos de estudos, visto que os mesmos trazem uma riqueza e um conhecimento muito grande em se tratando da relação teoria-prática, e preparação para a profissão.

Em relação ao questionamento sobre as atividades profissionais estarem adequadas à proposta de formação do curso, identificamos que a maioria dos docentes desconhece se a proposta prevê o envolvimento dos estudantes com essas atividades, como podemos observar a seguir:

[...] as atividades profissionais talvez deveriam receber maior atenção em outras disciplinas pra que efetivamente elas consigam trazer algum benefício na formação. Eu não sei em outras atividades, mas aquelas relacionadas com lazer e recreação, elas tendem a fornecer uma formação maior, especialmente porque a grade curricular nos impede de entrar adequadamente em todo o conteúdo relacionado com essas temáticas. Eu não tenho essa firmeza, o conhecimento de que esse envolvimento esteja previsto no projeto pedagógico do curso, com exceção da questão dos estágios, outro tipo de envolvimento com empresa júnior, criação de empresa júnior ou outras estratégias, que eu saiba isso não é vinculado ao projeto base que nós vivenciamos.

Alguns docentes, como DEF2, defendem que essas atividades deveriam funcionar como estágio supervisionado:

Não sei se há alguma orientação quanto a isso, eu desconheço eu sei que muitas vezes essas experiências ainda que não tão bem conduzidas, contribuem para a formação, aprendendo o que deve e o que não deve fazer, mas muitas vezes eles também estão despreparados para essa atuação e desconhecem esse despreparo, na verdade muitas vezes eles não acham que eles estão despreparados e muitas vezes estão soltos, sozinhos, como um profissional que eles ainda não são, então eu acho que essas atividades remuneradas devem ser como um estágio remunerado, aí é válido não como um profissional sozinho, aí é complicado, eu não sei se há uma orientação para isso e em relação a se está adequado, tem a ver com isso que eu falei; agora, o que eu vejo também é que muitas vezes o curso de Educação Física também não está adequado às atividades que os profissionais vão ter no mercado de trabalho, então às vezes tem o contrário também, de não estar preparado pra aquilo que o mercado de trabalho está pedindo do profissional, então tem esse lado também de precisar se modernizar também diante da grade curricular.

DEF2 defende também a necessidade de não se perder a especificidade do curso para a atividade profissional a ser desenvolvida, e entende que a previsão pode ocorrer caso seja uma atividade complementar ou estágio:

Elas podem ser previstas se apresentadas sob forma de atividades complementares ou estágio, e a gente sabe quais são as normas para o estágio e etc. e então elas podem ser previstas nesse caso, o estágio pode ser remunerado ou não, então, se a gente estiver falando de uma atividade fora desse contexto não são previstas, porque são previstas aquelas 200 horas complementares que pode ou não ser, mas há toda uma regulamentação do nosso curso, agora nós temos que ficar preocupados na divisão de licenciatura e de bacharelado, mas eu creio que sua preocupação é maior com a licenciatura. O que a gente às vezes vê é algo que não tem nada a ver com a licenciatura e o aluno gastando uma quantidade de horas enorme nessas atividades, o porquê eu não sei, porque o fenômeno é específico da escola é uma intervenção toda particular pra transferir que eu desenvolvo com idosos para a escola é um trabalho “hercúleo”, o trabalho que eu faço e uma academia para a escola de novo é um trabalho hercúleo, o que eu faço em uma equipe esportiva, de esporte de rendimento, mesmo com garotos pra trazer para a escola é um esforço enorme, não é uma transferência direta desses saberes e dessas competências, é uma distância muito grande, o objetivo é outro a forma de trabalhar é outra.

O docente DEF4 destaca a importância de o estudante possuir senso crítico:

[...] o contato com essa realidade é importante, é importante também que o aluno esteja preparado pra fazer uma abordagem um pouco crítica pra fazer uma análise dessa realidade que ele tem, seja ela em um evento, em uma escola, re-criação, hotel, qualquer coisa.

No bojo dessa questão, os relatos dos estudantes destacaram que:

Em relação a essa questão, quanto à relação de se o curso prevê eu não sei sobre isso, mas eu creio que deveria ter, no mínimo porque seria uma oportunidade primeira de a pessoa, de o aluno ter as suas experiências sejam elas negativas ou positivas e que elas ocorram e que aos pouco eles possam ir se formando realmente e deixar aquela dúvida, né de que nunca nós estamos prontos e de que sempre a gente tem que correr atrás de algo melhor e, enfim, se o aluno não ter essa oportunidade, então tá se formando um aluno que, no mínimo, ele é problemático, ele vai estar acostumado a nunca se modificar, a se atualizar enfim. (EEF3)

O estudante EEF5 acena para um esforço solitário dos estudantes:

Eu acho que não existe uma orientação para uma comunicação mais efetiva, eu acho que fica muito de cada aluno, se o aluno tem a necessidade de se manter, por exemplo, aqui a única opção dele vai ser se ele não conseguir uma bolsa de iniciação, extensão, monitoria ele vai ter que se sujeitar ao trabalho lá fora, e que eu vejo que muitas vezes não tem nada a ver com a proposta com o que ele quer trabalhar e muitas vezes funciona mais como um bico ou uma ocupação, não como uma profissão. Ele se ocupa porque ele precisa do dinheiro aí, e não existe uma orientação para isso e também infelizmente a universidade não olha realmente para o aluno e vê quem realmente precisa, é muito fechado.

Também para EEF7, a universidade não faz nenhuma articulação com essas atividades:

Se for pensar nas atividades extrauniversidade, se não for relacionada com a escola você tem que fazer uma ponte muito grande com isso. Tipo as atividades que são oferecidas pra gente aqui durante, pensando nas remuneradas que são fora da universidade, elas são um pouco distantes da universidade, você pode aproveitar bastante coisa como a construção do conhecimento, mas agora assim as propostas e até eu acho que vira muito mercado e dinheiro e não vê mais a

questão da formação, é você próprio que tem que fazer essa ligação. Fica bem separado a proposta não prevê.

Na opinião de EEF6 essa adequação não se efetiva:

Bom, eu acho que eu acredito, parcialmente. Eu acho que parcialmente estão adequadas por quê? Porque nas propostas de professor que não converge com a proposta, com as atividades profissionais, porque tem conteúdos, tem algumas atividades que, assuntos ou situações, por exemplo, a inclusão de um aluno deficiente, determinado conteúdo que a gente não aprendeu a lidar na universidade que aparece lá, no nosso contexto, e outros assuntos que... outras situações que a gente já discutiu de outros contextos, por isso que eu acho que parcialmente, então tá vinculado a esses dois contextos aí.

Nesse encaminhamento, destacamos que a previsão do envolvimento dos estudantes em atividades profissionais na proposta curricular do curso pode promover mais aprendizagens profissionais, dado que os docentes articulariam mais o contexto da formação com o da prática profissional.

Com base nas respostas e depoimentos, constatamos que o modelo de formação em alternância ocorre, pois o projeto pedagógico do curso de Educação Física prevê o envolvimento dos estudantes em atividade de trabalho como a docência e que esta ocorra de forma articulada ao curso, propondo a busca da transformação dos estudantes por meio da práxis, com a internalização do papel profissional dos alunos que irão atuar na escola e fora dela, através do “contato com o mercado de trabalho, amadurecimento teórico, prática da análise de situações de trabalho concreta” (UNESP, 2005, p.28).

Assim como quando no eixo transversal propõe-se a Prática como Componente Curricular (PCC), isto é, o acréscimo de 400 horas, abrangendo “uma dimensão do conhecimento que está presente tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio no momento que se exercita a atividade profissional” (UNESP, 2005, p.30). Essa constatação denota um aspecto positivo, pois pode promover mais aprendizagens profissionais nos estudantes.

A prática e a teoria articuladas pela ótica da Prática como Componente Curricular e/ou Projeto Integrador

Na questão sobre o trabalho com a Prática como Componente Curricular (PCC) e/ou o Projeto Integrador (PI) e os saberes neles envolvidos, apenas DEF3 e DEF6 afirmaram ter se envolvido com esses elementos da formação:

Sim, com PI. Além de aulas teóricas sobre Universidade, formação profissional e dimensão afetiva da docência, a organização de eventos em grupos de alunos permitiu vivência de vários conteúdos. Os alunos tiveram a oportunidade de *desenvolver habilidades em relação à vivência de interagirem com um fim comum, conhecimento para analisarem as inter-relações entre as disciplinas do semestre, contatarem profissionais e conhecerem o contexto de diversas especificidades do campo de intervenção, conectando formação e trabalho.*

Os objetivos principais: integrar conhecimento das disciplinas do semestre e conectar formação com o campo de trabalho. (DEF3; grifo nosso)

Notamos que nenhum dos docentes apontou os saberes envolvidos nesse processo da formação, com exceção de DEF3 (possivelmente devido sua participação em PI), que, como observado no registro anterior, citou as habilidades que podem ser desenvolvidas nesse contexto.

Com relação aos objetivos da PCC ou do PI, todos os docentes, exceto DEF8, apontaram para os objetivos envolvidos nesses elementos da formação:

Não trabalhei ainda. Estas disciplinas *devem integrar saberes e trazer discussões para a prática profissional*, principalmente em cima de resoluções de problemas. E não tenho visto isto acontecer muito. (DEF2)

Não trabalhei, mas penso que os *PI devem articular conhecimentos, permitindo uma visão não segmentada da realidade nem da solução dos problemas* que estão presentes na mesma. (DEF4)

Não trabalhei. Porém acredito que *é fazer esse vínculo de diversos conteúdos teóricos com a prática.* (DEF6; grifo nosso)

DEF7 colocou de forma crítica que:

PCC ou PI *visam articular as disciplinas e áreas de conhecimento.* Professores estão isolados, departamentos estão isolados... proposta muito boa, mas de difícil

implementação. Se fazer PCC ou PI é viver não isolado ou em reduzidas parcerias com a PCC ou PI... No Departamento de Educação consigo estabelecer parceiros, mas quando busco ir fora, na interface com os cursos não consigo. (Grifo nosso)

Em estudo anterior (Brum, 2009), abordando essa temática, os docentes desse currículo em transição também sabiam qual era a finalidade desses elementos da formação, mas também destacavam a necessidade de avaliar o desenvolvimento da PCC e do PI:

Sei, é, fui auxiliar de um dos Projetos Integradores e procurei me afastar porque eu não senti que eles estivessem integrando, então o que eu sinto é que está se fazendo necessário que haja uma reunião com o Conselho de Curso, com o conselho, com os vários comitês para que os Projetos Integradores realmente atendam os seus objetivos porque, como eles são chamados integradores, eles devem integrar as disciplinas para melhor formar o aluno, mas quais as disciplinas? As desse semestre? As que estão para trás junto do como é que isso deve acontecer? [...]. [PEF2] (Brum, 2009, p.79)

Semelhantemente, o professor PEF5 afirmava:

Justamente promover essa maior integração, não deixar que as disciplinas que compõem a grade curricular fiquem apenas partes estanques desse currículo que deve funcionar de forma orgânica. (Brum, 2009, p.80)

Quanto aos estudantes, apenas EEF1 e EEF5 descreveram os seus entendimentos sobre a PCC:

Os PCC tiveram como *objetivo preparar o graduando para ingressar dentro do contexto escolar, mas infelizmente esta disciplina não aborda algumas questões que são extremamente importantes para o enfrentamento da rotina escolar [...]*. (EEF1; grifo nosso)

EEF5 revela a seguinte concepção:

Com relação aos PCC tive apenas na disciplina de Políticas Públicas e teve como objetivo aplicar questionário e entrevista no ambiente escolar e, assim, *reconhecer a realidade escolar e intervir a partir das reflexões da pesquisa [...]*. (Grifo nosso)

Em relação ao PI, todos os estudantes afirmaram ter participado, bem como o conceberam como uma disciplina que visa a integrar os conhecimentos estudados durante o semestre:

Vivenciei os Projetos Integradores. A ideia realmente é boa, pois usamos *todos os saberes docentes, principalmente a questão de planejamento, construção de objetivos e conteúdos*. Contudo, em minha opinião, a forma como ele é conduzido não é eficaz. A disciplina deveria *proporcionar uma maior aproximação com o resto do campus e também com o município*. Na minha visão, a *disciplina tem por objetivo a integração de todos os saberes, conteúdos e habilidades que os alunos mobilizam durante cada semestre, com o intuito de criar um projeto que possa ser trabalho para diversos grupos sociais e não somente, entre os alunos da Educação Física*. (EEF2; grifo nosso)

EEF3 afirma:

Sim. O objetivo da *disciplina de PI era buscar integração entre diferentes saberes e conteúdos que a priori não possuíam tanta inter-relação ou conexão de fácil percepção*. Os conteúdos desta disciplina eram referentes aos conteúdos do semestre em curso. Porém, ao longo do desenvolvimento da disciplina, foram percebidas *falhas, pois muitas vezes os alunos gostariam de estabelecer relação de determinado conteúdo com o da disciplina que viria a ser cursada ou que já tinha sido cursada*. Desta forma, acabou sendo um processo ambíguo, no entanto, creio que pela proposta deveríamos realizar a integração entre somente as disciplinas do semestre. *Os saberes foram relacionados ao currículo. O objetivo principal do aluno era ampliar a visão do mesmo e fazê-lo estabelecer as relações entre diferentes áreas do conhecimento, que em diversos temas, podem apresentar opiniões e explicações diferentes, porém podem “conversar” entre elas também*. (Grifo nosso)

Também foi possível notar que o PI não está sendo bem desenvolvido no processo de formação dos estudantes:

Para mim, estas disciplinas foram *praticamente inúteis*. Tirando algumas experiências que você ganha, uma vez que isso acontece com qualquer vivência por pior que ela seja.

Acredito que *elas não integram as disciplinas, não proporcionam que os alunos aprofundem seus conhecimentos e especificamente atende aos interesses dos professores que as ministram, colocando os alunos para pesquisarem O QUE ELES QUEREM!!!* Não oferecem autonomia, nem permitem que os alunos opinem

sobre o que será desenvolvido na disciplina, fugindo completamente da proposta.

Quero deixar bem claro que isso não aconteceu no PI do professor Sebastião Gobbi nem da professora Irene Rangel, mas para mim, com todo o respeito que tenho por estes acima citados, as suas disciplinas se apresentaram mais como organizações de eventos, fator que podemos experienciar participando da organização da semana de estudos de uma maneira bem mais eficiente, por exemplo. Lendo a ementa dos Projetos Integradores, considero que a proposta é muito boa, contudo, os professores do departamento não conseguem desenvolvê-la satisfatoriamente, porque não se conversam, não existe planejamento nem ligação entre os quatro PIs, e assim cada um faz o que quer, culminando nesses desastres consecutivos. Perdi muito tempo que gostaria de estudar, pesquisar ou até mesmo descansar com quatro disciplinas que pouco acrescentaram para minha graduação e que precisam ser revistas, reestruturadas, rediscutidas e por que não extinguidas! [...]. (EEF4; grifo nosso)

Como um dos docentes (DEF7) afirmou, deveria ocorrer uma ruptura do isolamento entre os docentes, porém isso não está se concretizando. O mesmo cenário pode ser identificado na sequência:

Na Educação Física há *quatro disciplinas de PI de 60 horas. O objetivo seria o de integrar os conhecimentos de todas as disciplinas de cada semestre para a resolução de um problema proposto ou projeto a ser realizado*. Cada disciplina de PI foi executada de uma forma diferente, pois *os professores não conversavam entre si e alguns mostraram-se perdidos em relação aos reais objetivos da disciplina e impuseram a execução de projetos ligados à área em que atuam*. Das quatro disciplinas, somente duas contemplaram os objetivos da disciplina. Hoje é possível verificar que estes problemas não ocorreram só no nosso ano e as reclamações são as mesmas: *disciplinas desconexas que parecem ter objetivos diferentes. Acredito que o PI deveria dar uma formação que é muito importante na nossa profissão que é o de conectar os variados conhecimentos disciplinares, mas na verdade tivemos repetição de algumas disciplinas que emprestaram o nome de PI*. (EEF7; grifo nosso)

Assim como no que foi vivenciado por EEF9:

O PI, em minha opinião, tinha o objetivo de *relacionar o maior número de disciplinas possíveis*.

No 1ª ficamos responsáveis por *organizar palestras com professores e profissionais da área*. No 2ª podíamos aplicar a atividade (seja em escolas, academias,

etc.) e apresentar os resultados no final. No 3º também foi mais livre, podíamos *apresentar uma aula do tema escolhido ou até mesmo organizar eventos esportivos*. No 4º e último, o PI foi voltado mais para a área da Cinesiologia e Biomecânica, onde tínhamos que realizar avaliações posturais e apresentar os resultados. Em todos, na minha opinião, utilizamos os saberes da universidade, já que eram propostos temas novos e que não tive contato com nada parecido antes. (EEF9; grifo nosso)

Em face da crítica de DEF7, que denuncia o isolamento que os docentes do curso de Educação Física promovem, Nascimento (2006) também considera que a estrutura universitária favorece o isolamento tanto dos cursos superiores quanto das disciplinas e professores envolvidos, ocasionando, conseqüentemente, a ausência de convívio intelectual, um dos problemas da formação inicial em Educação Física e que tem se tornado uma preocupação cada vez mais rara dos departamentos das instituições universitárias.

Cabe destacar que a PCC, no Parecer CNE/CP nº 9/2001, foi vista como uma dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação capaz de romper com o distanciamento que havia entre a prática, que ficava circunscrita aos estágios, e a teoria, representada pelas disciplinas universitárias. Desse modo, segundo o parecer, a PCC se estabelece quando se trabalha com a reflexão sobre a atividade profissional ou durante o estágio em que se exercita a atividade profissional, devendo, no entanto, *perpassar o curso todo*.

Essa questão, por sua vez, remete também ao modelo formação em alternância interativa (Pedroso, 1996), que se caracteriza pela estratégia pedagógica que liga o ensino ao trabalho, e vice-versa, centrada na solução de problemas e na realização de projetos, por meio dos quais se busca relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, ou em atividades que o simulam, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas, da mesma forma que as dúvidas que surgem a partir da teoria estudada em sala de aula são solucionadas com a sua aplicação na prática, simuladas ou não.

Diante do que foi encontrado nas respostas e depoimentos, podemos perceber que a PCC está se desenvolvendo na formação de modo condizente com o que o Parecer CNE/CP nº 9/2001 orienta, de se buscar uma aproximação maior entre teoria e prática profissional e uma reflexão sobre esta última. No entanto, a prática é vista de forma caótica, precisando ser repensadas as estratégias que a configuram no âmbito do currículo.

Em face do que foi obtido com as respostas, retomamos Stephanou (1998), que alerta que no Brasil há um clima de renovação curricular que requer cautela, pois rótulos curriculares de “novo”, “certo”, “atualizado” ou “progressista” são

atribuídos e, a exemplo de livros, mudam as embalagens, sem que tenha ocorrido, de fato, alguma modificação. De acordo com a proposta curricular (PP) do curso de Educação Física (UNESP, 2005), o PI possui a finalidade de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, privilegiando os procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema.

Nesse sentido, na medida em que o PI reflete apenas o planejamento de eventos, e que os docentes não realizam um trabalho em conjunto, esse elemento da formação passa a não se concretizar na prática do processo formativo.

É interessante destacar que, em estudo sobre o curso da mesma instituição com estudantes que estavam vivenciando a transição curricular, Brum (2009) também observou que o modelo de formação em questão ocorria parcialmente no curso de Educação Física. Os estudantes entrevistados afirmaram que ocorria uma interação entre teoria e prática, mas também afirmaram que as estratégias relacionadas a esse modelo de formação na investigação não se efetivava na prática, ou ocorria minimamente, assim como a Prática como Componente Curricular (PCC) era desconhecida pelos estudantes, não sendo vivenciada por eles.

Nessa situação, os docentes demonstraram possuir uma compreensão sobre a PCC ou PI, apontando para a necessidade de se avaliar o andamento desses elementos. Assim, foi possível perceber que tanto a PCC quanto o PI, mesmo passados alguns anos, ainda são elementos da formação pouco compreendidos pelos docentes e, por isso, vivenciados pelos estudantes de modo insatisfatório e parcial.

Resta destacar que o PI remete a uma atividade de formação que o aproxima do modelo de alternância interativa caracterizado, de acordo com Pedrosa (1996), pelo incentivo à investigação e à criação de projetos articuladores da teoria e da prática profissional, o que, conforme observado nas respostas dos sujeitos, não permeia a formação dos estudantes.

Diante do exposto, podemos notar que esse modelo em alternância é previsto apenas teoricamente, não se consolidando na prática, pois no projeto pedagógico do curso de Educação Física se propõe, no tópico eixo vertical, o desenvolvimento do aluno a partir de uma “exposição/contato/aprofundamento” (UNESP, 2005, p.28) com o campo de conhecimento que se realiza por meio de

[...] temas como a constituição histórica e estrutural do objeto de estudo da área, a função social do profissional, o campo de trabalho, a relação prática/teoria, os diferentes lugares de estudo e prática pedagógica, com vista às diferentes atuações nos campos de intervenção [assim como do] estudo dos fundamentos teóricos, da relação teoria/prática e exercício da análise. (UNESP, 2005, p.28)

Esse modelo também pode ser encontrado nos princípios norteadores da Proposta Curricular (PP), especificamente, na articulação teoria e prática em que se entende

[...] que a articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais. (Idem, p.31)

Para isso, há a previsão normativa de no “mínimo 800 horas de atividades práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados [...]” (ibidem, p.31). Assim como no tópico Projetos Integradores (PI) da Proposta Curricular (PP), em que parte das PCC são delimitadas como

[...] espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho. (Ibidem, p.32)

No tópico da iniciação às práticas investigativas da proposta curricular (PP), bem como em alguns dos fragmentos apresentados anteriormente, observamos também essa perspectiva, que se materializa com as práticas investigativas, entre outras, tendo como premissa:

[...] desenvolver nos alunos uma atitude interrogativa e investigativa que os impulse na busca da compreensão do real e os direcione na elaboração de projetos de intervenção e de superação de situações problemáticas vivenciadas na realidade escolar/ou fora dela. (UNESP, 2005, p.34)

Corroborando esse fim, também, o tópico Atividades Complementares da proposta curricular, em que se propõem 200 horas de atividades complementares objetivando “valorizar e estimular a produção do conhecimento, as vivências e a capacitação do estudante como elemento essencial para a formação/integração desse profissional” (UNESP, 2005, p.35), assim como do “estudo dos fundamentos teóricos, da relação teoria/prática e exercício da análise” (idem, p.28).

As atividades profissionais e o desenvolvimento autônomo de aprendizagens pelos estudantes

O segundo item do questionário, em que se pergunta se há a possibilidade de o estudante desenvolver competências sem a intervenção direta do docente, se relaciona com o modelo de formação em alternância implícita (Nascimento 2002; Pedrosa, 1996; Marcon 2005) e, tal como foi apresentado anteriormente, não tem como objetivo estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial, visando tornar o estudante-professor o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos com vistas à sua aplicação prática.

Sobre essa questão, observamos que os sujeitos DEF1, DEF6, DEF7 e DEF8 negam essa possibilidade:

Não. Há falhas na veiculação das informações e nas estratégias didático-pedagógicas. (DEF1)

Nas respostas dos sujeitos DEF6 e DEF8, é possível notar que a aprendizagem de competências é atribuída essencialmente às disciplinas. Portanto, a autonomia do estudante nesse processo não se consolida.

No entanto, para DEF5, esse processo de aprendizagem ocorre, como pode ser verificado por sua resposta:

A intervenção direta do docente compõe e comporá sempre um leque de possibilidades. Os processos de ensino e de aprendizagem são múltiplos hoje em dia. Há leque de possibilidades com as chamadas novas tecnologias, as novas redes sociais, o acesso a diferentes fontes de conhecimento que estão colocadas amplia esse leque. Então, entendo que a participação direta do docente não é de forma alguma dispensável, mas ela não é exclusiva. Há uma interatividade enorme hoje em dia em função dessas questões que eu coloquei brevemente e que merecem ser levadas em conta [...] permanecemos em rede com isso eu não estou eliminando o papel do professor pra de alguma forma mediar estas inúmeras interações, filtrá-las, qualificá-las, mas dizer, acreditar que o professor é o único mediador nesse sentido, me parece quimérico [...].

Portanto, DEF5 acredita na autoformação, assim como DEF3, que assinala um dos contextos em que o estudante pode desenvolver as competências de modo autônomo:

Sim. Inclusive a disciplina Projetos Integradores facilita tais mediações. O contexto citado tem enriquecido a formação no sentido de propiciar a sintonia fina entre a teoria e a intervenção.

DEF2 também está de acordo com o que foi afirmado anteriormente, mas chama a atenção para a seguinte questão:

Vejo que há esta possibilidade no curso, mas que muitas vezes, por falta de orientação de docentes coordenadores dos projetos, os alunos acabam reproduzindo mais a sua experiência anterior ao curso do que experimentando novas possibilidades, refletidas em aula [...].

E DEF3 afirma:

As duas principais preocupações devem ser com evitar o exercício ilegal da profissão, muitas vezes presente em tal contexto, e a dedicação demasiada de tempo em tais atividades, com prejuízo para a formação abrangente de um Curso de Educação Física.

Ns respostas dos estudantes, identificamos que EEF5, EEF8 e EEF9 não acreditam que seja possível o desenvolvimento de competências profissionais sem a interferência dos docentes. EEF9, por exemplo, responde:

Em minha opinião, o corpo docente do curso influencia, e muito, nossa forma de agir, seja em estágios ou projetos de extensão. É indispensável, portanto, a interferência do corpo docente.

Os outros seis não pensam da mesma maneira. EEF6, por exemplo, declara:

Consegui estabelecer algumas relações entre os conhecimentos oriundos da graduação e a prática profissional, dentro e fora do âmbito acadêmico. Foram diversos projetos de extensão com diferentes públicos, experiências extracurriculares em clubes, hotéis, acampamentos, entre outros. E, sem dúvida, a orientação dos professores por meio das aulas foi fundamental.

No mesmo sentido, EEF2 afirma:

Todas essas vivências me proporcionaram habilidades em trabalhar com a diversidade, tanto de conteúdo quanto de população. Durante essas práticas bus-

cava atingir o público geralmente com uma abordagem em que pudesse torná-los conscientes e independentes.

Em trabalho com estudantes do currículo de transição curricular, Brum (2009, p.55) identificou a mesma opinião dos estudantes que vivenciaram esse currículo:

Eu acho que sim. Toda a nossa experiência toda a bagagem que a gente traz, desde quando a gente nasce, é incluído na sociedade, a gente vai acumulando experiências e valores que eu acho que contribui quando você chega na universidade, então o meu saber, a minha competência que eu tenho hoje não é derivada só da minha formação na faculdade, mas também toda essa carga, essa carga influencia também. Eu acho que é um conjunto, tanto a formação acadêmica oferecida na faculdade, é um conjunto que vai formando a nossa competência. [EF2] (Brum, 2009, p.55)

EF4 também afirma:

Acredito que tenha desenvolvido nas duas coisas tanto na prática mesmo, é... quanto na teoria, nas aulas, principalmente nas aulas, acredito que as duas coisas se juntem e na prática surge, vai surgindo os problemas que foram discutidos durante as aulas e isso vai acrescentando. Sim, eu acho que as duas coisas funcionam. [EF4] (Brum, 2009, p.55)

Já os docentes que participaram do estudo de Brum (2009) pensam diferente dos que participaram dessa pesquisa, como pode ser visto a seguir:

[...] no primeiro aspecto de você conseguir desenvolver competências sem uma intervenção direta, eu acredito que seja sim viável, em especial porque é possível que a gente aprenda por meio dos aparelhos midiáticos, por meio da informação cultural que a gente recebe [...], no entanto, o que acontece é que o curso universitário, ele tem uma maneira, ele tem um viés, uma forma de formação que deveria ou que deverá ou é mais voltado pra aquilo que especificamente você irá trabalhar. Então, veja, eu insisto duas vezes no especificamente, significa que existe uma especificidade que os professores estão aqui para mediar como facilitador para você chegar no seu ponto final. Agora a pergunta direta é: é possível? É possível. É possível que eu aprenda uma cirurgia de vista sem fazer uma faculdade de Medicina, se eu tiver um bom videocassete ou um bom DVD que me dê essas informações precisas, é possível? É possível. Agora que tipo de cirurgia

que tipo de resultado essa cirurgia vai me oferecer, essa é uma outra questão, mas não foi isso que você me perguntou. [PEF2] (Brum, 2009, p.56)

Assim como os outros quatro professores que participaram do estudo (Brum, 2009), PEF5 afirma:

Depende do que se chama de saberes e competência, né? Pra começar a responder a sua pergunta eu teria que primeiramente colocar em questão essas noções. [...] Eu acredito, né, que numa sociedade como a nossa, onde informações e saberes circulam em uma velocidade muito grande a intervenção do professor é importante, é mais uma intervenção e uma intervenção que tem a oportunidade de sistematizar e elaborar. Eu acredito que a riqueza de experiências colocada para qualquer um, independente de ser no ambiente universitário ou não, ela é imensa. Então, na sociedade contemporânea a capacidade de elaborar conhecimentos e adquirir competências, ela está aberta, não digo que esteja aberta de forma igualitária pra todos né, mas ela está aberta, neste sentido eu entendo que é possível. Mas isso vai depender da especificidade do grau de sistematização do conhecimento em questão, em pauta. Numa questão assim tão aberta quanto a sua, eu diria que é possível principalmente diante dos pressupostos que eu coloquei aqui agora. (Brum, 2009, p.57)

No questionário que foi aplicado, a questão sobre o desenvolvimento de competências sem a intervenção docente direta também apresenta relação com o modelo de formação em alternância implícita tal como foi descrito por Marcon (2005), correspondendo à aquisição de aprendizagens profissionais do estudante de maneira autônoma, ou seja, sem a mediação dos docentes do processo de formação.

Nesse sentido, considerando que para os demais docentes esse tipo de processo de aprendizagem ocorre, como pode ser identificado pelas respostas de DEF5 e DEF3, considera-se que, através do olhar dos docentes, esse modelo de formação perpassa o curso parcialmente.

Contudo, em relação à declaração de DEF2, que acena para o fato de os estudantes reproduzirem mais a experiência anterior ao curso do que se orientarem pelas aprendizagens propostas nas aulas, Tardif & Raymond (2000) afirmam que a história de vida e a socialização escolar dos alunos estão incrustadas nos alunos, trazendo, subjacente a elas, uma pré-profissionalização que carrega consigo uma concepção de ensino, papel do professor e atuação docente, permanecendo forte e estável através do tempo em função também de uma dimensão afetiva. Além disso, especificamente na América do Norte, onde os autores rea-

lizaram estudos, foi constatado que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudar ou abalar as crenças anteriormente adquiridas.

Da declaração de DEF3, que destaca como preocupação evitar o exercício ilegal da profissão e a dedicação demasiada de tempo em tais atividades com prejuízo para a formação, Nascimento (2002) vai apontar que muitos estágios de inserção não constituem instrumentos pedagógicos de formação, pois visam à prestação de serviços na comunidade e utilizam mão de obra barata de estudantes para suprir as deficiências financeiras de uma instituição pública ou privada. Também destaca que as atividades remuneradas geralmente são acompanhadas de salários mais baixos que os do mercado.

Pelas declarações dos estudantes, o modelo de formação em alternância implícita (Nascimento, 2002; Pedroso, 1996; Marcon, 2005) acontece na formação, na medida em que declaram que também desenvolveram competências sem a intervenção docente.

É interessante notar as mudanças que ocorreram na opinião dos docentes do curso diante dessa questão, visto que, em estudo com temática semelhante (Brum, 2009), a maioria dos docentes entrevistados considerava que o estudante era capaz de desenvolver aprendizagens de maneira autônoma, sem intervenção direta do docente.

Em relação à proposta curricular do curso (PP), cabe destacar que ela não objetiva estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial, visando tornar o estudante-professor o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos com vistas à sua aplicação prática. Desse modo, na proposta curricular do curso, essa relação não é encontrada, pois não é promovida pela formação. No entanto, como podemos notar nos registros coletados, ela ocorre durante o processo de formação, pois é estabelecida pela ação do estudante-professor.

A relação teoria e prática em foco

Com a análise da quarta questão – em que se pergunta se as mudanças curriculares favoreceram uma maior aproximação entre teoria e prática, e quais aprendizagens surgiram desse contexto –, notamos que quatro docentes (DEF1, DEF2, DEF3 e DEF5) afirmaram ter havido uma maior aproximação entre a teoria e a prática no processo de formação.

A introdução de Projetos Integradores propiciou, via organização de evento, a aproximação com a intervenção profissional e a análise das relações das disciplinas nesta intervenção. (DEF2)

Com base nas estratégias citadas na questão 3, pode-se perceber maior envolvimento e participação dos alunos nas reflexões propostas, o que auxilia a compreender maior aproximação teórico-prática. (DEF1)

As estratégias citadas na fala de DEF1 dizem respeito às excursões didáticas, visitas técnicas, busca de contatos e contextos pela Internet e reflexões em grupo.

No entanto, três docentes (DEF6, DEF7 e DEF8) consideraram que a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação ocorreu parcialmente. Segundo DEF2,

A mudança curricular não modificou muito a minha atuação. Mudaram os nomes, mas eu continuei fazendo praticamente as mesmas coisas [...].

Além disso, dois docentes (DEF4 e DEF7) não souberam responder, pois a questão exigia comparar o novo currículo com o anterior, e o ingresso recente no corpo docente do curso dificultava o entendimento desse processo.

Não acompanhei o processo de mudança curricular. Assim, não tenho condições de analisar tal coisa. (DEF7)

No estudo realizado por Brum (2009), no qual os docentes vivenciaram a transição, estes afirmaram:

Sim, com certeza. Dentro da minha disciplina? Porque eu posso falar com mais certeza é da minha, das outras eu não posso falar. Mas da minha sim, é dado um conteúdo, mesmo porque as minhas disciplinas que eu leciono têm um conteúdo prático muito significativo e a ideia da prática é justamente aplicar o que eles tiveram de conhecimento teórico pra poder facilitar a atuação profissional. [PEF1] (Brum, 2009, p.74)

Semelhantemente, PEF3 afirma:

[...] Bom, o nosso curso, ele propicia uma articulação teórico-prática boa? Eu julgo que sim e ligando com a pergunta anterior, principalmente pelos projetos de extensão que existem. Por quê? Porque o aluno vem para o projeto de ex-

tensão e enriquece o ensino, ele volta para a sala de aula com as questões da prática ou ele aprende a questão teórica, mas agora balizada pela prática, no que aquilo pode ser aproveitado pela prática. Então, eu vejo o nosso curso adequado nesse aspecto, conquanto e vejo também que o nosso curso e os cursos de Educação Física de modo geral, eles estão retornando a um equilíbrio. [...] (Brum, 2009, p.72)

Nesse sentido, cabe retomar o que o projeto pedagógico do curso propõe para promover a articulação teoria e prática:

Pensar a articulação teoria e prática, no âmbito da formação, remete à relação entre o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e a prática educacional [...] enquanto projeto, carrega a intencionalidade da prática gerada como uma das funções do conhecimento pedagógico e como um dos elementos que o constitui, porque delinea princípios, “finalidades/objetivos”, diretrizes e referências para a ação. Buscamos um projeto pedagógico que se contextualize na cultura, no momento histórico; que se instaure na formulação de questões; que se fundamente na perspectiva interdisciplinar de construção de conhecimento [...]. (UNESP, 2005, p.43)

Entendimento que requer:

[...] articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais [...] Para a efetivação do exercício de compreensão das práticas educacionais, nos orientamos nas proposições do Parecer CNE nº 28/2001 e da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que preveem o mínimo 800 horas de atividades práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados [...]. (UNESP, 2005, p.43)

Ressaltamos que a PCC, de acordo com o projeto pedagógico, visa à reflexão, por parte do estudante, sobre a organização das práticas relacionadas ao contexto da atuação profissional, que, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001,

[...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender

ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Nesse sentido, o projeto do curso de Educação Física (PP) orienta:

[...] a prática como componente curricular é entendida enquanto:

- estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e educação física, oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes;
- mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e educação física. (UNESP, 2005, p.41)

Sendo concretizada através dos Projetos Integradores (PIs), com um total de 240 horas, e outras atividades a serem sugeridas pelo Conselho de Curso (como na articulação e intervenção da própria disciplina), com 160 horas. Nesse contexto, o PI é concebido como

[...] espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho. Já as Atividades Complementares permitem ao estudante vivenciar situações que o coloquem em contato com produções e pesquisas, atividades culturais e educacionais estimulando-o a aprofundar-se em temas de seu interesse e a socializar descobertas resultantes desses aprofundamentos. Por fim, a elaboração do TCC, sob orientação de um docente, constitui-se também num instrumento privilegiado para o aprofundamento de estudos. [...] Nesse sentido, os Projetos Integradores deverão se constituir em atividades obrigatórias, a serem desenvolvidas pelo aluno do curso de Educação Física da UNESP-Rio Claro, articuladas às disciplinas pré-definidas, a partir do primeiro semestre do curso, tendo duração mínima de um semestre letivo [...] versarão sobre temas tratados pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre, para o que há previsão de carga horária obrigatória específica definida conforme estrutura curricular. (UNESP, 2005, p.41-2)

Da mesma forma, é proposto que

Caberá ao(s) docente(s) responsáveis pela disciplina/conjunto de disciplinas ou pela coordenação às quais se vinculam os PI.s, juntamente com o grupo-classe, definir a(s) temática(s) e os procedimentos adotados para a consecução das atividades relativas ao PI.s [...] responsabilizarem-se por dar ciência à Seção de Graduação, mediante registro em formulário próprio, das horas de PI.s efetivamente realizadas pelos alunos. (UNESP, 2005, p.42)

Em relação à resposta dos estudantes à questão sobre a possibilidade de o novo currículo ter promovido maior aproximação entre teoria e prática, foi possível identificar que EEF1, EEF3, EEF4, EEF5, EEF6, EEF7 e EEF9 consideraram que a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação ocorreram parcialmente, como afirma EEF4:

Algumas disciplinas proporcionaram esta aproximação, outras sequer chegaram perto disso. Por exemplo, em Nutrição além das exposições teóricas, temos experimentos que garantem esta aproximação do que é estudado com a prática profissional propriamente dita.

Por sua vez, os demais estudantes, como EEF2, EEF8 e EEF10, relatam que a aproximação se efetivou:

Vejo que todas as experiências de trabalho realizadas estão estritamente interligadas com os estudos teóricos realizados em sala de aula. (EEF10)

Apesar de EEF2 responder afirmativamente, ressalta:

Entretanto acho ainda carente a aproximação da escola com a universidade, em relação a uma maior troca de experiências. Durante a graduação houve uma tentativa inicial realizada nas últimas semanas de aula em 2011. Espero que este trabalho inicial tenha continuidade e cresça.

Sobre a mesma questão, estudantes que vivenciaram um currículo em transição, na mesma instituição, possuíam uma opinião diferente:

Eu acho que grande parte do que a gente aprende na faculdade a gente consegue conciliar pra poder trabalhar depois. Acho que dá pra ver com as disciplinas de educação quando você vai dar aula em escola, e trabalhei com recreação, então o

que eu vi também nas aulas de Atividades Lúdicas também deu para relacionar bastante. [EF1] (Brum, 2009, p.71)

No mesmo sentido, o sujeito EF4 afirma:

Eu acredito que sempre há uma interação, porque quando você tá estudando e tá ali com a teoria quando você vai pra prática você sempre leva alguma coisa, então você consegue fazer uma miscelânea disso e acredito que algumas disciplinas como Crescimento e Desenvolvimento influenciam bastante na hora de você montar atividade para criança, e também há várias disciplinas que falam um pouco sobre a Pedagogia, a forma de passar mesmo o conhecimento. (Brum, 2009, p.72)

Já EEF7:

O mais significativo para mim foram as formas de aprendizagem dos alunos que estudamos e que quando fui à prática fizeram mais sentidos. Como quando estudamos que, no ensino infantil, as crianças aprendem por repetição e na prática foi quando pude afirmar tal teoria. (EEF7)

Com a declaração anterior de DEF6 notamos a presença da formação em dois contextos:

A mudança curricular não modificou muito a minha atuação. Mudaram os nomes, mas eu continuei fazendo praticamente as mesmas coisas. Única coisa foi em Ginástica 1 que decidi levar os alunos para as academias conhecer os ambientes onde podem um dia atuar.

Para explicar a aproximação parcial entre estudos teóricos e práticas, DEF1 assinala a burocracia como empecilho na realização de experiências práticas:

Bom, tem vários elementos aí que entram nesse jogo, um deles aí é o elemento burocrático; pra nós pedirmos uma excursão didática, nós temos que fazer isso com um ano de antecedência, prevendo uma data até mesmo fictícia, muitas [vezes] as atividades não foram preestabelecidas; como nós não temos condições de fazer isso com tamanha antecedência pra conseguir uma viatura, um ônibus pra poder levar os alunos, então a falta de material, no caso o ônibus, pra você programar uma experiência prática, muitas vezes limita a motivação do próprio docente para propor esse tipo de experiência. Essa é uma das situações, a questão

burocrática, outra talvez seja a inabilidade do próprio docente de não valorizar esse aspecto prático como sendo um fator bastante interveniente, bastante importante na questão de saberes unindo aí, competências e saberes, falta aí essa dinâmica.

Contudo, de acordo com DEF2, falta contato com o público com o qual os estudantes vão trabalhar no futuro:

Acho que principalmente sobre eles não terem às vezes de não terem contato com o público que eles realmente vão atender acho seria essa aproximação com a realidade eu vejo que isso acontece pouco se a gente contar o curso como um todo.

Segundo DEF3, há muita ênfase nos estudos científicos:

Eu creio que nós ainda carregamos o ranço de inserção enquanto acadêmica porque a Educação Física precisou de um momento, de uma aproximação muito forte com teoria e com a pesquisa para se firmar enquanto disciplina acadêmica e a licenciatura não ficou ileso dessa conjuntura não, é estrutura, é conjuntura, então na realidade é que às vezes você... a pesquisa hoje em dia, a pesquisa hoje em dia, ela está tão valorizada na universidade como uma forma de *status*, obtenção de recursos financeiros e etc. progressão na carreira e na própria sociedade, o *status* da pesquisa é... e quando você se fecha muito na pesquisa, na verdade você esquece os saberes e as competências que devem ser desenvolvidos [...] eu sou eu faço pesquisa com idosos, bom, se eu me fechar no mundo dos idosos e às vezes de uma parte, só força, treinamento de força com idosos, na realidade eu não propiciar ao meu aluno, ao meu estagiário, etc. orientando, aluno condições dele apreciar o quanto é global, é holístico a prática, porque eu me fecho naquele entre aspas “mundinho”, questão de pesquisa específica que eu perco referência e o contexto. Quando eu faço isso, a formação fica deficitária, a formação fica deficitária porque o aluno, né, o futuro profissional quando se forma e vai pra prática não tem uma hora que ele é da Psicologia, que ele é da Fisiologia, é da Biomecânica, isso acontece de uma vez só, de uma vez só, então se a gente não tiver dentro da nossa prática inclusive de pesquisa a contextualização disso, nós vamos ficar inclusive muito reducionistas naquele conhecimento e a formação vai ficar prejudicada, ela já é mesmo quando a gente dentro de uma disciplina só a gente fizer a ponte com as outras disciplinas e aí tá a razão dos projetos integradores [...].

No entanto, DEF4 discorda desse diagnóstico:

Eu discordo um pouco, embora eu não seja um conhecedor pleno do projeto político-pedagógico, mas eu vejo o curso de Educação Física como um curso que tem uma articulação boa entre teoria e prática, de uma maneira muito forte, principalmente quando comparado aos cursos de humanas, que eu tenho mais experiência. Então eu vejo a quantidade de alunos que participa de projetos é imensa, eles vão falando, são vários projetos tanto para os alunos de licenciatura quanto para os de bacharelado, né, então existem projetos para todos os gostos aí, então eu não acho que ocorra parcialmente, eu acho que quando possível ocorre de maneira é... de maneira satisfatória.

Para DEF5, o encaminhamento em relação a esse contexto é o seguinte:

[...] se você minimamente sensibilizar o aluno para essa questão e dar e der alguns instrumentos, né, recursos mais do que instrumentos, também ou sensibilizar pra isso, pra que ele ganhe algum grau de autonomia na capacidade de dar conta da realidade é o caminho mais viável o currículo como eu disse tem lá suas limitações numa boa medida.

DEF6 entende que é necessário também existir interesse por parte do aluno:

Se você tiver um envolvimento bom do aluno com uma abertura do professor pra receber o *feedback* do que tá acontecendo com ele, a tendência é melhorar, agora quando existe uma proposta de conteúdo ou de saberes, como você diz, e um aluno que é indicado para trabalhar nessa área, mas não tem essa relação, essa conversa, não é integrado, aí realmente isso vai acontecer unilateralmente, você parcializa esse processo.

DEF7 explica sua visão:

[...] fica realmente difícil do aluno realmente estabelecer essas correlações teórico-práticas quando o professor tem bastante dificuldade na sua área de conhecimento de elaborar uma proposta formativa digo agora de elaborar uma proposta de disciplina onde isso não fique... não seja possível fazer esses *links*, realmente fica difícil que o aluno consiga, né, construir aproximações teórico-práticas mais precisas, uma coisa que a gente também tem que cuidar é que o aluno acha que pra gente viver a prática tem que estar dentro da sala de aula, é claro que isso é extremamente importante, tanto, até mesmo, por uma questão

organizacional nós não conseguimos colocar os alunos todos de todos os cursos no primeiro semestre nas escolas, inclusive eu sei que isso tá até no documento das diretrizes curriculares nacionais para esse curso de formação, a própria organização da escola não permite isso, e a gente precisa fazer adequações pela quantidade de alunos e de escolas [...] acho que vai muito do professor conseguir, né, localizar a sua disciplina dentro daquela matriz, ter clareza da contribuição da sua disciplina no bojo desse processo todo, entender como esses alunos estão chegando e entender como é que ele pode desencadear na sua disciplina processos de aprendizagens significativas para aqueles alunos que precisam sair, eu tenho que ter isso essa continuidade, tem que ser clara, os alunos passaram, né, fizeram a disciplina de Didática, o que que efetivamente eles precisam aprender para contribuir para essa formação, como é que aquilo, como é que eu posso efetivamente contribuir para a formação dele [...] então quais os saberes que eu deveria estar desencadeando no meu processo do ensino docente, no ensino superior, na formação do professor.

Para o docente DEF8, a falta de aproximação entre a teoria e a prática depende da atuação docente:

Porque se a gente for pensar mais na Fisiologia, ela é uma disciplina que envolve mais a teoria mesmo, mas na disciplina de Futebol a gente tem metade teórica e metade prática. É, eu acho que depende muito da atuação do docente, de como ele mostrar que isso seja aplicado na prática. Eu ainda vejo que os estágios seriam grandes locais pra estar aliando teoria e prática, mas em algumas disciplinas acaba tendo um conteúdo mais teórico mesmo, acho que depende muito da atuação do docente, da aplicação do docente pra mostrar a prática do que está sendo mostrado teoricamente.

Os estudantes EEF3 e EEF4 justificam essa falta de aproximação pela valorização demasiada da teoria, conforme EEF4 explicita:

Eu acho que as disciplinas aqui na universidade elas se ligam muito mais a se discutir os problemas do campo teórico, aí falta uma aplicabilidade maior, pensando no profissional, né, na minha formação, enquanto licenciada a gente discutiu muito escola, mas a gente viveu a escola muito pouco, se a gente for comparar em termos quantitativos, a gente viveu a escola no estágio e depois com as disciplinas de educação física escolar, que foram três, a gente discutiu escola, a gente não viveu a escola, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, todas essas outras que são voltadas para o espaço educacional a gente discutiu [...] você faz

muito seminário prático na Educação Física só que a gente dá aula para o aluno ideal, que somos nós mesmos, a gente ministra aula pra gente mesmo e na escola quando a gente dá uma atividade, a gente percebe que emerge outras situações. Então eu acho que falta muito isso, na nossa formação, se aproximar mais da escola, tá mais lá dentro, pensar em projetos que unam as disciplinas com a escola talvez é difícil, mas seria uma alternativa unir mais essas questões.

Semelhantemente, EEF8 assinala:

O distanciamento, eu falaria, porque ocorre uma valorização do conhecimento, então, na faculdade, na universidade você vem pra aprender conhecimento, então eu acho que a prática fica um pouco desvalorizada por causa dessa valorização do conhecimento teórico.

Segundo EEF5, falta aproximação dos estudos na sala de aula com o ambiente escolar:

Por exemplo, tem uma disciplina, Nutrição, quando a gente tem essa disciplina o foco é para os conhecimentos dos meios das fontes de energia e como é que essa energia a gente acaba usando uma forma mais balanceada possível, só que aí não existe uma preocupação para o tipo de aluno ou cliente que você vai trabalhar. O foco acaba sendo para o esporte, sempre o atleta e aí você não tem uma discussão sobre alimentação em ambiente escolar.

EEF1 e EEF7 apontam para a falta de aperfeiçoamento dos professores:

Eu penso muito na questão do professor que ministra essas disciplinas que não está muito conectado com a escola, então eu vejo que há muita diferença, eles falam que o ensino é uma coisa, chega lá na prática, é diferente. Eu não sei se é falta de atualização, não por culpa deles, mas é porque tá mudando tão rápido, até a gente assim se inserindo agora no mercado, a gente percebe que há uma mudança de quando a gente estudava, e olha que a diferença de idade não é tão grande assim, se for pensar em dez anos, já mudou muito, mas eu acho que é isso, falta um pouco os professores discutirem, como é que tá hoje, as teorias anteriores foram importantes, mas como é que vai se construindo isso até hoje, como é que a gente pode aproveitar do que tinha antes pra agora, porque tá totalmente diferente.

EEF1 também destaca a ênfase dada pela universidade, particularmente o curso de Educação Física, ao conhecimento científico e formação do pesquisador:

[...] Porque a teoria ainda está batendo nas práticas lá de antigamente, os professores não evoluíram pra ver o que realmente tá precisando na escola, então eu acho que é uma questão mesmo do pensamento de evolução do professor e das práticas pedagógicas. Bom, talvez eu acredite que os professores pensam que o conhecimento científico dito puro, produzido na universidade tem um valor maior do que as pessoas que estão lá na prática e na minha opinião não é isso, são saberes e competências diferentes, a pessoa que tá ministrando a aula aqui, ela tem que saber que o aluno vai sair daqui e vai trabalhar e não que ele vai sair daqui pra pesquisar sem pesquisar por pesquisar eu acredito que tá distante porque os professores querem formar pesquisadores e não profissionais para o trabalho, acredito também que, por exemplo, as pessoas que falam “o que a mitocôndria tem, a ação papapá” ou seja, é mais importante que nossa “lá na prática o velhinho não conseguiu levantar peso” o que eu faço pra ele levantar? Então eu acho que esse conhecimento a fundo específico é mais importante do que o conhecimento que vai fazer relação direta com a prática e se eu tenho um cara cego na minha academia? Então eles vão falar, assim, na questão da inclusão e “lalalalá” pensam que o conhecimento bonito e bem falado e que não condiz realmente, ele é mais importante que o da prática, então eu acho que por isso que a concepção de conhecimento daqui é ciência é um conhecimento melhor do que a prática de quem tá lá. Talvez por isso que os professores pequem nessa questão de teoria e prática. Não sei se eu respondi.

Diante do relato anterior, referendamos Coelho (2005), para quem a autonomia e a liberdade não são atendidas, ao passo que se concebe a profissionalização dos estudantes como um processo de apenas aprender a atuar no mercado de trabalho de forma prescritiva, além da forma utilitária que a pesquisa e as disciplinas ligadas ao estágio são desenvolvidas na universidade. Isto é, atuam separando o ensino e a formação pela pesquisa, atuam de maneira diferenciada com os estudantes que desejam ir, de um lado, para o exercício profissional e, de outro, para a pós-graduação, assim como do tratamento dado às práticas de formação, concebidas como um meio de aproximar o estudante do trabalho que ele irá exercer.

Diante dessa situação, o autor propõe que a universidade atente para a natureza, o sentido e finalidade da educação, da cultura, da escola, da universidade, do ensino e da aprendizagem e, desse modo, crie cursos superiores que foquem a

formação humana, intelectual e profissional, considerando também que nenhum desses espaços e dos sujeitos que a eles pertencem são produtos acabados.

O agravante nesse cenário descrito pelo estudante (EEF1) é que, de acordo com Chauí (2003), a universidade se torna privatizada em face do que suas pesquisas atendem às exigências do mercado impostas por financiadores, o que denota que a universidade pública produz um conhecimento direcionado para a apropriação privada.

Diante desse contexto, a autora propõe a revalorização da pesquisa dentre diversos aspectos promovendo condições de autonomia e de materiais, oferecendo uma avaliação da qualidade da produtividade dos pesquisadores com critérios voltados para a relevância social e cultural do tema pesquisado e das mudanças filosóficas, tecnológicas e impactos das pesquisas, bem como sob a orientação dos movimentos sociais e regionais. Nessa perspectiva, a autora também defende a valorização da pesquisa através de políticas públicas de financiamento por fundos públicos, que atendam a critérios como: elaboração de projetos propostos pela própria universidade; projetos propostos por setores do Estado conhecedores das demandas e necessidades de determinadas pesquisas, e avaliação pública dos objetivos e aplicações dos resultados pelo Estado.

Em relação às mudanças curriculares do curso de Educação Física e a possibilidade de aproximação da teoria e da prática, referendamos Flores (2000), que assinala que o currículo deve ser definido pela relação entre teoria e prática, de modo que a ênfase em uma dessas vertentes determinará a configuração de diferentes modelos formativos. Nessa direção, vai defender uma visão holística para o currículo de formação de professores em que esteja presente a promoção de uma atitude crítica fomentadora da dimensão autorreflexiva do conhecimento.

Retomamos Stephanou (1998), que alerta para o fato de que o processo de renovação curricular exige cautela, pois rótulos de “novo” padecem de uso abusivo, assim como são problemáticos os enquadramentos de “certo”, “atualizado” ou “progressista” atribuídos aos modelos curriculares.

Em relação à visão dos estudantes, identificamos que EEF1, EEF3, EEF4, EEF5, EEF6, EEF7 e EEF9 consideram que a aproximação entre os estudos teóricos da sala de aula e as experiências de trabalho promovidas na graduação ocorreram parcialmente. Nesse sentido, Borges (2004) critica os modelos de formação de professores, que são prejudicados pelo distanciamento entre teoria e prática e as múltiplas e estanques finalidades das instituições formadoras; argumenta que esse distanciamento é promovido pelo paradigma científico e disciplinar que vem sendo criticado nas últimas décadas e se configura em uma formação docente na qual as disciplinas possuem pouca relação entre si, ênfase

no domínio de conhecimentos e prática pedagógica desvinculada dos conhecimentos ensinados e com ocorrência tardia.

A declaração de EEF2, que assinala as dificuldades na aproximação da teoria com a prática, revela também que ainda há problemas em relação ao vínculo da universidade com o contexto profissional, impedindo um desenvolvimento maior e mais eficaz de aprendizagens profissionais.

Ainda sobre a relação teoria e prática, retomamos Marcelo Garcia (1999), que defende uma formação que articule a teoria e a prática de maneira que não seja apenas uma disciplina. Nesse sentido, Tardif (2002) denuncia a vigência de cursos de formação de professores com ênfase em um modelo aplicacionista, caracterizado por aulas nas disciplinas e a aplicação dos conhecimentos das disciplinas nos estágios, não configurando uma articulação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, Frigotto (1996) destaca que é necessário romper com a divisão disciplinar estanque e as formas individualistas e competitivas de conhecimento e ensino, entendendo que, dessa forma, é possível neutralizar as imposições tecnocráticas que submetem a ação de educar ao mercado e ao capitalismo excludente.

Em relação à temática da formação, retomamos Ruz (1998), que destaca que, nas instituições de formação de professores, as disciplinas têm sido marcadas pela desintegração, ou seja, pela:

- sobreposição ou reposição de conteúdos;
- oposição ou contradição de enfoques;
- associação de conteúdos;
- omissão de conteúdos.

Além disso, chama a atenção para a ocorrência da fragmentação do conhecimento e circulação de teorias que não penetram nem compreendem a prática, resultando em uma articulação entre teoria e prática parcial ou inexistente.

A prática, em detrimento desse cenário mais teórico, se configura no espaço original de formação, produção e mobilização de saberes e competências; na medida em que é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram em outro espaço ou que possa ser reproduzido “artificialmente”, isto é, na universidade ou no laboratório de pesquisa, torna-se um espaço de comunicação e transmissão de saberes (Tardif, 2002).

Nas declarações de EEF7 e EEF5 é possível identificar a presença da formação em alternância (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002; Marcon, 2005), na medida em que o processo formativo se efetiva em dois contextos diferentes, o da

prática e do ensino universitário, conjuntura que pode contribuir para o estabelecimento de aproximação entre a teoria e a prática.

Atualmente, em face do novo currículo, os docentes e estudantes apontam que esse processo ocorre parcialmente, como também fora destacado por estudantes que vivenciaram um currículo em transição. Cabe destacar, no entanto, que em estudo realizado por Brum (2009), ocorreu uma percepção diferente, em que docentes e estudantes afirmavam que o incentivo à investigação e à promoção da interação entre a teoria e a prática ocorria no processo de formação.

Nessa perspectiva, fazemos alusão ao projeto pedagógico do curso, que orienta sobre a necessidade de se estabelecer uma aproximação maior entre teoria e prática da seguinte maneira:

[...] articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais [...] Para a efetivação do exercício de compreensão das práticas educacionais, nos orientamos nas proposições do Parecer CNE nº 28/2001 e da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que preveem o mínimo 800 horas de atividades práticas desenvolvidas por meio de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e 400 horas para os Estágios Supervisionados [...]. (UNESP, 2005, p.43)

No entanto, como se observou nas declarações, o que foi proposto não está se efetivando.

Nesse sentido, defendemos o desenvolvimento de uma organização curricular caracterizada pela unidade entre o eixo teoria-prática capaz de promover uma relação de dependência entre esse eixo e que abarque a ideia da práxis, criadora de soluções e transformadora da realidade, e que essa configuração permeie todo o processo formativo.

7

A UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO LUGARES DE FORMAÇÃO

Sobre o questionamento se a escola está presente na formação dos estudantes, a maioria dos docentes compreende que sim, como pode ser observado com a fala de DEF1:

Eu acho que a proposta curricular que nós temos, ela efetivamente coloca a escola como um lugar de formação, já que privilegia os processos educativos, privilegia inclusive a questão de oferecer estágios diretamente nas escolas ou vivências que sejam vinculadas durante o período de formação, então eu acho que nesse sentido, sobrepõe a ideia da universidade como um campo único de formação, então eu acho que a escola privilegia isso também e a nossa grade curricular menciona esse tipo de envolvimento com a escola.

Na mesma perspectiva, DEF2 assinala:

O curso de Educação Física aqui da IESpip tem essa relação com a escola a licenciatura. No caso, tem o estágio dentro da escola, supervisionado, tem escola que já tem esse convênio, né, e outras disciplinas também têm feito relação com o ambiente escolar. Eu sei que a disciplina de Atletismo, de Ginástica, de Lutas têm feito essa relação com crianças, com escolares e apresentando alternativas, então, por exemplo, nós vamos fazer um evento de ginástica e lutas aqui no departamento que vai trazer as crianças da Escola Elpidio Mina, vão vir oitenta crianças da escola, então com esse enfoque pedagógico próprio não só da escola, mas também da escola, os alunos vão estar desenvolvendo atividades que podem

ser desenvolvidas na escola com os alunos também. Então, na minha disciplina, eu tenho feito muita relação com a escola, até porque meus estudos também vão mais pra essa área também, então eu tento sempre contextualizar os conhecimentos com o ambiente da escola, então essa aproximação dos alunos com a escola, esse contato direto em algumas disciplinas, isso acontece no curso de Educação Física.

DEF3, contudo, defende uma aproximação ainda maior com o espaço profissional:

Eu creio, se eu entendi bem a pergunta, eu creio que a IES¹ coloca a escola, a educação básica como um local de formação do aluno numa dimensão adequada. Eu creio que os cursos de licenciatura poderiam aproveitar mais esse espaço de formação não apenas para o estágio que acaba se resumindo a essa formação, ao estágio de Prática de Ensino de 400 horas. Agora 400. Nem sei se haveria possibilidade de participar de conselho de classe, dinamizar alguma atividade fora do horário escolar do tipo de um voluntário, logicamente a dificuldade fica a cargo da supervisão que deve haver de um professor, um profissional já formado, mas eu vejo que poderia talvez é... incrementar essa participação via escola de educação básica além do próprio estágio. Não sei se eu teria propostas mais precisas porque por um lado também na UNESP a formação é em período integral isso dificulta um pouco.

No entanto, um dos docentes destaca que a universidade ainda ocupa um lugar central na formação:

Bom, na minha opinião, a gente aqui tem conteúdo que visa e tenta focar essa formação na escola, essa utilização da escola mesmo como um local de formação, mas a grande parte das ações eu acredito que são voltadas pra universidade do que pra escola propriamente dita, mas eu ainda acredito que tenha, sim, ênfases e competências pra tá colocando a escola como um local de formação. (DEF8)

DEF7 também assinala a dificuldade de articular o contexto de formação com o profissional:

Respondendo a tua pergunta, eu penso que nesse projeto pedagógico tanto a escola quanto a universidade acabam sendo lócus de formação e, penso eu, que isso seja realmente importante, em que ambos estamos formando no processo de formação, é lógico que a universidade tem um papel importante no processo de

formação inicial de seus futuros professores, mas também não pode perder de vista que espaço de formação, que espaço de atuação profissional é essa e é importante essa articulação, formação e profissão, então quando a universidade se colocar no espaço de formação e pensar na profissão, indubitavelmente ela acaba tendo que encarar a perspectiva de olhar a escola e a universidade também como espaço de formação, mas o problema que eu vejo que é muito difícil, é realmente articular esses espaços, é fazer que esses espaços tenham a possibilidade de diálogo que esses espaços tenham o aspecto de dialogicidade, para isso que as escolas têm que estar abertas.

Para EEF2, em relação ao aspecto formador da escola e da universidade, é necessário um tempo maior na escola:

Ah, eu acho que é uma coisa junta, com certeza a escola é um lugar de formação para o professor não só dos alunos, mas enquanto professor. Mas eu concordo que se o tempo na escola fosse maior, seria melhor, mas já tendo esse tempo da escola, coloca a escola como um lugar de formação.

No mesmo sentido, EEF3 acena para o fato de que se tem pouco tempo de contato com a escola, pois só do meio para o final do curso a escola assume um lugar de destaque na formação:

Então, a princípio sim, no entanto, o aluno quando ele chega até metade do curso até o segundo, meados do segundo ano, até o final do segundo ano, ele tem a escola como um local de formação, ele desconhece sua realidade e a única realidade que ele conhece é da universidade e muitas vezes ele acaba valorizando a estrutura, a organização, até mesmo o *status* da universidade porque quando ele chega na escola ele só sabe apontar uma série de defeitos, ele não consegue ver as potencialidades e as dificuldades da escola e muitas vezes ele acaba supervalorizando a teoria em detrimento da prática, no entanto, num cenário mais final do curso, acaba tendo essa modificação da visão do aluno, a escola mais como um local de formação, no entanto no início, a universidade tem um papel mais primordial, até mais valorizado na opinião do aluno.

Os estudantes EEF4 e EEF5 denunciam também que são poucas as disciplinas que privilegiam o espaço da escola como formador:

Eu acho sim que a formação, a formação na IESpip coloca a escola como um lugar de formação, mas isso acaba ficando restrito a algumas disciplinas, nos

estágios e em uma disciplina ou outra tipo Políticas Educacionais, que se preocupou, acho que Educação Física Escolar III também se preocupou com a escola enquanto um lugar de formação, mas a maioria fica só falando mesmo, se atrelando a teoria, a artigos e livros, não considera, não leva a gente a pensar a escola e nem leva a gente para o espaço da escola também. Entrar na escola mesmo só foi no estágio. (EEF4)

Mas, para EEF6, EEF7, EEF8 e EEF9, a escola tem ocupado um lugar privilegiado para a formação docente, como podemos observar com o relato de EEF7:

Coloca sim a escola, até pela carga horária que a gente tem de estágio. E também assim que começa o estágio, a gente vai discutindo escola e mergulha fundo nela sim.

Para EEF9:

Acredito sim que a formação do professor da IESpip coloca a escola como um lugar de formação. Por meio dos estágios realizados, por exemplo, somos submetidos a várias experiências muito construtivas e que nos fazem aprofundar nossos conhecimentos, a partir das situações vividas, nos tornando profissionais melhores e muito bem preparados.

No entanto, resta destacar que os estudantes justificam sua opinião tomando como referência o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e não considerando o modelo de formação ou todas as disciplinas do curso de formação.

Esse questionamento nos remete à explicação de Zabalza (2004), que vai assinalar que a formação é um recurso social e econômico indispensável, não se limitando à formação inicial universitária, pois, diante da busca da eficiência, ela é um processo porque os cursos de formação não encerram esse processo formativo, ou seja, a formação rompe o espaço dos cursos de formação.

Marcelo Garcia (1999) pensa da mesma maneira ao assinalar que, embora a formação seja constituída de fases determinadas pelo currículo, ela é um processo e não oferece um resultado, um produto completo e finalizado; a formação passa por diversas instâncias. O autor também propõe o estabelecimento da articulação dos processos de formação com o desenvolvimento escolar para possibilitar o desenvolvimento profissional e de transformação da escola. Desse modo, valoriza o espaço escolar através de seu caráter formativo.

Tardif (2010) propõe um lugar de destaque para a escola, pois afirma que, para a reconstituição dos fundamentos epistemológicos da profissão dos professores, é necessária a elaboração de um repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais, o que exige um trabalho de colaboração entre os docentes universitários e os da escola, assim como a elaboração de pesquisas que considerem as necessidades e os conhecimentos que os professores do ensino básico possuem. Nesse contexto, se faz necessária também a atuação desses professores na elaboração e avaliação dos programas de formação e nas pesquisas sobre o ensino, assim como é preciso que as disciplinas sejam o foco da organização dos cursos, para que o espaço da prática profissional seja mais valorizado para produzir aprendizagens.

Nessa perspectiva, para Tardif (2010), a prática profissional é um espaço original e autônomo de aprendizagem e formação, e, longe de ser um espaço de aplicação de teorias formadas externamente, é um espaço de produção de saberes e práticas inovadores pelos professores experientes.

Segundo o autor, essa concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, conseqüentemente, para a escola, pois ela é o lugar de trabalho dos professores e, pela aproximação entre esses espaços, novas práticas e instrumentos de formação são promovidos: estágios de longa duração, memória profissional, alternância formação/trabalho, análise reflexiva e mentoreado, isto é, a atuação de professores associados nos estágios, assim como de supervisores universitários que trabalham no âmbito escolar e de pesquisadores que atuam em conjunto com os professores, estabelecendo uma ponte entre formação e profissão.

Sobre a temática em questão, retomamos Moreira (2005), que defende o papel formativo da universidade. Diante disso, espera-se que a universidade não se feche em si mesma, se esgotando no ensino e na pesquisa, e não se reduza ao mercado de trabalho; que tenha responsabilidades sociais, sendo aberta à comunidade nos seus anseios e desafios e articule ensino, pesquisa e extensão de modo a integrar qualidade acadêmica e compromisso social.

A formação inicial dos alunos objetiva habituá-los à prática profissional dos professores de profissão e torná-los práticos “reflexivos”. Essa afirmação significa que os programas de formação dos professores devem ser organizados a partir da formação cultural ou geral e da formação científica ou disciplinar que, por sua vez, deveriam se vincular à formação prática, o que requer estágios de longa duração, contatos frequentes com os ambientes da prática e ênfase na análise de práticas e de casos e, especificamente, envolver os professores da educação básica ao currículo de formação profissional. Cabe destacar que não seria a reprodução de práticas ou o abandono da teoria, mas o vínculo da teoria aos condi-

cionantes e condições reais do ofício dos professores, bem como a contribuição para a sua transformação (Tardif, 2010).

Diante dessa temática, retomamos Coelho (2005), que defende a configuração da universidade vinculada ao conceito de *universitas*. Nessa perspectiva, explica que a universidade deve se configurar como lugar de busca e cultivo do saber inacabado (em permanente trabalho de constituição), da razão que exige o argumento, da formação de indivíduos que vão se inserir de modo crítico, rigoroso e criativo no cenário social e no mundo do trabalho, transformando-os e superando a realidade e o saber instituído.

Cabe à universidade também, de acordo com o autor, responder academicamente aos desafios que a humanidade realiza e às interrogações estipuladas sobre as diversas dimensões da vida humana – processo que se caracteriza pelas críticas que a universidade faz a si, à sociedade, à cultura, aos saberes, aos métodos, às práticas, e a superação das ideias, da prática e da tradição cultural, assim como pela formação humana, pela criação e invenção de novas ideias e formas de existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem deste estudo está circunscrita ao novo desenho curricular que as diretrizes curriculares de formação do professor de educação básica prescreveram. Diante desse contexto, surgiram como temática de estudo os saberes docentes (Tardif, 2002) e a pedagogia da alternância (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008; Pedroso, 1996), tendo como referência ou campo de investigação o novo currículo de formação em Educação Física da IESpip, especificamente o curso de licenciatura. No âmbito desse contexto, as questões que se colocavam eram as seguintes:

- O novo currículo passa a valorizar mais a prática, mas consegue ir além do modelo acadêmico de sólida formação teórica?
- É possível um currículo que não tenha na sua base a pedagogia da alternância proporcionar experiências em modelos de alternância?
- O fato de encontrarmos uma maior valorização da prática pode caracterizar a existência de um modelo de formação?
- Qual o lugar que ocupam os saberes docentes nesse novo currículo?
- É de fato possível estabelecer relações entre modelos de alternância e saberes docentes?
- Qual é o lugar que ocupa nessa formação o saber da experiência?
- Quais são os saberes e práticas de formação, envolvendo a relação teoria e prática, a universidade e o local de trabalho, que passam a configurar a formação desse novo professor?
- Os modelos de alternância perpassam a formação e podem contribuir com uma articulação maior entre a teoria e prática?

Nessa perspectiva, delimitamos como objetivo geral:

- Analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do projeto pedagógico da IESpip e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física.

Nesse itinerário, também estabelecemos os objetivos específicos:

- *identificar* o corpo de conhecimento e as práticas profissionais que fundamentam a formação do professor;
- *apontar* o modelo de formação escolhido no âmbito da adequação ou reestruturação curricular;
- *investigar* o perfil profissional que emerge do currículo e dos saberes e práticas profissionais do currículo.

Delimitados os objetivos do estudo, buscamos compreender o espaço em que os saberes docentes e a pedagogia da alternância se inseriam, ou seja, o currículo, o lugar desse currículo que é a universidade, a formação configurada pelos currículos de formação, bem como a formação em Educação Física como lócus central dessa investigação, abarcando, desse modo, as mudanças, os avanços e os limites presentes nesse contexto de formação e atuação profissional.

Diante dos objetivos estabelecidos e com a análise da fonte documental, ou seja, com a leitura do projeto pedagógico do curso, bem como das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas com docentes e estudantes do curso, os resultados analisados foram divididos nos seguintes capítulos:

- “O currículo como um documento de identidade”;
- “Saberes docentes e competências”;
- “A pedagogia da alternância na perspectiva da formação inicial e da prática profissional”;
- “A universidade e a escola como lugares de formação”.

Nessa configuração, os capítulos contemplaram o perfil profissional proposto para a formação em Educação Física, as concepções e a presença de saberes, competência e a questão dos modelos de formação em alternância, bem como o lugar que ocupam a teoria e a prática nessa formação.

Entre os resultados que encontramos e analisamos nesses capítulos, foi possível constatar que os saberes perpassam a formação em questão. Estão presentes tanto na análise da fonte documental quanto na opinião de estudantes e docentes.

Nessa perspectiva, os saberes que emergem desses contextos foram: o saber disciplinar, o da experiência, o da formação profissional e o curricular. Contudo, identificamos o predomínio do saber disciplinar (Tardif, 2002), podendo dar margem, ainda, para um currículo disciplinar apesar do esforço em caminhar na direção interdisciplinar. Percebemos também que os saberes são centrais na formação investigada, pois estão presentes tanto na proposta do curso quanto na fala dos docentes e estudantes.

Da análise do projeto pedagógico do curso, da fala dos estudantes e dos docentes foi possível notar que os saberes da experiência também estão presentes no contexto de formação. Diante dessa constatação, retomamos Tardif (2010), que destaca que uma formação que não valoriza a experiência e o saber da experiência pode ser considerada como uma formação de má qualidade.

No que tange à concepção de saberes e competências, foi possível identificar que a maioria dos estudantes e docentes promove uma diferenciação entre os termos e, desse modo, descreve os saberes como sendo plurais, porém mais relacionados aos conhecimentos teóricos. As competências, por sua vez, foram entendidas como mais associadas à ação, à tomada de decisão e à mobilização de estratégias e conteúdos de ensino.

Analisando o perfil profissional estabelecido no curso, identificamos o delineamento de um perfil que remete à docência, com destaque para o seu vínculo com a escola. Porém, com base na fala dos estudantes, percebemos que esse vínculo com a escola deveria, na prática, ser mais bem explorado. Nesse sentido, lembramos Flores (2000), que, ao analisar a temática curricular na formação de professores, assinala que o currículo nesse âmbito implica uma determinada orientação conceitual que fundamenta seu conteúdo e forma, abrangendo uma visão concreta do papel da escola e dos professores.

Com relação às práticas de formação que perpassam o processo, observamos que, no plano mais teórico, isto é, o que o projeto pedagógico prevê para a formação investigada, se propõe a realização de estágios de docência a partir da metade do curso, projetos de extensão, participação dos estudantes em atividades complementares e projeto integrador visando à maior articulação entre teoria e prática. No entanto, pelas falas dos estudantes, notamos que parece haver uma falta de entendimento no funcionamento do projeto integrador, que não vem cumprindo o seu papel e objetivo.

Quanto aos modelos de formação em alternância, consideramos que há apenas nuances dos modelos, pois a pedagogia da alternância se efetiva com a existência de atuação profissional e formação universitária bem demarcadas e com a presença de modelos com especificidades bem definidas. Nesse sentido, o contexto de formação que estudamos não privilegia essas características, porém

ele dá espaço para que os elementos ou as atividades (Estágio Curricular Supervisionado, Projeto de Extensão, Projeto Integrador) que refletem as características de alguns dos modelos de alternância estejam presentes. Da mesma forma, está presente na fala dos estudantes a percepção de que deveria haver mais tempo para a prática, e de que o estágio poderia começar mais cedo, antecipando o contato com a escola.

Em relação à alternância, constatamos que se destacaram a presença ou nuances dos modelos de formação em alternância implícita, estágios de inserção, aplicação prática de conhecimentos e justaposta e, parcialmente, a alternância por associação/articulação de componentes (Pedroso, 1996).

Visto que os modelos de formação em alternância podem promover o desenvolvimento de competências nos estudantes, como assinala Marcon (2005), e se materializam com a existência de dois contextos (o da atuação profissional e o da formação universitária, que traduzem espaços em que os saberes são mobilizados e ensinados), entendemos que existe uma relação entre a temática dos saberes e a formação em alternância. Assim, se a formação for mais pautada no saber da experiência (Tardif, 2002), a pedagogia da formação em alternância pode se desenvolver efetivamente nesse contexto.

Com os resultados obtidos, podemos considerar que se configura na formação em Educação Física da IESpip um currículo que abarca saberes, competências e atividades que apenas remetem aos modelos de formação em alternância, porém, como já afirmamos, a pedagogia da alternância não é estabelecida e o currículo é também orientado por um perfil profissional bem definido. No entanto, ao identificarmos o predomínio do saber disciplinar (Tardif, 2002), que remete a uma formação de cunho mais teórico em detrimento dos outros saberes, apesar de se propor uma formação que privilegie a prática através do desenvolvimento da prática como Componente Curricular, essa constatação faz surgir o que denominamos de currículo híbrido ou um currículo acadêmico-profissional, com preponderância do modelo acadêmico.

Retomando Marcelo Garcia (1999) e Borges (2008), um currículo “acadêmico-profissional” pode ser definido por enfatizar o papel do professor como especialista, o domínio do conteúdo. Também se caracteriza pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais, colocando a universidade como um lugar de formação (currículo acadêmico). Porém, um currículo pautado no modelo profissional está voltado para a prática, valorizando a escola como um espaço também de formação, bem como considera a prática como um lócus privilegiado de formação. Portanto, ainda estamos um pouco longe dessa realidade, enquanto concepção de currículo, mas muito mais próximo dela, quando se pensa nos espaços de formação oportunizado pelos modelos de alternância, referindo-se,

em particular, ao estágio curricular supervisionado. Falamos em modelos de alternância por eles nos permitirem visualizar se um currículo está em mudança ou não ao colocar a prática, a experiência da prática profissional, no cerne da formação.

Consequentemente, há uma mudança em curso quando o estágio curricular deixa de ser visto como um lugar de aplicação de conhecimentos teóricos e passa a ser valorizado o fazer pedagógico, “desprezando a dimensão teórica considerada dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas”, conforme Parecer CNE/CP nº 27 (Brasil, 2001b, p.22). Essa perspectiva tem encontrado respaldo na ideia do profissional reflexivo, “ação-reflexão-ação” (Brasil, 2002a), na qual os professores atuariam como pesquisadores de sua prática, incentivando a socialização dos sujeitos na cultura profissional em que pretendem ingressar.

Dessa forma, se introduz a ideia de socialização profissional, abrindo caminho para a perspectiva de uma “iniciação” dentro de uma cultura profissional (Brasil, 2002a), ou seja, de conversão a uma nova “concepção do eu e do mundo” rumo a uma nova identidade (Vasques, 2012). Entrar em uma cultura profissional significa compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes (Nóvoa, 2011). Nesse sentido, é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, daí a necessidade de se reconhecer a escola como lugar de formação junto com a universidade, tal como aparece no projeto pedagógico do curso estudado quando é proposto que o estudante deve possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas da sociedade brasileira. Portanto, sugere-se o cultivo de uma cultura da colaboração e uma cultura da partilha, um trabalho em equipe que busque consolidar parcerias, envolvendo a universidade e a escola, o que significa assumir uma responsabilidade social, um compromisso social no processo formativo.

Nesse sentido, foi encontrado no projeto pedagógico do curso de Educação Física, e na leitura dele pelos participantes do estudo, que esse projeto visa promover uma articulação maior no eixo teoria-prática baseado em uma estruturação da matriz curricular pelos eixos horizontal, vertical e transversal, mas o próprio projeto emperra em sua operacionalidade. Assim, a Prática como Componente Curricular (ou Projetos Integradores) e a articulação desse eixo pedagógico no funcionamento das disciplinas que deveriam compor os blocos do semestre não têm se efetivado (mas quando ela ocorre, bem como a sua proposição, é vista pelos sujeitos da pesquisa como algo positivo).

Não se efetiva, em parte, porque o currículo de formação não tem como proposta original a formação pautada na pedagogia da alternância, tal como pode

ser observado no modelo profissional de formação canadense, mas que nos permite visualizar as potencialidades de experiências em alternância envolvendo a prática profissional.

Diante desse contexto, propomos uma formação pautada na pedagogia da alternância que nos conduza ao modelo profissional explicitado por Borges (2008). Desse modo, teríamos um currículo centrado na prática, ou seja, que tenha a escola como lócus da formação, em que os saberes práticos e as competências são a referência de base para a formação profissional; também haveria dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes, ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, delineando um perfil profissional do professor reflexivo, capaz de produzir saberes, de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.

Nesse processo, esperamos que se desenvolva uma cultura profissional, tendo como perspectiva “escolas associadas” ou “escolas de desenvolvimento profissional” em parceria com as universidades. Já há experiências indo nessa direção, como na Inglaterra, onde há as “escolas profissionais”, em que $\frac{2}{3}$ da formação é feita nelas, ou nos Estados Unidos e em Quebec, Canadá, em que se desenvolveu a ideia de formação em alternância, contemplando as escolas de desenvolvimento profissional e as escolas associadas, o que promove a junção orgânica entre a formação universitária e o exercício da profissão (Tardif, 2002, p.286).

Caminhando nessa direção, esperamos que os professores-colaboradores das escolas se tornem copesquisadores dos docentes das universidades, bem como possam participar das comissões de elaboração e avaliação de programas de formação e das equipes de pesquisa sobre formação e sobre ensino. Da mesma forma, esperamos que os professores universitários comecem a fazer pesquisas sobre as suas práticas para ver em que podem mudar (Tardif, 2002).

Nesse entendimento, concordamos com Goodson & Hargreaves (2008), que propõem a ideia de “profissionalismo” como um processo que envolve não só quem está no terreno de trabalho, mas também a formação inicial. Trata-se, nesse sentido, do profissionalismo baseado em princípios, isto é, que remete à atuação prática do professor, bem como da preocupação com o bem-estar dos outros e a vocação ética e moral do ensino. Desse modo, são contemplados a mobilização de saberes, pois o professor deve estar comprometido em ensinar seus alunos; a competência de dominar os saberes, refletir sobre eles e partilhá-los com os seus pares; e o contexto da atuação profissional.

Através dessa descrição, vemos que um “profissionalismo baseado em princípios”, proposto pelos autores, também nos conduz à questão dos saberes e da

formação em alternância, pois, como explicamos, essas temáticas abarcam diversos saberes e a ênfase na atuação profissional.

Para finalizar, gostaríamos de destacar que o encaminhamento proposto remete à orientação social-reconstrucionista, proposta por Marcelo Garcia (1999), que valoriza a prática associada à reflexão, pautada em um compromisso ético e social tendo em vista a procura de práticas educativas e sociais mais democráticas e justas. Desse modo, delineia-se o perfil profissional do professor como uma pessoa engajada e comprometida com o seu tempo, o que requer uma formação que visa desenvolver no aluno a capacidade de análise do contexto social.

Esse cenário de formação e atuação docente, por sua vez, está atrelado a uma configuração universitária pautada no papel formativo que, de acordo com Moreira (2005), traduz uma universidade que não se esgota no ensino, na pesquisa e não se reduz ao mercado de trabalho, mas que tem responsabilidades sociais, estando aberta à comunidade nos seus anseios e desafios, bem como articulando ensino, pesquisa e extensão de modo a integrar qualidade acadêmica e compromisso social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE, A. D. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S., HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.43-58.
- ALMEIDA, J. L. V. Globalização e universidade: dimensões da crise e perspectiva de superação. In: SILVA Jr., C. A. (Org.). *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p.77-90. (VI Circuito Prograd)
- 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?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-35.
- ALVES, A. J. O planejamento da pesquisa qualitativa em educação. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, v.77, p.53-61, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANVERSA, A. L. B. *A formação acadêmica do bacharel em Educação Física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional*. Maringá, 2011. 107f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde – Universidade Estadual do Maringá.
- AZEVEDO, A. C. B., MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. *Rev. Bras. Cienc. Esporte (Campinas)*, v.25, n.2, p.129-42, jan. 2004.
- BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.37-44.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, P. *Discursos sobre a competência*: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Porto, 2008. 591f. Dissertação (doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.
- BEANE, J. A. O que é um currículo coerente. In: PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BÊLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício do professor. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.55-64.
- BENITES, L. C. *A formação profissional em Educação Física: imagens e projetos – a identidade docente em questão*. Rio Claro, 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências/*Campus* Rio Claro – Universidade Estadual Paulista.
- _____. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*. Rio Claro, 2007. 199f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
- _____, SOUZA NETO, S., HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.34, n.2, p.343-60, maio-ago. 2008.
- BETTI, I. C. R., BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v.2, n.1, p.10, 1996.
- BORGES, C. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- _____. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.
- _____. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo de Educação Física. In: XIV Endipe, 2008. Porto Alegre, 2008.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 1.190*, de 4 de abril de 1939a.
- _____. Conselho Federal de Educação. *Decreto-lei nº 1.212*, de 7 de abril de 1939b.
- _____. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962.
- _____. Parecer nº 672, de 4 de setembro de 1969a.
- _____. Parecer nº 894, de 14 de novembro de 1969b.
- _____. Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969c.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1ª e 2ª graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 10/6/2006.
- _____. Parecer nº 215, de 11 de março de 1987. Documenta, nº 315. Brasília, mar. 1987.
- _____. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. *Diário Oficial*, nº 172. Brasília, 1987.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.
- _____. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documenta, nº 476. Brasília, 2001a.
- _____. Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001b.
- _____. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001c. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, e nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- _____. Resolução CNE/CP nº 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*, 4 de março de 2002.
- _____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. [s.l.: s.n.], 2002b. Texto digitado.
- _____. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União*, 5 de abril de 2004.
- BRUM, E. V. *As novas diretrizes curriculares de Educação Física na UNESP-RC*. Rio Claro, 2009. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura plena em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista.
- BRUSCHINI, C. Vocação ou profissão? *Revista Ande (São Paulo)*, v.1, n.2, p.71-4, 1981.
- BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p.161-73.
- CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: MICOTTI, M. C. (Org.). *Alfabetização: intenções e ações*. Rio Claro: Depto. Educação – Instituto de Biociências – UNESP, 1997. p.97-182.
- CAMPOS, A. P. *A construção do campo acadêmico da Educação Física brasileira: análise da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo*. Rio Claro, 2003. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista.
- CANDAU, V. L., LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p.49-65.

- CANDAU, V. M. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educ. Soc. (Campinas)*, v.21, n.73, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/1/2009.
- CARVALHO, A. M. P. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- CARVALHO, A. M. P., PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D., CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2002. p.107-24.
- CHAGAS, V. *O ensino de 1ª e 2ª graus: antes, agora e depois?* 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.85-102.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: _____. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Artes Médica, 2002. p.89-108.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.5-15, set.-dez. 2003.
- COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. v.1. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p.17-43. (Seminários e debates)
- _____. A universidade, o saber e ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A., NAVES, M. L. P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. 1.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.53-96.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, B. V. *As manifestações dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes*. Rio Claro, 2010. 174f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FENSTERSEIFER, P. E. *A Educação Física na crise da modernidade*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000.
- FONSECA, A. M., CARBONESI, R. A. R. M., PIMENTEL, G. de S. R. *Formação de professores em pedagogia da alternância na perspectiva dos profissionais das escolas agrícolas*. 2006. Disponível em <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/>>

- GT10Forma%E7%E3o%20de%20Professores/Comunicacao/Comunicacao%20Carbonesi.htm>. Acesso em 17/4/2009.
- FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 1999.
- FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: *Anais do VII Endipe*, v.11, p.402-3, 1996.
- FUZII, F. T. *Formação de professores de Educação Física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura*. Rio Claro, 2010. 197f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista.
- GAUTHIER, C. et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. (Org.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docentes*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. p.17-37.
- GEWANDZNAJDJDER, F., MAZZOTTI, A. J. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 1.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GIMENO SACRISTÁN. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____, PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.43, 47, 55.
- _____, HARGREAVES, A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. F. (Org.). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Portugal: Porto Editora, 2008. p.209-21.
- GONZÁLEZ, F. J. Competência. In: _____, FENSTERSEFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p.80-3.
- GUBA, E. G. The alternative paradigm dialog. In: _____ (Ed.). *The paradigm dialog*. Londres: Sage, 1990.
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S., FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LASSANGE, M. C. P. Orientação profissional e a globalização da economia. *Revista Abop (Porto Alegre)*, 1997.
- LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, n.74, p.43-58, abr. 2001.
- LIMA, E. N. Currículo escola, educação rural e violência simbólica: apontamentos do currículo que se tem e do que currículo que se quer para o homem e a mulher do campo. In: II CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS. Belém, 2005. *Anais do II Congresso Ibero-Americano so-*

- bre Violência nas Escolas*. Disponível em <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000233.pdf>>. Acesso em 17/4/2009.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Rev. Bras. Educ.* (Rio de Janeiro), n.26, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/1/2009.
- LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p.64-73.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Rev. Bras. Educ.* (Rio de Janeiro), v.11, n.32, ago.2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/1/2009.
- MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.137-55.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCON, D. *A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física*. Santa Catarina, 2005. 269f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- MINGUILI, M. G., CHAVES, A. J., FORESTI, M. C. P. P. A universidade brasileira: visão histórica e papel social. Disponível em <<http://www.fag.edu.br/professores/pos/materiais/doc%eancia%20do%20ensino%20superior/fundamentos%20hist%fcricos%20do%20ensino%20superior%20-%20da-niela%20sim%fc5es%2026.05/artigo%2006.pdf>>. Acesso em 17/6/2012.
- MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, ano V, n.9, p.31-45, 1997.
- MORANDI, F. *Modelos e métodos em Pedagogia*. Org. René La Borderie. Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru: Edusc, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cad. Pesqui.* (São Paulo), n.117, nov. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/1/2009.
- _____. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A., NAVES, M. L. P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. 1.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.1-24.

- MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ. (Rio de Janeiro)*, n.23, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/1/2009.
- NASCIMENTO, J. V. do. *Formação profissional em Educação Física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.
- _____. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S., HUNGER, D. *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblióetica, 2006.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V., TRIVIÑOS, A. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS; Sulina, 1999.
- NEIRA, M. G. Quem estamos formando? Interpretando os currículos de licenciatura em Educação Física. In: CORREIA, W. R., CORREIA FILHO, D. (Org.). *Educação Física escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2010.
- _____, NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIVA, K. M. C. Escala de maturidade para a escolha profissional (Emep): estudo de validade e fidedignidade. *Revista Unib*, n.6, p.43-61, 1998.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. *Actas (Porto: Profmat)*, v.II, p.29-41, 1991.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.39.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.25, n.1, 1999.
- _____. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.
- OLIVEIRA, A. A. B. de. A formação profissional em Educação: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S., HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblióetica, 2006.
- ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o “ser” professor. In: IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA – Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, 2003. Movimento Humanidade Nova – Sala Temática: O professor reflexivo, p.1-10. (texto mimeo.)
- PAPI, S. O. G. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.
- PATTON, M. Q. *Qualitative evolution*. Beverly Hills: Sague, 1986.

- PEDROSO, P. Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Revista Inovação*, v.XX, n.9, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A formação do professor(a) no ensino para a compreensão das diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: _____, THURLER, M. G., MACEDO, L., MACHADO, N. J., ALLESSANDRINI, C. D. (Org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-33.
- _____, PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: _____ (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.11-22.
- _____. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: _____ (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.211-23.
- PHILLIPS, B. S. *Pesquisa social: estratégias e táticas*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
- PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances (Presidente Prudente)*, v.3, p.5-14, 1997.
- _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIROLO, A. L. et al. *Dicionário crítico da Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- PIZANI, J. *A formação inicial em Educação Física no estado do Paraná e o perfil dos cursos de licenciatura e bacharelado*. Maringá, 2011. 183f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde – Universidade Estadual de Maringá.
- RAMOS, G. N. S. *Educação Física: licenciatura e/ou bacharelado? Analisando as implicações de uma estrutura curricular*. São Paulo, 1995. 125f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.
- REIS, F. P. G., COSTA, R. R. A formação do professor de Educação Física: em defesa de uma pedagogia intertranscultural no contexto escolar. In: CORREIA, W. R., CORREIA FILHO, D. (Org.). *Educação Física escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2010.
- RUZ, J. R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p.85-101.
- SAMPAIO, M. M. F., MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.(Campinas)*, v.25, n.89, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/1/2009.

- SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e prática (Rio Claro)*, v.18, n.30, p.47-65, jan.-jun. 2008.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. *Formação de professor*. v.1. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- _____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-55, jan.-abr. 2009.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-93.
- SELLTIZ, W. C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. v.2. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987.
- SILVA, M. F. G. *Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física*. Rio Claro, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p.164-73, jan.-abr. 2005.
- SOUZA NETO, S. *A Educação Física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. São Paulo, 1999. Mimeografado. Tese (doutorado em Educação) – Instituto de Educação – Universidade de São Paulo.
- _____, COSTA, A. de C. Imagens e projetos na formação de professores: pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. *Educação: Teoria e Prática (Rio Claro)*, v.11, n.20/21, p.23-30, 2003.
- _____, ALEGRE, A. N., HUNGER, D., PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Rev. Bras. Cien. Esporte (Campinas)*, v.25. n.2, p.113-28, jan. 2004.
- _____, ALEGRE, A. N., COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S., HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- STEPHANOU, M. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Rev. Bras. Hist. (São Paulo)*, v.18, n.36, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/1/2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Os saberes docentes: valores e limites da experiência. *Congresso e Feira de Educação e Saber (São Paulo)*, n.14, 2010.

- TARDIF, M., 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)*, n.73, p.209-44, 2000.
- TEIXEIRA, E. S., BERNARTT, M. de L., TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.34, n.2, p.227-42, maio-ago. 2008.
- TEODORO, A. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores: quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In: MAGALHÃES, J., ESCOLANO, A. (Org.). *Os professores na história*. Porto: S.P.C.E., 1999. p.60.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 10.ed. Porto Alegre: Globo, 1949.
- UNESP (Rio Claro) *Proposta de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura e graduação (bacharelado em Educação Física)* – Instituto de Biociências da UNESP-RC. 2005. Disponível em <www.rc.unesp>.
- VASQUES, A. L. P. *Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do “aproveitamento” da prática à tentativa de reinventar os professores*. Rio Claro, 2012. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- VEIGA-NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, I. P. A., NAVES, M. L. P. (Org.). *Currículo e avaliação na Educação superior*. 1.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.25-51.
- VERENGUER, R. S. G. *Preparação profissional em Educação Física: das leis à implementação dos currículos*. Campinas, 1997. 95f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZIBETTI, M. L. T. Formação de professores e saberes docentes: algumas questões relevantes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, VIII. São João Del Rei, 2007. *Anais*. p.15-28.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 28,36x 47,97 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2013

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora