

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO

MARILENE CESÁRIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA: TRADUÇÃO
DO PROJETO CURRICULAR PELOS
PROFESSORES**

SÃO CARLOS
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO

MARILENE CESÁRIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA: TRADUÇÃO
DO PROJETO CURRICULAR PELOS
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

SÃO CARLOS
2008

MARILENE CESÁRIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA: TRADUÇÃO
DO PROJETO CURRICULAR PELOS
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar/SP)

Dr. José Augusto Victória Palma (UEL/PR)

Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UFSCar/SP)

Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira (UFPB)

Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (UFSCar/SP)

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C421fp

Cesário, Marilene.

Formação de professores de educação física da
Universidade Estadual de Londrina : tradução do projeto
curricular pelos professores / Marilene Cesário. -- São
Carlos : UFSCar, 2008.
221 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2008.

1. Professores - formação. 2. Educação física. 3.
Currículos - mudança. 4. Aprendizagem profissional da
docência. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma

Profª Drª Maria Zuleide da Costa Pereira

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

José Augusto Victoria Palma

Maria Zuleide da Costa Pereira

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

A Deus, pela oportunidade oferecida de ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais, Natalina e Arridarão (*in memoriam*), de quem apesar de nossa pouca convivência, recebi grandes ensinamentos.

Ao meu amor, Leonardo, que, com sua compreensão e cumplicidade, sempre me apoiou em meus projetos pessoais e profissionais. Por tudo que planejamos e vivemos juntos.

Ao Gabriel, nosso amor, que mudou o sentido de minha vida!

AGRADECIMENTOS

À professora Aline, pela orientação nesse período e também pelo aporte oferecido na realização deste estudo.

Às professoras Regina e Anete, pelas aulas ministradas no programa e por suas valiosas contribuições no momento da elaboração do projeto desta pesquisa.

À professora Maria da Graça N. Mizukami, por sua atenção e prontidão em me atender, aceitando participar da banca de qualificação e desse momento.

À Maria Zuleide, pelo nosso encontro; àquela que muito me ajudou a aprender a ensinar.

À minha irmã Francisca, por estar sempre pronta a me ajudar, por seu amor e dedicação ao Gabriel, cuidando dele enquanto eu estava ausente.

Aos meus irmãos e irmãs, Sueli, Sílvia, Detinha, Val, Paine, Tuga, Bene, que sempre me apoiaram nos diferentes momentos de minha vida.

À minha sobrinha, sempre companheira, Lourdes, pelas palavras certas no momento adequado.

Aos meus sogros, Josélia e José de Brito, pelas conversas que me ajudam a crescer como pessoa, por estarem ao meu lado, apesar da distância.

Aos amigos-irmãos Ana Maria e Edson, pelo apoio constante. Sei que posso sempre contar com vocês, mesmo nos momentos em que estiverem distantes.

Aos grandes amigos e companheiros de trabalho, Angela e Palma, por fazerem parte de minha história de vida, compartilhando comigo os momentos alegres e desafiadores.

À amiga Livia Brasileiro, com seu jeitinho sereno, me apóia e me acalma nos momentos de “aperreio”.

Ao Departamento de Estudo da Motricidade Humana — EMH, pelo apoio me liberando das atividades acadêmicas nesse período de estudo.

Aos professores do Centro de Educação Física e demais Centros de Estudos da UEL, por tornarem possível a realização desta pesquisa.

Aos professores e amigos João Bosco, Antonio Geraldo, Kátia Mortari, Antonio Carlos, Abdalah, Celi Tafarel, Socorro Cirilo, Manoel Sérgio, Eliete Santiago, àqueles que, em momentos diferentes, marcaram e influenciaram minha trajetória pessoal e profissional.

À Márcia e ao Antonio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, por sempre se colocarem à disposição nesse período de licença, atendendo-me inúmeras vezes.

À Miriana Koyama da Divisão de Documentação de Docentes, pela maneira humana e compromissada com que trata do serviço burocrático.

Ao Pedro ex-secretário do Departamento EMH e ao Thiago aluno do Curso de Licenciatura em Educação Física, que me deram suporte técnico na fase de coleta dos dados.

Ao Alberto, pela paciência e dedicação nas muitas vezes que o procurei para a revisão gramatical desta tese.

Às amizades feitas nesse período de doutoramento, especialmente, Solange, Pazu, Sílvia Gaia e Tércia.

Aos meus alunos, seus questionamentos me ajudam a refletir e a pensar minha prática pedagógica, levando-me a construir novos conhecimentos na área.

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.”
Gonzaguinha

RESUMO

O processo de reformulação curricular, estabelecido para todos os cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, tem nas Diretrizes Curriculares Nacionais — CP01 e CP02 de 2002 — as orientações para essas modificações curriculares. Tomando como referência o curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, o projeto curricular elaborado foi implantado no ano de 2005, tratando, especificamente, da formação de professores de Educação Física — Licenciatura. Reconhecendo a importância do papel desempenhado pela formação inicial para a profissionalização dos professores e tendo em vista que dependerá dela também as possíveis mudanças ocorridas nas escolas, esta investigação pretende analisar como os professores do curso de Educação Física traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes orientadoras desse projeto curricular. O foco da investigação centrou-se nos professores formadores, pois, ao proporem e determinarem modificações para a formação docente, também estarão envolvidos num processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os objetivos específicos elaborados foram: a) Identificar e analisar limites, desafios e dificuldades encontrados pelos professores durante a implantação do projeto curricular; b) Descrever e analisar aprendizagens iniciais da docência decorrentes da implantação do projeto curricular, sob a perspectiva dos professores envolvidos; c) Identificar, a partir das narrativas dos entrevistados, que saberes são reconhecidos como importantes para a formação de professores de Educação Física. Elegeu-se para o presente estudo a pesquisa narrativa, visto que ela é compreendida como uma forma de caracterizar o fenômeno da experiência humana, construída ao longo da vida pessoal e profissional. Foi utilizada como instrumento de coleta de dados a Entrevista Semi-Estruturada, realizada com um grupo de professores que atuaram no 1º ano de implantação do curso de Licenciatura — UEL (ano letivo de 2005) —, e para tratamento e análise dos dados coletados recorreu-se à Análise Temática. Os resultados sinalizaram a necessidade de parcerias entre a escola e a universidade como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial deve aproximar-se das práticas educativas realizadas no interior das escolas, e, num processo de colaboração entre os diferentes profissionais, tornar-se um campo de investigação.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Física, Reformulação Curricular, Aprendizagem Docente.

ABSTRACT

The curricular reformulation process which is established for every graduation course at National institutions of Higher Education, has the instructions for these curricular modifications in the National Curriculum Guideline — CP01 and CP02 of 2002. Considering the course of Physical Education at UEL as a reference, we can realize that the curricular project of this course was installed in 2005 and it treats specifically the Physical Education teacher's education — Licentiate degree. Recognizing the importance of the initial formation's task at teachers' professionalization and knowing that the possible changes in school institutions depend on this initial formation, this inquiry intend to analyze how teachers of the Physical Education course have translated the principles and guidelines — which direct this curricular project — into pedagogic practice. The main issue in this inquiry is teachers educators, because when they propose and resolve changes in the teachers' formation, they are also involved in a learning process and professional development. The specific elaborated goals were the following: a) Identify and analyze boundaries, challenges and difficulties found by teachers during the curricular project establishment; b) Describe and analyze teachers' initial learning derived from the curricular project establishment based on the perspective of the participant teachers; c) Identify, based on the narrative of the interviewee, that knowledge is recognized as important for the Physical Education teachers' education. We voted for a narrative inquisition in the current study, because it is understood that it characterizes the human experience phenomenon which is built during personal and professional life. A Semi-structured Interview was taken as a source for the data collection. This Interview was made with a teacher group that took part in the first year-Licensure establishment — UEL (2005). Also, a Thematic Analysis was taken to treat and analyze the collected data. The results have showed the necessity for an association between school institution and university as one of the possibilities of teachers' professional development. The initial formation must approach the educative practice into school and must become an investigation field in a process of collaboration among different professionals.

Key words: Teachers Formation, Physical Education, Curricular Reformulation, Teachers' Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas do 1º ano	100
Quadro 2 - Perfil dos professores entrevistados.....	108
Quadro 3 - Avanços e limites do PPP.....	154

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE QUADROS	ix
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I — REFORMULAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	8
1.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS	10
1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PARADIGMA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	16
1.3 O PARADIGMA DA RACIONALIDADE PRÁTICA: INDICAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	22
1.4 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PERCURSO MARCADO PELA ORIENTAÇÃO TÉCNICA E INSTRUMENTAL.....	35
1.5 O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: VISANDO O PROFESSOR	47
CAPÍTULO II — O PROFESSOR COMO FORMADOR E MEDIADOR NO CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA A SUA FORMAÇÃO.....	59
2.1 O REDIMENSIONAMENTO E A VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE	64
2.2 ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EM BUSCA DE PROFISSIONALIZAR O ENSINO	73
2.3 AS BASES DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	84
CAPÍTULO III — METODOLOGIA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	94
3.1 Os ATORES DA PESQUISA.....	106
CAPÍTULO IV — O PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ENVOLVIDOS	

EM SUA IMPLANTAÇÃO	110
4.1 O CAMINHAR NA BUSCA DO APRENDER A ENSINAR: ASPECTOS DECORRENTES DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	111
4.2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A VISÃO DOS PROFESSORES.....	137
4.2.1 Sobre o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico: da construção/elaboração à preparação docente para o início do curso... ..	139
4.3 O ENSINO DOS PROFESSORES FRENTE AO NOVO PROJETO DE FORMAÇÃO: APRENDER E DESAPRENDER	157
4.3.1 As aprendizagens da docência ocorridas no desenvolvimento do projeto curricular de formação de professores	159
4.4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: A BASE DE CONHECIMENTO NECESSÁRIA PARA O ENSINO	172
4.4.1 A intervenção docente: a importância da relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor.....	173
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE	218
Apêndice — ROTEIRO DE ENTREVISTA	219

APRESENTAÇÃO

A temática central desta pesquisa de Doutorado apresenta, inicialmente, inquietações surgidas desde os nossos estudos realizados no Mestrado em Educação, no campo da formação profissional em Educação Física (EF). Naquele momento, investigamos seis diferentes Instituições de Ensino Superior do País e constatamos que a formação do futuro profissional da área de Educação Física é caracterizada, em sua maioria, pela predominância do *saber fazer* movimentos e gestos técnicos, relacionados às diferentes manifestações das ginásticas esportivas. A organização desses conhecimentos no currículo de formação é distribuída de maneira etapista e fragmentada, trazendo em si uma visão de currículo instrumental. Por sua vez, a intervenção profissional no campo da formação inicial limita-se ao uso de práticas pedagógicas que, geralmente, não buscam maior relação desta com sua futura realidade de trabalho, a escola; tampouco, propõe construir novas formas de aprender a ensinar, em busca de redimensionar a concepção de aula, ensino, educação, escola (CESÁRIO, 2001).

Os resultados da pesquisa citada, aliados ao momento de reformulação curricular que envolveu as diferentes Instituições de Ensino Superior do País na estruturação e reformulação de seus currículos de graduação, iniciados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN 9394/96, e mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores CP01 e 02/2001, levaram-nos a refletir sobre o nosso papel como educadora e formadora de professores. Nesse sentido, fomos instigadas a buscar maior sentido/significado para nossa prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da formação inicial em Educação Física na Universidade Estadual de Londrina — UEL.

Assim, após a realização do Mestrado em 2001, ao retornar à sala de aula, tornou-se objeto de reflexões e preocupações no desenvolvimento de nossa ação docente a formação de professores de Educação Física, tendo como elementos de análise o saber ensinar, o ser professor, a valorização do saber

docente, a escola como espaço educativo. Nosso campo de investigação começou a se direcionar para a busca de alternativas que possibilitassem formar professores de Educação Física engajados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem significativos dentro do contexto escolar, ao mesmo tempo, que viessem a construir mudanças e transformações em seus contextos de atuação profissional.

Nessa direção, começamos a participar de grupos de pesquisas/estudos no campo da formação de professores de Educação Física na Educação Básica¹. Inserimos-nos nas discussões e trabalhos realizados no Fórum Permanente das Licenciaturas (Fope) na Universidade Estadual de Londrina (2001 e 2002), e também participamos efetivamente da Comissão de Reformulação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física (2002 e 2003), por meio da qual o projeto curricular de Formação de Professores em Educação Física pôde iniciar em 2005.

Levando-se em consideração que começava na instituição um curso específico de formação de professores na área, e entendendo que *os professores* são os atores indispensáveis em todo o projeto curricular — na medida em que depende também deles qualquer propósito de inovação educativa —, interessou-nos pesquisar esse novo projeto de formação. Nossa intenção inicial, que persistiu ao longo desta investigação, era adentrar o universo dos professores que atuavam nesse currículo para compreender como eles entendiam esse projeto de formação, como seria sua atuação com o ensino frente à formação específica para licenciatura, de que forma iriam desenvolver suas práticas pedagógicas, que relação estabeleceriam com o currículo (de aproximação ou estranheza). Nesse momento, mesmo de forma embrionária, nosso foco de investigação se lançava sobre os professores, no intuito de saber como eles — a partir de suas experiências

¹ O projeto de pesquisa “Formação continuada de professores de Educação Física que atuam na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental: superando práticas convencionais” envolve os professores da rede municipal de ensino da prefeitura de Londrina-PR. Em desenvolvimento desde 2001, teve seus desdobramentos e estende-se também aos professores da rede municipal de ensino da prefeitura de Ibiporã-PR e atualmente caracteriza-se como um projeto integrado.

profissionais com o ensino — estavam entendendo, se posicionando e construindo suas práticas pedagógicas frente ao novo Projeto Político Pedagógico — PPP.

Em todos os tipos de mudanças educacionais, especialmente as provenientes das reformas curriculares, é importante entender que muito mais que modificações específicas na carga horária de disciplinas curriculares, nos conteúdos previstos e ou na forma de trabalhá-los, elas representam em si uma visão de mundo, uma concepção de ser humano e sociedade. Essas alterações curriculares são convertidas numa proposta de ação para a universidade e de formação para os futuros professores trazendo consigo todas as conseqüências.

Portanto, considerando que o currículo é *trajetória, percurso, discurso, documento, lugar, relação de poder*, sabemos que nenhuma proposta curricular se materializa sem considerar que os formadores de professores devem ser os verdadeiros mediadores entre ela e os estudantes, mesmo reconhecendo as influências de fatores externos (políticos, sociais, culturais). Tais fatos nos remeteram às seguintes questões de pesquisa: *Que dificuldades e desafios os professores do curso de Licenciatura em Educação Física enfrentaram durante a implantação e desenvolvimento do projeto curricular? Que fatores foram significativos durante a construção do projeto curricular e em sua implantação? O que os professores envolvidos no curso de Licenciatura destacam como aprendizagens significativas para o exercício da docência no Ensino Superior nesse percurso? Sob a ótica desses professores, que saberes são necessários para o professor de Educação Física ensinar na educação básica? Como esses professores analisam o projeto curricular? Será que acreditam nele?*

Esses questionamentos apontaram para a formulação da questão central desta investigação: *Como os professores envolvidos no primeiro ano do Curso de Formação de Professores em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina entenderam e traduziram em práticas pedagógicas as diretrizes e orientações advindas do Projeto Curricular?*

Para responder à pergunta, propomos como Objetivo Geral deste estudo analisar como foram traduzidos em práticas pedagógicas, pelos professores envolvidos, os princípios e diretrizes orientadoras do projeto curricular do curso de Formação Inicial de Professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Os objetivos específicos contemplam:

- a) Identificar e analisar limites, desafios e dificuldades encontrados pelos professores durante a implantação curricular;
- b) Descrever e analisar as aprendizagens iniciais da docência decorrentes da implantação do projeto curricular, sob a perspectiva dos professores envolvidos;
- c) Identificar, a partir das narrativas dos entrevistados, que saberes são reconhecidos como importantes para a formação de professores de Educação Física.

Então, nos diferentes capítulos da tese, expomos nos dois primeiros a base teórica conceitual, utilizada nesta investigação para embasar as discussões sobre nosso objeto de pesquisa e fundamentar as análises extraídas das narrativas dos professores pesquisados. O primeiro capítulo trata das reformulações curriculares nacionais para a formação de professores e suas implicações para os cursos de Educação Física. Esse capítulo foi organizado sob o entendimento de que consideramos importante apresentar inicialmente, mesmo de forma geral, a conjuntura político-social que vem referendando o processo de reformulação curricular dos cursos de graduação do ensino superior. Conhecer e analisar esse contexto, bem como as concepções sobre as quais se assenta a política de formação de professores, torna-se importante para o estabelecimento de uma pauta mínima que nos permita enfrentar os novos desafios apontados pelas políticas educacionais formuladas para o país.

É sob a perspectiva do papel dos professores como mediadores das mudanças curriculares e da necessidade de superação de modelos atuais de formação de professores que construímos o segundo capítulo. A valorização do pensamento, ações, crenças e valores, como aspectos importantes do fazer

docente, remetem a discussões e análises acerca de outro papel da função docente, não só ligado à simples execução de tarefas em sala de aula — tão comum no modelo da racionalidade técnica —, mas também o de sujeito e ator importante no processo educacional, que também discute, elabora, define e re-interpreta os currículos institucionais. Com base nessas premissas, discutimos o papel do professor como formador e mediador do currículo e também as implicações de sua atuação para a formação de professores.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico utilizado para a realização da pesquisa. Entender o professor como pessoa, com seus conhecimentos, suas opções, crenças e motivações nos leva a considerá-lo um sujeito social, que, num processo de interação e relação com outros seres humanos, contextos, instituições, produziu/produz esses saberes ao longo de sua história de vida. Isso significa que não podemos separar a vida do professor de seu trabalho. Nesse sentido, a pesquisa narrativa, ao caracterizar o fenômeno da experiência humana, construída ao longo da vida pessoal e profissional dos professores, possibilitou-nos compreender nosso campo de investigação, tendo como foco a voz desses professores.

Com a pesquisa narrativa, pudemos ter acesso às formas como os professores entrevistados disseram sobre o seu fazer pedagógico no universo da formação docente e, também, como entenderam e interpretaram as mudanças decorrentes do projeto curricular. Foi nesse sentido que evocamos aspectos inerentes à história de vida dos professores, uma vez que essa trajetória pessoal e profissional influencia seu processo de aprendizagem da docência e seu ensino dentro da proposta curricular. Apresentamos nesse capítulo os participantes da pesquisa, todos os professores que ministraram disciplinas na 1ª série (ano 2005) do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL (onze professores), bem como o instrumento de coleta utilizado e a forma de organização e tratamento dos dados coletados. As análises seguiram as orientações da Análise Temática, agrupadas de acordo com as recorrências e irregularidades presentes nas narrativas dos professores pesquisados (MINAYO, 1996).

Constituem o quarto capítulo a apresentação dos resultados e suas análises representando a forma como os professores entenderam e traduziram, em seu contexto concreto, por meio de suas práticas pedagógicas, as orientações advindas do PPP. Nesse processo de análise e interpretação das narrativas foi possível abstrair temáticas que configuraram o processo de reformulação curricular desde sua elaboração até a implantação, representando: a) o impacto causado pelo início de um novo currículo; b) os desafios e avanços obtidos durante esse percurso; c) possíveis aprendizagens para a docência ocorridas nesse processo; d) base de conhecimento para o professor de Educação Física atuar na escola. Os resultados foram organizados a partir das seguintes temáticas: a) *O caminhar na busca do aprender a ensinar: aspectos decorrentes da trajetória pessoal e profissional*; b) *O processo de elaboração e a materialização do projeto político pedagógico*; c) *O ensino dos professores frente ao novo projeto de formação: aprender e desaprender*; d) *As aprendizagens da docência ocorridas no desenvolvimento do projeto curricular de formação de professores*; e) *A intervenção docente: a importância da relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor*; f) *O conhecimento necessário para o professor de Educação Física atuar na escola*.

Partindo do entendimento de que a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, tem como pressupostos a reflexão epistemológica sobre a prática, o núcleo estrutural do currículo deve considerar a prática de ensino como um espaço importante na construção de conhecimento do trabalho docente. Assim, ancorados nesse pensamento e baseados nos resultados da pesquisa, apresentamos nas considerações finais alguns pressupostos que precisam ser considerados na formação de professores, com vistas a atender o paradigma da formação com base na racionalidade prática.

Entendemos que realizar modificações no campo da formação inicial, não só no campo do ensino da Educação Física, mas de maneira geral, constitui uma tarefa árdua, pois exige que se façam alterações nas concepções e aprendizagens dos professores formadores, levando-os, com isso, a aprender e desaprender. Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível traçar metas de políticas

educacionais para o ensino superior que valorizem os professores e as escolas como capazes de articularem os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, na construção de proposições que melhorem o ensino nesses espaços.

CAPÍTULO I

REFORMULAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado de diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém [...]. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos para a transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

O texto de Sacristán ajuda-nos a entender o significado das políticas educacionais, referentes às reformas no sistema de ensino, e a perceber a importância atribuída aos currículos nesse contexto. Nessa perspectiva, o currículo não é considerado neutro. Ao contrário, ele é um artefato social e cultural que se encontra implicado em relações de poder, à medida que transmite visões sociais particulares e identidades individuais, construídas a partir de sua historicidade.

A educação está intimamente ligada à política da cultura, por isso, o currículo não pode ser entendido apenas como um conjunto imparcial de conhecimentos que aparecem, de alguma forma, nos livros educacionais e nas salas de aula dos diferentes locais de nosso país. Como projeto cultural, a seleção desses saberes está culturalmente condicionada por idéias, valores e pressupostos advindos de posições políticas, econômicas e sociais.

Ao compartilharmos da idéia de currículo como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34), consideramos necessário compreender e

analisar os valores que orientam e direcionam as diretrizes encontradas implícitas nesse documento.

A partir de então, esclarecer o campo em que se desenvolve o currículo, como projeto social e expressão da sociedade, exige uma análise crítica e rigorosa por parte dos envolvidos no processo educacional. O objetivo dessa análise busca superar o discurso adaptativo e reformista presente em nossa tradição histórica curricular, que não prioriza a educação no país, além de desvalorizar os profissionais da educação, mantendo uma política que, entre outras questões, privilegia a privatização do ensino. Portanto, o conhecimento do contexto em que as políticas públicas são elaboradas e se desenvolvem ganha relevância neste estudo, na medida em que compreendê-lo representa um passo significativo para melhorar as condições do ensino e para construir novos projetos curriculares educacionais.

O momento leva-nos a entender a centralidade da educação na atualidade, visto que as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e seus métodos. Com isso, podemos observar que o período das reformas educacionais brasileiras, iniciado nos últimos quinze anos do século XX², é marcado por uma intensa produção de documentos, textos e leis pelas instâncias governamentais; e a educação em suas diferentes dimensões — gestão, financiamento, currículos e avaliação — foi revista pelo Estado, de modo a se adequar aos imperativos econômicos que orientam as políticas públicas.

Podemos dizer que a reformulação da educação brasileira não se constitui um acontecimento isolado, mas ela tem acompanhado as reformas realizadas em países da América Latina e Europa, cujas orientações educacionais

² “As políticas educacionais de formação de professores vêm se dando desde o final de 1980 e se consolida na década de 90, [...] em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência dos Ministros da Educação e Planejamento de Jontien, em 1990, na Tailândia. [...] A ‘qualidade’ da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores” (FREITAS, 1999, p. 18). Ver ainda, Barriga, A. D. e Espinosa, C. I. El docente em las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Ibero-Americana de Educación*, OEI, Enero, Abril, 2001, p. 25, 17-41.

estão vinculadas aos princípios ligados à globalização econômica. Tanto nesses países quanto no Brasil, essas reformas refletem as transformações sociais, econômicas, culturais e políticas e se caracterizam por uma crescente racionalização na operação dos sistemas educacionais, enfatizando aspectos como a produtividade e a competência.

Para tratar do processo de reformulação curricular, proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para todos os cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) do país, consideramos importante apresentar inicialmente, mesmo de forma geral, a conjuntura político-social que vem referendando tais mudanças educacionais. Conhecer e analisar esse contexto, bem como as concepções sobre as quais se assenta a política de formação de professores, torna-se importante para o estabelecimento de uma pauta mínima de discussão que nos permita enfrentar os novos desafios apontados pelas políticas educacionais formuladas para o país. Isso pode representar a possibilidade de traçar metas e assumir compromissos na direção de garantir que a educação esteja a caminho da justiça social.

1.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96) integra o conjunto das reformas — econômicas, sociais e políticas —, estabelecido pelo processo de reestruturação neoliberal³ que vem sendo implantado no país. Essas reformas, identificadas e propostas pelo Banco Mundial, são constituídas por quatro recomendações básicas e envolvem tanto os países industrializados quanto os que estão em desenvolvimento. No que se refere, especificamente, ao Ensino Superior, elas determinam: maior diferenciação entre as instituições, incluindo aí o

³ Considerada, neste estudo, como estratégia do capital, abrange a reestruturação produtiva (o mundo do trabalho), a reestruturação do Estado (as reformas do Estado) e a reestruturação da política cultural (envolvendo a educação). Segundo Dias (1998), esses elementos constituem, em última instância, os ajustes estruturais para a manutenção das taxas de lucro do capital.

desenvolvimento de instituições privadas; o incentivo à diversificação de fontes de financiamento, inclusive com a participação do estudante na contribuição do pagamento das despesas; redefinição do papel do governo no ensino superior e a priorização de objetivos de qualidade e equidade (SPELLER, 1996).

Tais orientações podem ser visualizadas e observadas nos contextos educacionais por meio da LDBEN, que elege as finalidades e objetivos para o Ensino de Educação, em seus diferentes níveis e modalidades, apresentando aspectos que comprometem significativamente a qualidade da educação. No caso da formação profissional para a docência, a lei apresenta: a) concepção de educação com tendência profissionalizante; b) não explicitação da função e o compromisso da universidade em desenvolver pesquisa (dissociando a unidade entre ensino, pesquisa e extensão); c) previsão da possibilidade de universidade especializada em campo de saber, em lugar da universalidade dos campos de conhecimentos; d) flexibilização ou redução das exigências quanto às normas e critérios para a criação e o credenciamento de Instituições de Ensino Superior; e) possibilidade de as instituições de educação superior organizarem-se de cinco formas distintas: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores; f) sistemática de avaliação, coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura; g) organização curricular por meio dos cursos seqüenciais; h) formação de professores em Institutos Superiores de Educação; dentre outros aspectos (BELLONI, 1998, p. 136-147).

A implantação dessas concepções educacionais via políticas de formação profissional coloca a educação como um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência disso, a formação de professores ganha relevância estratégica para a realização dessas reformas no campo da escola e da educação básica. Esses aspectos contribuem para que a formação de profissionais da educação seja vista ou como um artefato impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 1999). Por essa razão, o Estado apropria-se de conceitos, como participação autônoma e democracia, com o objetivo de envolver os professores na reestruturação da escola,

uma vez que, sem envolvê-los, qualquer reformulação curricular está fadada ao insucesso.

A descentralização e a autonomia⁴ estão sendo utilizadas como princípios para as mudanças propostas pelas reformas educacionais. Esse fenômeno bastante comum na maioria dos países ocidentais, na década de 1990, apresenta como foco de preocupação o currículo, as escolas e os professores. Passando a fazer parte do discurso público e dos órgãos governamentais, traz para o campo educacional a descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores como forma de melhorar a qualidade do ensino. Contreras (2002), baseando-se em Dubiel (1993) e Offe (1990), argumenta que atualmente o que acontece é fruto de uma mudança ideológica e política e passa pela crise do modelo⁵ de Estado. Isso ocorre na medida em que

[...] o Estado nos países democráticos capitalistas teve até agora a função de mediador entre a economia e a sociedade, de tal maneira que evitou, com sua intervenção, um grave conflito que as divisões sociais e diferenças econômicas pudessem ocasionar. Seu papel consistia em permitir o desenvolvimento da economia capitalista, garantindo uma série de direitos básicos para a população. Isso supunha a intervenção na economia com o intuito de regulamentá-la, bem como a garantia, por meio de uma política fiscal progressiva, de uma série de serviços sociais para toda a população, entre os quais se incluía a educação, dos quais o Estado assumia a obrigação de prover e estender a todos (ibid, 2002, p. 251).

Esta retórica do bem-estar e proteção da população vai, aos poucos, sendo substituída por subvenções ao capital por parte do governo em forma de empresariado mundial. As reformas educacionais vão refletindo mudanças que livram o Estado da responsabilidade de garantir os serviços públicos com qualidade, dentre os quais está a educação, e este acaba devolvendo à sociedade as

⁴ Segundo Contreras (2002, p. 192), a concepção da autonomia profissional gira em torno do modelo de formação adotado. No paradigma de professor *especialista técnico*, a autonomia é tida como *status* ou como atributo, como autoridade unilateral do especialista. O profissional tem uma autonomia ilusória, visto que depende das diretrizes técnicas, possuindo insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante de incertezas. O paradigma de *professor reflexivo* tem a autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. É entendida como a capacidade para resolver criativamente as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas. Já no paradigma do intelectual crítico a autonomia é tida como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Autonomia como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais de ensino.

⁵ Contreras (2002, p. 252-253) refere-se a crise fiscal do Estado, crise de motivação da sociedade e crise de motivação dos serviços públicos como decorrentes do modelo neoliberal.

responsabilidades que deveriam ser dele (o Estado). O que vem sendo proposto é que os serviços públicos devem seguir o modelo das empresas privadas, favorecendo a expansão ou consolidação do setor privado. Como consequência dessa ideologia, os princípios da descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores apresentam:

[...] uma concepção ilusória de autonomia, porque faz os professores acreditarem que possuem um domínio sobre seu trabalho, quando por trás esconde-se a incapacidade para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho, bem como para enfrentar uma das características fundamentais da prática educativa: suas ambigüidades, seus conflitos de valores e a permanente necessidade de reinterpretar as situações para elucidar o moralmente correto, mais do que o eficaz (CONTRERAS, 2002, p. 264).

Um dos paradoxos das atuais políticas de reforma está no fato de elas combinarem simultaneamente o controle da educação por parte do Estado com seu abandono ao mercado. Dessa forma, a suposta autonomia reflete a contradição entre a flexibilização e a crescente regulamentação da educação. Em outras palavras significa dizer que as reformas se apresentam como um processo de maior autonomia para os professores e instituições enquanto acaba aumentando a regulamentação técnica, a burocracia e o poder das equipes administrativas na tentativa de manter o controle qualitativo do ensino.

Tais argumentos vão ao encontro do que nos diz Domingues et al (2000) ao enfatizar que as reformas educacionais geralmente não são decorrentes de necessidades coletivas. A transposição e adaptação de propostas curriculares advindas de outros países têm sido uma constante na área educacional, apesar do pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido considerados, nas propostas, como *recursos* importantes nesse processo e não como *agentes*, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração.

Podemos dizer que o ordenamento legal para a educação do país tem levantado antigas, e não esgotadas, discussões, no meio da comunidade científica nacional. Esse fato ocorre não somente em função da concepção de educação pretendida, mas também por causa da forma como se deu o processo de elaboração

das diretrizes curriculares⁶ para os cursos: não foram consideradas, pelas instâncias governamentais, as sugestões e orientações da comunidade acadêmica bem como os anos de discussão do conjunto dos trabalhadores da educação.

As críticas ao processo e ao documento final das diretrizes curriculares são produzidas por educadores da área, veiculadas e divulgadas em encontros da ANFOPE — Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação, ANPED — Associação Nacional de Pós-graduação e Educação, SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ENDIPE — Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Freitas (2002, p. 10) aponta que as diretrizes curriculares asseguram para a formação de professores a “[...] ‘simetria invertida’, que significa exercitar, na formação, o restrito às exigências do mercado de trabalho, do campo profissional, o equivalente à ‘instrução programada’ muito em voga na década de 1960 [...]”, uma vez que seu eixo central está na formação de técnicos, com base nas competências. Com esse objetivo, é enfatizado o fazer prático, no sentido de que os professores sejam formados para aprender somente aquilo que é de utilidade imediata, capacitando-se em mobilizar conhecimentos para transformá-los em ação.

Dentre outros aspectos, é nesse cenário de mudanças socioeconômicas, preconizado por princípios de flexibilização, autonomia e *aligeiramento* da educação, que as Instituições de Ensino Superior do país discutiram e discutem a construção de Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais e Projetos Curriculares para todos os cursos de formação profissional. Com a

⁶ O processo de discussão para elaboração dos Projetos Institucionais iniciou-se no ano de 1997, quando a secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, por meio do edital n. 04/97, convocou as instituições de ensino superior para discutirem novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação e apresentarem suas propostas. Embora as instituições tenham sido convocadas para a participação da elaboração das diretrizes curriculares por meio da comissão de especialistas das áreas específicas, o documento final foi elaborado pelo Ministério da Educação, através de suas secretarias (SEF, SESu e SEMREC), e foi enviado ao Conselho Nacional de Educação, sem a prévia discussão com a área profissional envolvida. Esse documento, à primeira vista, parece incorporar as concepções teóricas do movimento dos educadores, mas se baseia em pressupostos como a centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. A concepção de educação dessa proposta é a da educação de resultados (LACKS, 2004, p. 79-82).

LDBEN⁷, o governo estabeleceu que a reformulação curricular ocorresse em um prazo de dois anos a partir da data de sua publicação.

Tratando-se da formação de professores, as indicações das diretrizes apresentam algumas orientações que, a nosso ver, podem sinalizar transformações no interior das escolas e das instituições formadoras. Pensar dessa forma nos desafia a buscar “brechas” na legislação que apontem para a construção de projetos de formação de professores comprometidos com mudanças educacionais significativas, caso contrário, entramos num pessimismo coletivo se não considerarmos o que pode ser elaborado, planejado, organizado e implementado a partir do cenário que se apresenta para a educação nacional.

Então, não ignorando esse contexto, e apesar dele, queremos destacar que o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular para as licenciaturas — formação inicial — apontam mudanças significativas ao proporem:

a) fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; b) fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; c) atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências sociais; d) articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea; e) articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças; f) melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação (Conselho Nacional de Educação — CNE, 2001, p. 3).

A despeito das atuais políticas para a formação de professores estarem em conformidade com princípios regidos pela reestruturação produtiva e flexibilização da economia, essas orientações propostas pelo CNE valorizam o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional.

⁷ Especificamente, a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP01 de 18 de fevereiro de 2002.

Assim como alguns teóricos da educação (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; ZEICHNER 1992; ELLIOT, 1990; TARDIF, 2002), entendemos que a aproximação entre as práticas realizadas no campo da formação de professores e a realidade das escolas brasileiras pode significar um avanço para a formação de professores, sinalizando possibilidades para a construção coletiva (universidades, escolas, alunos, famílias, entidades sindicais) de alternativas que coloquem a educação a serviço do desenvolvimento de relações sociais mais democráticas e justas. A busca de estratégias, que caminhem nessa direção, passa, também, pela compreensão dos interesses políticos que regem a educação em seus diferentes níveis, no sentido de favorecer a criação de condições para a transformação da própria sociedade, da educação e da escola.

Pensar em mudanças para a educação nacional a partir do que estabelece o ordenamento legal nos remete a indagações da seguinte ordem: *Que tipo de professor é necessário ser formado para atender a sociedade em plena transformação? O que necessita ser modificado na organização e estruturação dos currículos atuais? Como romper com o paradigma da formação regido pela racionalidade técnica? Quais as “brechas” apontadas nas diretrizes curriculares que podem contribuir para a formação de professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem significativos? E ainda: O que devem saber os professores para ensinar? Como devem aprender a ser professor?*

Os questionamentos que ora fazemos nortearão nossas reflexões nos capítulos subseqüentes.

1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PARADIGMA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora as orientações legais determinem mudanças curriculares, essa *ressignificação* da formação dos profissionais da educação já se fazia necessária há

algum tempo. As pressões e demandas externas (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado) e internas, nos cursos de graduação (insatisfações com os currículos extensos, fragmentados e ultrapassados) são fatores que impulsionaram e favoreceram as reformulações curriculares.

As alterações sociais, resultantes das mudanças ocorridas no mundo do trabalho⁸ neste início de século, trouxeram modificações significativas na forma como nos organizamos, nos relacionamos, trabalhamos e aprendemos na sociedade. Diferente do que ocorria na sociedade industrial — o predomínio do setor secundário (indústria) e um crescimento do terciário (serviços) em detrimento do setor primário (agricultura, pesca, mineração, etc.) —, na sociedade tecnológica o desenvolvimento do setor quaternário (informacional) coloca a informação como a matéria-prima do setor econômico. Na sociedade do conhecimento, habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc., são imprescindíveis tanto para a vida social e cultural como para o mundo do trabalho (FLECHA e TORTAJADA, 2000; IMBERNÓN, 2000).

Essas transformações socioculturais, ao colocarem novas demandas de educação para a sociedade, solicitam a elaboração de uma nova ação pedagógica e, portanto, outro perfil de professor é exigido. Com isso, aprender a ser professor na atualidade requer a revisão do modelo de formação baseado na *racionalidade técnica* para modelos orientados pela *racionalidade prática*.

Os estudos realizados por vários pesquisadores, fundamentados em um paradigma reflexivo para a formação de professores (CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 1993; PÉREZ GÓMEZ, 1995; MARCELO, 1999; NÓVOA, 1995; PIMENTA e GHEDIN, 2002; MIZUKAMI et al, 2002), apontam que o modelo

⁸ É a mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica na forma de organização do trabalho, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas. Como consequência dessa mudança, passa a se exigir do trabalhador o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas, entre outras, o que implica na memorização e domínio de não só de conteúdos, mas também dos caminhos e das formas de trabalho intelectual (Kuenzer, 1999).

baseado no racionalismo técnico não responde às necessidades concretas da formação profissional capaz de dar resposta aos desafios contemporâneos.

A concepção linear e simplista de formação de professores, advinda do paradigma da racionalidade técnica, desde as três últimas décadas tem determinado e influenciado os currículos. Sua organização abrange, normalmente, um componente científico-cultural, com o objetivo de assegurar o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar em sala de aula. Esse tipo de paradigma remete à universidade os domínios da produção de conhecimentos — a teoria — e à escola o papel de aplicação desses conhecimentos — a prática.

Como consequência desse tipo de formação, a atividade do professor assume, sobretudo, um caráter instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino e das políticas educacionais, isso fica por conta dos políticos ou *expert* da educação (CONTRERAS, 2002).

Segundo Pérez Gómez (1995), o paradigma da racionalidade técnica baseia-se em três pressupostos. O primeiro deles é a convicção, a qual difunde que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis. Entretanto, é cada vez mais nítido o progressivo afastamento entre a investigação acadêmica e a prática cotidiana escolar. As ciências consideradas básicas para a prática profissional docente têm produzido, constantemente, conhecimentos, formulados e sofisticados, cada vez mais fracionados, o que é incapaz de regular e/ou orientar a prática e de descrever ou explicar a riqueza e a complexidade dos fenômenos educativos. Nessa direção, o mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem. Não se pode dizer com isso que a investigação básica não é necessária e imprescindível para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, mas os problemas gerados e

vivenciados a partir de situações derivadas da prática precisam ser considerados já na preparação e formação dos futuros professores.

O segundo pressuposto ancorado na racionalidade técnica, que está presente nos currículos de formação, está relacionado ao pensamento de que o conhecimento profissional ensinado nas instituições formadoras prepara o futuro professor para os problemas e exigências que ele encontrará no mundo real de sua sala de aula. Nessa afirmação, é preciso reconhecer que o conhecimento teórico profissional tem a função de orientar, ainda de forma muito limitada, os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que há uma distância grande entre a investigação e a aplicação da teoria, e também porque o conhecimento científico básico e aplicado deve ser um orientador de atuação em diferentes contextos escolares. Não se pode ter receitas para o futuro professor, imaginando e prevendo, durante o período de sua formação profissional, a realidade socioeconômica em que atuará e os tipos de problemas que enfrentará em seu cotidiano profissional.

O último aspecto do paradigma da racionalidade técnica é a ligação hierárquica e linear estabelecida entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas, criando o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Nas palavras do próprio autor,

[...] a realidade concreta põe em causa este pressuposto, pois a compreensão dos princípios das ciências básicas da educação requer uma referência às situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais ou colectivos. Por isso, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se num conhecimento académico, que se alija não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 108).

A característica do currículo organizado sob a lógica da racionalidade técnica é a hierarquização das disciplinas em *fundamentantes* (da ciência básica) sobre os quais a prática se apóia ou a partir dos quais ela é desenvolvida; em *instrumentalizantes* (da ciência aplicada) dos quais derivam muitos procedimentos do diagnóstico cotidiano e soluções de problemas; e a prática de ensino (referente

às habilidades e atitudes), que concerne à execução real do que foi aprendido (MIZUKAMI et al, 2002; CONTRERAS, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2002).

É nesse sentido que o conhecimento profissional é concebido como conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. Como consequência disso, o entendimento de prática é o de aplicação dos conhecimentos advindos das normas e técnicas, provenientes do conhecimento científico, ao contexto escolar. Em decorrência, a prática de ensino, por sua vez, deve se situar no final do curso, como acontece na maioria dos currículos nacionais vigentes até as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais⁹ — CNE/ Resoluções CP01 e CP02 de 2002.

É consenso entre vários autores que a concepção de prática, subordinada à teoria, e de universidade como o *locus* de produção de saberes que, posteriormente, serão aplicados na realidade escolar, não tem fornecido elementos necessários à formação do professor na atualidade (CONTRERAS, 2002, MIZUKAMI et al, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2002; PACHECO & FLORES, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 1995; ZEICHNER, 1993, 1995; SCHÖN, 1995, MARCELO, 1999, entre outros). Para esses autores, o papel das instituições formadoras nas sociedades contemporâneas é de indicar com clareza para o futuro professor que conhecimentos são necessários para poder aprender a ensinar em diferentes contextos sociais e qual a relação entre o que ele aprende na licenciatura e o currículo que trabalhará nas escolas.

Para Kuenzer (1999, p. 172),

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o qual deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos a cada conteúdo.

⁹De acordo com documento do CNE (2001, p. 36) “O estágio deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada [...]”.

Os futuros professores devem ser preparados para ensinar algo em determinado contexto, que se define como singular, instável, incerto, complexo e contraditório — a escola. E, ao mesmo tempo, conduzir seus alunos a aprendizagens significativas a partir do diálogo com o saber dos educandos e com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem, reconhecendo que sua ação pode contribuir para a igualdade ou desigualdade social.

Esse aspecto aponta para a elaboração do currículo a partir de princípios que vão além do paradigma da racionalidade técnica¹⁰, indicando pressupostos orientados com base na racionalidade prática, uma vez que, hoje,

[...] exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção — e não mais imutável — e que analise a educação como compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza¹¹ (MIZUKAMI et al, 2002, p. 12).

¹⁰ Queremos destacar as experiências inovadoras realizadas em algumas universidades públicas do país com o objetivo de superar a concepção de formação regida pela racionalidade técnica, ampliando e favorecendo diálogos entre a formação inicial e os espaços escolares. Dentre elas destacamos: o projeto de pesquisa “A reflexão da ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho”, vinculado ao Programa Ensino Público — Fapesp, desenvolvido no período de 1996 a 2000 na Universidade Federal de São Carlos; o projeto de pesquisa “Formação continuada de professores de Educação Física que atuam na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental: superando práticas convencionais”, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Física — LaPEF, em desenvolvimento desde 2001 na Universidade Estadual de Londrina e em 2006 transformado em projeto integrado; a experiência articulada entre ensino, pesquisa e extensão, realizada através da Prática de Ensino do Curso de Educação Física, vinculada ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esportes — Loedefe, desenvolvido no período de 1996 a 2000 na Universidade Federal de Pernambuco. Essa última está registrada no livro: *Prática de Ensino: formação profissional e emancipação*. Chaves et al (2003).

¹¹ Segundo Esteve (1999), conviver com a mudança e a incerteza na atualidade tem gerado na prática profissional do professor o mal-estar docente, caracterizado como o conjunto de conseqüências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. O autor classifica o mal-estar docente como conseqüência de dois fatores: *fatores primários* e *fatores secundários*. Os *fatores primários* são considerados como principais do mal-estar docente, sendo aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula gerando tensões a sentimentos e emoções negativas. Como exemplos, são considerados: a) falta de recursos materiais e condições de trabalho; b) violência nas instituições escolares; c) esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor. Os *fatores secundários* referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência, tendo ação indireta, o que acaba afetando a eficácia docente e promovendo uma diminuição da motivação na realização de seu trabalho. A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, as contestações e contradições da função docente, a modificação do apoio do contexto social são exemplos de situações geradas que contribuem para o mal-estar docente.

É a partir desses pressupostos orientadores do paradigma da racionalidade prática, que a relação teoria e prática se estreita nos diferentes momentos da formação e ao longo da carreira docente, entendendo que tanto as instituições formadoras quanto as escolas devem estar envolvidas nos domínios da teoria e da prática. Nessa perspectiva, a formação docente é construída a partir das problemáticas com que o professor se defronta no espaço escolar e que, com base nelas, constrói seu conhecimento profissional de forma pessoal e processual, de maneira a incorporar e transcender o conhecimento proveniente da racionalidade técnica.

1.3 O PARADIGMA DA RACIONALIDADE PRÁTICA: INDICAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES

No paradigma da racionalidade prática, o termo epistemologia da prática¹² tem sido objeto de investigações e estudos por vários autores (ZEICHNER 1992; ZEICHNER & TABACHNICK, 1993; STENHOUSE, 1984, 1987; PIMENTA, 2002; MIZUKAMI et al, 2002; CONTRERAS, 2002, entre outros). Inicialmente proposto por Schön (1983, 1987), ele se contrapõe ao modelo de racionalidade técnica para a formação de professores, tendo na valorização das experiências provenientes da prática profissional os meios de construção de conhecimentos decorrentes da reflexão, da análise e da problematização da prática, sem desconsiderar a importância da teoria.

¹² A concepção nascida com Dewey, que propõe o *aprender fazendo* como princípio formador, é consolidada por Donald Schön, que tem sido considerado um dos autores de maior relevância na difusão do conceito de professor reflexivo. Suas obras propagaram-se em diferentes países e influenciaram, e ainda influenciam, estudos sobre a formação de professores na perspectiva da epistemologia da prática. As reformas educacionais ocorridas em inúmeros países nas décadas de 1980 e 1990 sofreram influências de suas teorias. Por outro lado, destacamos que as denominações *professor reflexivo* e *epistemologia da prática* têm causado polêmica entre diferentes estudiosos da área educacional. Sobre o assunto, consultar Contreras, 2002; Pimenta & Ghedin, 2002.

Nesse caminho, oriundo da necessidade de reflexão e de valorização da prática, Schön aponta um novo modo de ver, compreender e atuar na formação de professores. Há de se considerar e reconhecer sua grande contribuição para área, apesar de algumas críticas provenientes de pesquisadores e reformadores educacionais.

Na visão de Contreras (2002), a apropriação generalizada na atualidade do termo *professor reflexivo* perdeu muito o significado inicial proposto por Schön. A grande utilização do termo nas produções teóricas, no meio pedagógico ou nas reformas educacionais não significa

[...] que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo (ibid, 2002, p. 135).

A formação profissional baseada na epistemologia da prática ao valorizar e refletir a experiência constitui-se como um momento importante de construção de conhecimentos. Por meio da reflexão, análise e problematização da experiência, busca-se reconhecer o conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em suas ações.

Embora haja diferenças entre algumas abordagens¹³, o paradigma da prática reflexiva tem como idéia comum que a formação inicial deve incluir um *praticum reflexivus*, ou seja, constituir-se num espaço de formação em que o futuro professor tenha oportunidade de refletir constantemente a dinâmica e os problemas gerados por sua atuação cotidiana.

¹³ Segundo Pérez Gómez (1995), podemos identificar a convergência de vários autores em concepções semelhantes a do processo prático de formação de professores, denominada de *clínica* (CLARK, 1986, JACKSON, 1986), *prática reflexiva* (ZEICHNER, 1986), aprendizagem baseada na *reflexão prática* (BOUD, KEOGH & WALKER, 1985).

Nesse sentido, a prática é tida como eixo articulador do currículo da formação do professor no momento em que possibilita

[...] o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-acção, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que se assenta tanto a reflexão-na-acção, que analisa o conhecimento-na-acção, como a reflexão sobre e a acção e sobre a reflexão-na-acção (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 111).

Esse processo denominado por Schön como o momento de *reflexão na acção*, que deve ser seguido pela *reflexão sobre a reflexão na acção*, proporciona ao professor a reconstrução do trajeto percorrido desde o momento em que se depara com as situações adversas do ensino até a solução do problema.

A busca da superação do modelo de racionalidade técnica na formação docente também foi objeto de investigação de Stenhouse (1984, 1987). De maneira semelhante à de Schön, que analisa a prática reflexiva como oposição à idéia do profissional como especialista técnico, Stenhouse desenvolve sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos estabelecidos no currículo, considerando que ele — o currículo — reflete o conteúdo a ser tratado pelo professor na medida em que a prática docente supõe o ensino¹⁴ de algo, a criação de determinadas situações de aprendizagem, etc. O que o autor quer dizer é que, na prática, um currículo não é uma determinação de técnicas que será implantado na sala de aula e sim “[...] necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por

¹⁴ Não é nossa intenção aprofundar essa questão, mas trazer elementos que possibilitem uma melhor compreensão a respeito do trabalho do professor: o ensino. A literatura aponta a existência de diferentes concepções de ensino que orientam as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que derivam de diversos significados presentes no verbo *ensinar* (sobre o assunto, consultar França e Campanholi 2006). O ensino é entendido como um processo interpessoal e intencional, a comunicação verbal e o discurso dialógico verbal são utilizados como meios de provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação (ALTET, 2001). Podemos dizer que ensinar é fazer aprender e, sem o seu fim, que é a aprendizagem, o ensino não existe. “Porém, este ‘fazer aprender se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, das condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula” (ibid, 2001, p. 26). Segundo a autora, o ato de ensinar não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos anteriormente pelo professor, pois são as comunicações em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que possibilitarão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção docente. Por essa razão, é proposto um modelo pedagógico de ensino-aprendizagem que supera o modelo triangular professor-alunos-conhecimento, preferindo um modelo que adota quatro dimensões: alunos-professor-conhecimento-comunicação; assim como Tardif (2002), o qual considera que a especificidade do ensino é o trabalho interativo, na medida em que o ensino é uma atividade humana, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas.

meio do ensino que o professor realiza” (CONTRERAS, 2002, p. 118). Essa singularidade das situações docentes é a expressão de uma intencionalidade educativa que se realiza e se reconstrói na prática pelo professor. Com isso, Stenhouse propõe a idéia do professor como um pesquisador de sua própria prática que, a partir da experimentação de uma proposta educativa, tem a oportunidade de desenvolvê-la de acordo com seu próprio pensamento, modificando e transformando a proposta inicial de acordo com suas próprias necessidades.

Embora a idéia do professor como pesquisador da prática, proposta por Stenhouse, aproxime-se da proposta reflexiva de Schön, ela contém alguns diferenciais quanto ao “motor da reflexão”. Em outras palavras, no que se refere à proposta de Schön, são as situações práticas e suas dificuldades ou as surpresas originadas — seja por sua ambigüidade ou pelas contradições criadas — que atuam como motor da reflexão. É, a partir da situação problemática, que os práticos fazem emergir seu conhecimento profissional implícito e começam a buscar novas formas de entender e resolver a situação, fazendo experiências. Já para Stenhouse, “[...] ao contrário, é a tentativa para ver as possibilidades práticas, e os problemas que originam a apreensão de levar a cabo uma idéia educativa, que se transforma no motor da reflexão” (CONTRERAS, 2002, p. 120).

Para Stenhouse, é a proposta curricular e suas idéias que geram as reflexões dos professores e, nesse sentido, a reflexão e a pesquisa são orientadas por idéias externas à própria situação prática.

Apesar de essas idéias terem contribuído para o campo educacional, algumas críticas são apontadas à concepção¹⁵ de “professor reflexivo”. Elas questionam o tipo de reflexão realizada pelos professores e o cuidado para que não se caia no individualismo e no reducionismo da reflexão somente sobre sua ação. Indicam que “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas e estabeleça reflexões e

¹⁵ O paradigma proposto por Schön e Stenhouse — professor reflexivo — tem sido revisado e ampliado pelos autores Zeichner, 1992; Zeichner & Tabachnick, 1993; Bartlett, 1989; e outros.

relações mais amplas em torno do contexto social, político, cultural no qual está inserido” (PIMENTA & GHEDIN, 2002, p. 25). Quanto ao uso do próprio termo reflexão, o que se coloca é que a reflexividade “[...] é algo inerente dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos”. E assim, a “reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com outros” (LIBÂNEO, 2002, p. 55).

Liston & Zeichner (1993) reforçam os argumentos acima ao enfocarem que os limites da teoria de Schön encontram-se sobre os pressupostos profissionais que se aplicam individualmente em práticas reflexivas tendo como objeto de reflexão o que está ao seu alcance para mudanças imediatas. Na opinião dos autores acima, esse enfoque é reducionista e estreito, visto que não proporciona o questionamento dos limites institucionais, impossibilitando um repensar das condições básicas de análises e valoração que têm os profissionais.

A proposta de Stenhouse sobre o professor como investigador sugere a necessidade de que as idéias educativas — currículo — sejam traduzidas de uma forma prática e experimental em sala de aula. Nela seus limites também dizem respeito à ausência de uma compreensão crítica do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa dos professores. Para Contreras (2002), a falta de especificidade, quanto ao conteúdo, que aponte para preocupações sociais e políticas da prática educativa, pode reduzir o campo da prática reflexiva pelos professores em algo específico dos problemas de ensino em sala de aula. Por outro lado, ao não se definir o campo da reflexão, ela pode estar a serviço da justificativa de princípios e normas vigentes, em nossa sociedade, que caminham na direção do individualismo, da tecnocracia e do controle social.

A reflexão dos professores deve transcender os limites da sala, nos quais incide o trabalho deles, buscando superar a visão estritamente técnica, na qual os problemas se reduzem ao cumprimento de metas fixadas pelo processo educacional. Um trabalho dessa natureza supõe que cada professor possa analisar o sentido político, cultural e econômico que a escola cumpre. Portanto, faz-se

necessário que os professores se tornem intelectuais no sentido de desenvolverem “[...] um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisa as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 159).

Essa idéia dos professores como intelectuais é desenvolvida por Giroux¹⁶ (1997), que justifica em seus estudos a necessidade de se dispor de uma análise teórica, de uma teoria crítica, que possibilite aos professores uma visão ampliada a respeito do sentido do ensino e dos fins que se pretende. Para o autor, o sentido dos professores entendidos como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise *do quê e para o quê* devem ser os professores. De um lado, permite entender o trabalho docente como tarefa intelectual, por oposição às concepções puramente técnicas e experimentais. Do outro, propõe a função dos docentes como envolvidos numa prática intelectual crítica, relacionada com os problemas e com as experiências da vida diária. Em terceiro lugar, entende que os docentes devem desenvolver uma compreensão das circunstâncias nas quais ocorre o ensino, mas que, na união com os alunos, estes devem também desenvolver as bases para a crítica e para a transformação das práticas sociais, que se constituem em torno de escola.

Embora o desenvolvimento teórico de Giroux amplie o campo das problemáticas do ensino — propondo a idéia do professor como um intelectual —, seu programa também oferece limitações. Ele apresenta qual deveria ser a situação dos professores como intelectuais, mas não mostra como eles, que estão presos aos limites de suas salas de aulas, poderiam chegar a elaborar semelhante posição crítica em relação à sua profissão. Portanto, ao propor o conteúdo de uma nova prática profissional, não aponta como os docentes podem fazer as relações com suas experiências concretas. Não se tem, diante disso, uma indicação, uma

¹⁶ Esse autor é considerado o teórico que melhor desenvolveu a idéia dos professores como intelectuais. Ele tem em suas raízes os fundamentos de Gramsci no que diz respeito aos intelectuais na produção e reprodução da vida social. Para o professor exercer sua função de intelectual transformador é necessário participar dos movimentos que pretendem uma transformação social, criando esferas democráticas, uma vez que não é a escola quem cria a democracia e sim os movimentos que atuam fora dela (GIROUX, 1997).

orientação do conteúdo possível para a transição de técnicos reprodutores para intelectuais críticos e transformadores (CONTRERAS, 2002; PIMENTA & GHEDIN 2002).

A possibilidade de ampliação deste modelo caminha na perspectiva do professor como intelectual crítico. Nessa perspectiva, deve ser analisada a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação, que afeta o pensamento e a ação, uma vez que esses processos não são espontâneos. Para Contreras (2002, p. 162) essa reflexão crítica, desenvolvida pelos professores,

[...] lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham, ampliando essa reflexão para os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem.

Ao mesmo tempo, é importante deixar claro que não adianta somente refletir criticamente diante das situações enfrentadas e sim buscar superar os entraves que se apresentam no desenvolvimento da prática pedagógica.

Por certo, os estudos, na perspectiva da reflexão crítica sobre a prática, apesar dos limites e censuras vistos até o momento, têm se estabelecido como tendência significativa na concepção do modelo de formação baseado na racionalidade prática. A valorização na forma de conceber o pensamento prático do professor trouxe para o debate acadêmico questões que dizem respeito a: currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores; a necessidade do envolvimento dos professores no processo de elaboração e reformulação curricular; e, sobretudo, remeteu a discussões sobre as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Isso colocou em pauta as questões organizacionais; o projeto político pedagógico das escolas; a importância do trabalho coletivo; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização docente; além das questões ligadas à identidade epistemológica (saberes e aprendizagens profissionais).

Estes aspectos, incorporados às problemáticas da formação de professores, surgidos a partir do contexto existente entre o saber escolar e o tipo de reflexão-na-ação, sugerem a necessidade de uma formação continuada, uma vez que a formação inicial não dá conta de toda a tarefa de formar professores, e muito embora tal formação ocupe lugar importante ao fornecer para o futuro professor “[...] as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui [...] no começo de socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas” (IMBÉRNON apud MIZUKAMI, 2002, p. 22). Esse entendimento caminha para a idéia de formação como um processo, que não termina com a formação inicial, mas se estende como um *continuum* ao longo da carreira e vida profissional, estabelecendo nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências profissionais.

Os processos de produção do saber docente, tendo em vista a reflexão-na-ação a partir da prática, situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa, podem ser observados nas orientações das diretrizes curriculares nacionais. Nos documentos das reformas¹⁷ a prática não é vista como um modelo aplicacionista, mas como um espaço de produção dos saberes e de formação para os saberes. Na opinião de Borges (2005), esse fato propõe uma mudança radical do modelo epistemológico sobre o qual os programas de formação brasileiros se apoiaram até agora. De acordo com o documento das diretrizes curriculares “[...] o princípio metodológico geral é de que todo fazer implica numa reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize” (CNE, 2001, p. 35).

As indicações advindas das diretrizes têm como eixo articulador a prática como matriz curricular dos cursos de formação, no sentido de que esta não pode ficar reduzida a um espaço isolado, abreviada ao campo de estágio, como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Portanto,

¹⁷ CNE/CP01 e 02/2002.

[...] não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter a oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (CNE, 2001, p. 35-36).

O planejamento dos cursos de formação deve proporcionar situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, mobilizando, ao mesmo tempo, conhecimentos provenientes de diferentes naturezas e experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. Nesse sentido, as diretrizes apontam:

- a) **Quanto às áreas ou disciplinas:** todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.
- b) **Quanto ao tempo e espaço curricular específico, denominado de coordenação da dimensão prática:** As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação — como computador e vídeo —, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.
- c) **Quanto aos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica:** o estágio deve ser vivenciado ao longo de todo o

curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino; esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva (CNE, 2001, p. 36).

Fica claro para nós que essas indicações previstas para a formação de professores assinalam modificações essenciais e precisam ser construídas coletivamente no interior dos cursos de formação de professores. Elas solicitam a alteração de concepções enraizadas historicamente em nossa formação, no que diz respeito, ao entendimento de prática, currículo, escola, ensino-aprendizagem, saberes docentes, entre outros. Podemos dizer, ainda, que elas sinalizam a mudança no paradigma de formação de professores — do paradigma da racionalidade técnica para a racionalidade prática —, uma vez que gera uma forma de reflexão, na qual o professor, com seus valores — éticos, políticos, religiosos, etc. —, constrói novas formas de agir, com base nas situações problemáticas advindas do contexto da prática pedagógica, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica, que falha, ao desconsiderar esse contexto complexo e contraditório.

Sabemos que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, valorização da prática a mandado dos governos neoliberais,

[...] tem transformado o conceito de professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...] (PIMENTA, 2002, p. 45).

Entretanto, a nosso ver, esta “possibilidade” apontada, nas diretrizes curriculares nacionais “pode ser” ou “vir a ser”, a grande mola propulsa para as mudanças estabelecidas na forma de ensinar e aprender dos futuros professores em processo de formação inicial, e também dos professores atuantes nas universidades e escolas.

Defendemos isso porque entendemos, na medida em que — a despeito das críticas apontadas no início de nosso texto, provenientes de estudiosos da área (KUENZER, 1999; FREITAS, 1999, 2002; LACKS, 2004; DOMINGUES et al, 2000; BELLONI, 1998, entre outros) sobre o processo de desqualificação, aligeiramento e formação regida sob a ótica da produção — visualizamos nas diretrizes a presença de certa autonomia das instituições formadoras no processo que possibilita

[...] flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores (discutidos no documento), seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional (CNE, 2001, p. 37).

As indicações, ao conterem elementos de autonomia institucional, trazem em si um paradoxo. Em princípio, podemos aceitar, como um ganho potencial, o fato de que se reconheça o direito e a obrigação das instituições de pensarem em si mesmas, tratando de determinar, em conjunto, quais são seus propósitos educativos e como pretendem desenvolvê-los. Ao mesmo tempo em que interpretamos esse fato como um benefício e como possibilidade de maior satisfação profissional, ele pode ser aparente se apenas gerar processos de discussão sobre os modos da prática pedagógica, sem capacidade de decisão sobre os porquês e os caminhos, que têm de ser aceitos, ou sem capacidade para intervir nas condições em que transcorre o ensino.

No entanto, se considerarmos que, quando os docentes começam a discussão sobre seu ensino, a reflexão pode não ter limites e suscitar a discussão de como ensinamos ou como deveríamos fazê-lo, esse espaço de questionamento e reflexão tem a capacidade de colocar em andamento toda a análise acerca da função que a educação deve ter e, por conseguinte, a introdução de processos coletivos de trabalho nas instituições (escolas-universidades) pode se transformar em um fator desencadeante de reflexão crítica.

Nessa direção, as orientações determinadas nas diretrizes curriculares podem provocar mudanças em todo o processo de formação de professores. Para que isso ocorra, torna-se necessário, ao mesmo tempo, uma aprendizagem coletiva — dos futuros professores, dos professores formadores das universidades e dos professores formadores das escolas —, no sentido de superar as próprias concepções decorrentes da formação obtida, baseada no paradigma da racionalidade técnica. Portanto, “[...] é importante que o sistema ou a instituição educacional se perceba como uma organização que aprende, por meio de uma dinâmica que acompanha e propicia mudanças em função de suas necessidades e objetivos” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 80).

O envolvimento dos professores deve ocorrer no sentido de uma comunidade preocupada em construir um projeto coletivo e superar o isolamento do professor, as crenças enraizadas historicamente nos processos administrativos de cada instituição, as divergências entre os aspectos pedagógicos e administrativos. As divergências políticas e epistemológicas do próprio grupo são algo imprescindível para que os envolvidos se sintam pertencentes a uma mesma comunidade. Essa comunidade social deve ser organizada com o objetivo de educar e, nessa perspectiva, vão sendo construídas novas referências e aprendizagens profissionais. Podemos dizer que nesse processo há aprendizagem organizacional na medida em que os membros dessa instituição experimentam situações problemáticas e

questionam, investigam, ao mesmo tempo em que refletem buscando soluções coletivas em favor dessa organização¹⁸.

A idéia de aprendizagem organizacional, na realidade dos nossos cursos de formação profissional e também das escolas, não é uma prática comum na maioria das vezes. As instituições de ensino apresentam certa organização, construída historicamente pelos indivíduos que dela participaram/participam, na qual, muitas vezes, predominam algumas regras e normas que favorecem o individualismo, a autonomia exagerada, a privacidade e extrema burocratização em seu funcionamento. Esse tipo de organização não possibilita que as instituições de ensino aprendam a encontrar suas próprias estratégias de ação frente aos problemas que afligem a educação ou a sua própria organização.

A aprendizagem organizacional acontece quando a própria instituição, sendo local de trabalho, assume como importante a promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Dessa maneira, esse desenvolvimento, ao ser incorporado como responsabilidade de todos os membros, acaba gerando benefícios para o processo educacional como resultado de construção coletiva. Nesse tipo de aprendizagem organizacional,

[...] é importante que os envolvidos aprendam com os resultados (conhecimentos, compreensões, know-how, técnicas ou práticas), aprendam com os processos (o modo pelo qual os resultados foram obtidos) e ainda considerem os aprendizes que realizam tais processos [...] (MIZUKAMI et al, 2002, p. 80).

Na aprendizagem organizacional, o papel do professor como agente mediador das mudanças curriculares ressalta a sua influência e a importância de sua formação cultural e profissional. A qualidade do ensino, refletida na qualidade dos processos que se desenvolvem na prática pedagógica, está assim condicionada na qualidade do professorado. Os professores não são meros adaptadores dos

¹⁸ Uma organização é composta pela coletividade de pessoas e caracteriza-se por conter procedimentos em comum acordo entre seus membros, o que permite a tomada de decisões em nome desse coletivo. Delega-se ainda a alguns membros a autoridade para agir pelo coletivo e estabelece um conjunto de limites entre essa coletividade e o restante do mundo (MIZUKAMI et al, 2002, p. 80).

currículos, mas se transformam em mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da instituição de ensino da qual pertencem.

A constatação do papel decisivo dos professores, como agentes de mudança, toma para o campo da formação de professores a necessidade da aprendizagem coletiva, ampliando os espaços de discussões dos problemas relacionados tanto ao universo de ensino quanto aos parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, base de conhecimento profissional, entre outros.

A qualidade da formação docente depende das concepções epistemológicas dos professores, o que permitirá que eles assumam determinadas posturas ou não, durante o desenvolvimento de sua atividade pedagógica. Fatores como a história pessoal e suas experiências passadas forjam o que os docentes acreditam e fazem. Nesse sentido, sua formação deve possibilitar o conhecimento necessário para lidar com as situações de ensino, obtendo, nesse processo, a base fundamental para desenvolver a atividade pedagógica juntamente a todos os fatores que nela estão envolvidos. Parece-nos que esta posição cabe a todo professor, independentemente de sua área de conhecimento.

1.4 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PERCURSO MARCADO PELA ORIENTAÇÃO TÉCNICA E INSTRUMENTAL

Apesar das especificidades existentes em cada licenciatura (Português, Matemática, Geografia, História, Educação Física e outras), o eixo articulador da formação de professores deve ser a docência a ser realizada em diferentes contextos educacionais, na qual a base de conhecimento para o ensino precisa ser considerada.

Essa base de conhecimento profissional¹⁹ necessária para ser educador contempla quatro níveis ou componentes do conhecimento profissional:

- a) **conhecimento psicopedagógico**: referente ao conhecimento relacionado ao ensino, à aprendizagem, aos alunos e a todos os outros aspectos gerais do ensino. Engloba o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das classes, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, planificação curricular, avaliação, entre outros;
- b) **conhecimento do conteúdo**: é o conhecimento que os professores devem ter sobre a matéria que ensinam, o domínio do conteúdo específico;
- c) **conhecimento didático do conteúdo**: diz respeito às combinações adequadas entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento didático-pedagógico de como ensinar;
- d) **conhecimento do contexto**: entendido como o conhecimento que os professores têm sobre o local onde ensina e a quem ensina (MARCELO, 1999).

Então, pensando na formação do professor, torna-se importante contemplar essa base de conhecimento desde o período de formação inicial, inserindo discussões sobre o “saber ensinar”, o “ser professor”, independentemente de sua área de atuação. Nesse sentido, podemos reconhecer, na trajetória histórica do currículo de formação inicial em Educação Física, características que comprometem uma formação voltada para o aprender a ensinar, na medida em que os conhecimentos de ordem técnica e instrumental sempre foram valorizados em detrimento dos conhecimentos de caráter didático-pedagógico. Tal aspecto pode ser identificado em estudos da área da Educação Física, relacionados às diretrizes legais, ao significado social e à caracterização geral dos currículos nacionais dos cursos das Escolas de Educação Física nos diferentes períodos históricos (FARIA JÚNIOR, 1987, 1992; TAFFAREL, 1993; CASTELLANI FILHO, 1988; BORGES, 1998; entre outros).

¹⁹ No segundo capítulo, este tópico será aprofundado.

Marcando o percurso e a trajetória dos currículos dos cursos de Educação Física, desde a criação das primeiras escolas de formação de professores no meio militar²⁰ e posteriormente no meio civil²¹, a formação era, predominantemente, vinculada a princípios e valores provenientes da instituição militar. Ainda hoje podemos reconhecer o reflexo dessa formação tanto nos currículos de formação de professores quanto nos currículos escolares dos diferentes níveis e modalidades de ensino do país.

As bases militares, que legitimaram o ensino da área, têm explicações a partir de seus vínculos estabelecidos com o regime de caserna (FARIA JUNIOR, 1987, 1992), no qual a Educação Física é entendida como atividade prática, que em nosso país, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcada e influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar. Esta última, responsável pela formação de profissionais da Educação Física até aproximadamente 1939, acabou gerando para a área um perfil de profissional diferenciado dos demais profissionais do magistério, o qual se voltava mais para a formação do técnico em detrimento do licenciado (TAFFAREL, 1993).

Ainda segundo Taffarel (1993, p. 32), essa formação diferenciada já se dava na própria formação acadêmica, “[...] onde se evidenciava a exigência menor para ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se apenas o curso secundário fundamental.” Dessa forma, a origem militar, o entendimento de Educação Física como atividade prática, a menor exigência para o ingresso nos cursos de formação de professores e a curta duração desses cursos são alguns dos fatores que contribuíram para o distanciamento da área das demais licenciaturas.

²⁰ Nas duas primeiras décadas do século XX foram criadas as primeiras escolas para formação de professores de Educação Física no Brasil. A primeira delas ocorreu em 1925, pertencendo à Marinha e utilizava-se de vários métodos ginásticos, principalmente os relacionados à formação militar.

²¹ Em 1939, durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, foram criadas, no meio civil, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Mesmo nessas escolas, a formação vinculava-se ao serviço militar (BORGES, 1998).

Corroborando com essa afirmação, Faria Junior (1987, p. 15-16) aponta que a Divisão de Educação Física (DEF), criada durante o Estado Novo pelo ministro Gustavo Capanema²² em 1937, pode ser vista como um fato marcante nesse processo de distanciamento, uma vez que ficou sob a responsabilidade dessa divisão a administração das atividades pertinentes à Educação Física dentro e fora do âmbito escolar. Portanto, as questões relativas à área eram tratadas sem nenhum vínculo com os assuntos das demais licenciaturas e, por conseguinte, da educação em geral.

Outro aspecto na formação de profissionais de Educação Física, que também se diferenciava das demais licenciaturas, referia-se à habilitação. A terminalidade dos cursos era definida segundo os objetivos das instituições formadoras e variava de acordo com o nível escolar do aluno ingressante no curso. Era oferecida formação para os níveis técnicos, especialistas, monitores e professores. Estes últimos eram procedentes de escolas militares, de cursos de 2º grau, de licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos (BORGES, 1998), o que contribuía para acentuar a diferenciação da formação obtida em relação aos demais profissionais da educação e também entre os próprios profissionais da área de Educação Física.

Nesse percurso histórico, podemos dizer que dois fatos marcaram a tentativa de aproximação da área com as demais licenciaturas: o primeiro foi a alteração da duração do curso de Educação Física — que foi ampliada de dois para três anos, ocorrida em 1945 e, posteriormente, a exigência do certificado de conclusão do curso Clássico ou Científico para prestação de exames vestibulares. Essa exigência apenas ocorreu devido à destacada atuação do movimento estudantil da Escola de Educação Física da USP em 1950 e por força do Parecer n. 118/58 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

²² Gustavo Capanema foi o sucessor de Francisco Campos no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas.

No entanto, a modificação do processo de formação de professores no país aconteceu somente na década de 1960, com a aprovação da Lei 4.024/61, que instituiu os currículos mínimos de validade nacional e a complementação fixada por estabelecimentos de ensino. Fato ocorrido por meio dos pareceres aprovados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1962, especificamente, o Parecer n. 292/62, do Relator Conselheiro Valmir Chagas, que relaciona as matérias pedagógicas nos currículos das licenciaturas, prevendo as matérias pedagógicas Psicologia da Educação e a Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado; e, do Parecer n. 298/62, fixando o currículo mínimo do curso superior de Educação Física, do qual constam, além da matéria Pedagogia, as matérias pedagógicas (TAFFAREL, 1993; BORGES, 1998).

A despeito da implementação dos pareceres citados, na prática essa modificação não se efetivou nos cursos de Educação Física, e a formação dos profissionais da área continuou diferenciada em relação as outras licenciaturas. Em 1969, o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução 69/69 e do Parecer 894/69, prevê o “currículo mínimo” para os cursos de formação de professores de Educação Física juntamente com a fixação da carga horária de cada disciplina. Entretanto, em 1969, sob as pressões do movimento estudantil, foi elaborado o Parecer 672/69, que acabou incluindo, definitivamente, as matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas nos currículos das Escolas Superiores de Educação Física.

Sobre esse aspecto, Faria Junior (1987, p. 23) argumenta que “[...] com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer n. 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas [...] foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física.”

Podemos dizer ainda que todas essas modificações nos currículos de formação, das universidades brasileiras, ocorreram durante os acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development — MEC/Usaid —, que determinaram os rumos e as reformas educacionais do ensino primário, secundário e superior no país. Para Taffarel (1993,

p. 32), a Educação em geral e a Educação Física, especificamente, passam nesse período de mudanças, “dos auspícios do Estado Novo (1937-1945) e do Estado Desenvolvimentista e Nacionalista, consolidado pelo Governo Kubitscheck (1956-1961) [...] a ser regida sob os auspícios autoritários do regime militar instituído no Brasil a partir de março de 1964 [...]”

Há de se considerar nesse contexto, no final da década de 1970, o ampliado debate em torno das questões relacionadas ao caráter inapropriado de um currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de licenciaturas, provenientes da resolução n. 69/69 e do Parecer n. 894/69 do CFE. Esse currículo, além de aprisionar as escolas de Educação Física com contextos completamente distintos, encontrava-se defasado em relação à nossa realidade educacional e cultural.

No início da década de 1980, a produção teórica da área sofreu um impulso significativo, e a Educação Física tornou-se um espaço multidisciplinar em busca de sua compreensão como prática social. As produções de cunho filosófico, sociológico, pedagógico, histórico, antropológico, passam a ser incorporadas por diversos autores da área, iniciando-se uma fase de grandes questionamentos e instabilidade quanto à identidade e seu conhecimento próprio. Ocorre com isso a proliferação de discursos e debates científicos, contribuindo para a construção do pensamento pedagógico brasileiro²³ da Educação Física. Configura-se o período denominado, por muitos autores, de crise²⁴ da Educação Física, trazendo como pontos positivos a busca de novos modelos e teorias de conhecimentos que fundamentassem a formação de professores, a (re)definição de sua identidade social e sócio-profissional, entre outras questões.

²³ Sobre o assunto, consultar Caparroz (1997), livro *Entre a Educação Física da escola e a Educação Física*, capítulos I e II, no qual o autor aborda aspectos referentes à produção teórica dos anos 1980 e 1990 no âmbito da Educação Física escolar. Daólio (1998), no livro *Educação Física Brasileira — autores e atores da década de 80*, analisa a construção do debate acadêmico, instalado nesse período, que ficou conhecido como período de crise da Educação Física, tendo como aspectos positivos a busca por novos modelos e teorias.

²⁴ Na concepção do Coletivo de Autores (1992, p. 55), as décadas de setenta e oitenta têm como característica os movimentos renovadores da Educação Física “[...] do qual faz parte o movimento dito ‘humanista’ na pedagogia, que se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, [...] e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas”.

Demarcam-se assim, no cerne da produção científica, posições teóricas diferenciadas, apresentadas nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia. Isso acontece em decorrência do movimento de redemocratização do país que, após a ditadura militar, vive o momento de abertura política. O intenso debate político que se trava em toda a sociedade influencia também a produção teórica da área fazendo emergir uma produção científica que vai contrapor ao que vinha sendo produzido hegemonicamente até então. Da predominância dos aspectos biológicos, influenciada pelas ciências naturais, observa-se um interesse pelas questões de ordem pedagógica e sociocultural, o que demonstra a influência das ciências sociais nas pesquisas da área (CAPARROZ, 1999).

Nesse cenário caracterizado por um clima de questionamentos, dúvidas e incertezas, podemos encontrar tanto os pesquisadores defensores da Educação Física com vistas à saúde quanto aqueles que a vinculam aos aspectos sócio-culturais

[...] na perspectiva da aptidão física, da saúde, centrando suas argumentações enfaticamente nas dimensões biológicas e psicológicas, além daqueles que buscam entender a Educação Física como componente da cultura corporal e esportiva. Ou seja, na busca de teorias explicativas para a Educação Física & Esportes encontra-se ora uma ênfase na dimensão biológica, ora neuro-comportamental, ora na sócio-cultural²⁵ (TAFFAREL, 1993, p. 36).

No que se refere às modificações curriculares dos cursos, essas produções teóricas contribuíram com as discussões desenvolvidas nas escolas de Educação Física, culminado com o projeto de reformulação curricular²⁶. Prova disso foi a Resolução n. 03/87 CFE/MEC, consubstanciada no Parecer 215/87, que trata do “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel, do técnico desportivo, e adota

²⁵ Em decorrência do processo de críticas, denúncias, debates e questionamentos ocorridos na década de 1980, várias contribuições teórico-metodológicas foram elaboradas por diferentes teóricos da área, sendo denominadas de concepções não-propositivas e propositivas para a Educação Física e podem ser encontradas em CESÁRIO (2001, p. 63-65).

²⁶ Durante cinco anos, a partir de 1979, foram realizados no país vários seminários, coordenados pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Física e Desporto (Seed-MEC), com o intuito de otimizar as discussões sobre os currículos dos cursos da área. Em 1984, o CFE, por meio da Portaria n. 10/84, constituiu um Grupo de Trabalho Consultivo, que, baseando-se nas discussões realizadas nas escolas de Educação Física, apresentou o anteprojeto de reformulação curricular, apreciado e aprovado pelo CEF, por meio da Resolução n. 03/87.

uma proposta de currículo mínimo, baseada na definição de referenciais para caracterizar o perfil profissional. Essa resolução define as áreas de abrangência e a duração mínima do curso (4 anos), e ainda estabelece como deve ser a parte da Formação Geral (Humanística e Técnica) e a parte de Aprofundamento de Conhecimentos Específicos (respondendo às opções dos alunos, à vocação e às disponibilidades institucionais).

Os currículos organizados segundo essa resolução entraram em vigor em 1990. Embora as orientações trazidas nessa resolução apresentassem um avanço em relação às demais licenciaturas e bacharelados do país — abandonando o conceito tradicional de currículo mínimo —, não constituíram, ao mesmo tempo, um avanço significativo para a área. Segundo Borges (1998, p. 30), “[...] desse período em diante, observou-se um inchaço dos currículos, predominantemente na área esportiva e biomédica, bem como um visível investimento das EEFs em atender às demandas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho.” Outras críticas, lançadas por profissionais da área (TAFFAREL, 1993; BORGES, 1998, 2005; FARIA JUNIOR 1987; entre outros), dizem respeito à organização de um modelo curricular distante da realidade e compartimentado, o que pode ser identificado na fragmentação entre teoria e prática; na ênfase em conteúdos da área desportiva e biomédica; na separação entre conhecimentos específicos da área da Educação Física e os conhecimentos pedagógicos e, até mesmo, na separação das áreas de conhecimento técnico, conhecimento da sociedade, conhecimento do ser humano, conhecimento filosófico, conforme orientação da Resolução n. 03/87.

Não obstante a todo esse processo de debates, críticas e avanços na produção teórica, a Educação Física acabou tomando um rumo próprio, não incorporando as reflexões e reformulações ocorridas no âmbito dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, mantendo-se, assim, afastada do debate sobre a formação de professores (TAFFAREL, 1993; BORGES, 1998). Esse aspecto nos faz reconhecer que a superação da concepção de formação do técnico, em detrimento da formação do professor licenciado, são ranços herdados historicamente em nosso país, provenientes do decreto-lei n. 1.212/1939, que propunha a formação do “técnico em Educação Física e Desportos”.

Essa concepção tem perpassado as reformas curriculares e continuou presente nas orientações da resolução n. 003/87, muito embora tenha proposto a instituição do título de bacharel como estrutura do modelo formativo. Tal resolução, ao afirmar que “[...] a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel²⁷ e/ou Licenciado em Educação Física” (KUNZ e outros, 1998, p. 40), criou uma fragmentação profissional, decorrente dessa distinção de titulação, levando a maioria dos cursos a uma formação “dois em um”, ou seja, uma espécie de licenciatura ampliada, mantendo seus currículos conforme o proposto anterior à resolução nº. 03/87.

Essa licenciatura ampliada tornou-se realidade na maioria dos currículos das escolas de formação profissional em Educação Física. Na tentativa de atender às novas demandas surgidas com a ampliação do mercado de trabalho (clínicas, academias de ginástica, hospitais, hotéis, entre outros), além do espaço escolar, os currículos acabaram incluindo diferentes conteúdos disciplinares, tornando-se inchados, o que atraiu um falso contingente de candidatos ao magistério. Por outro lado, com currículo composto de diversas disciplinas, propondo a preparação para atuação em várias áreas (treinamento esportivo, academias, escolas, hotéis, etc.), essa licenciatura acabou proporcionando uma formação superficial. Esse aspecto gerou um enfoque generalista na formação inicial de Educação Física e trouxe como conseqüência a formação de profissionais com algum conhecimento da área pedagógica e de modalidades esportivas (TOJAL, 1995).

Tal discussão acabou provocando uma polêmica entre o bacharelado e a licenciatura. Os estudos de Carmo (1982), Oliveira (1988), Taffarel (1993), Borges

²⁷ A resolução n. 003/87, ao propor dois títulos de formação profissional, a saber: (a) campo profissional de educação escolar (licenciatura) e (b) campo profissional não-escolar (bacharelado), acabou por provocar um falso entendimento sobre bacharelado, o que acabou sendo utilizado de maneira equivocada, representando uma formação específica, de aprofundamento de determinados conhecimentos, negando o que acontece na realidade brasileira em diferentes cursos superiores, os quais conferem o título de bacharel aos indivíduos que concluem o ciclo de formação básica e aplicada de determinada área, em nível de graduação.

(1998, 2005) e outros apresentam com propriedade argumentos dos que se encontram favoráveis ou contrários a uma ou outra proposta, por isso, não pretendemos aprofundar aqui esse campo de discussão, apenas apresentar de forma geral como se configura no debate nacional.

Os defensores da separação do curso em bacharel e licenciatura (COSTA, 1988; OLIVEIRA 1988, PELLEGRINE, 1988; MOREIRA, 1988) — fundamentados nas novas demandas surgidas com a ampliação do mercado de trabalho ou nas críticas à formação generalista dos cursos — argumentam que essa iniciativa trará contribuições para a qualificação dos profissionais da área, elevando com isto o nível do curso e conseqüentemente seu reconhecimento nas comunidades acadêmica e social.

Já para os contrários (FARIA JUNIOR, 1987, 1992; BETTI, 1992; TAFFAREL, 1993), essa separação fragmenta ainda mais a formação dos profissionais, promovendo a divisão entre os que produzem e os que transmitem conhecimentos. Acreditam ainda que, em vez de contribuir para a elevação do nível dos cursos, o bacharel acarretará o empobrecimento da área, decorrente da formação especializada (BORGES, 1998).

Os aspectos dessa discussão sobre a formação profissional de bacharéis e licenciados, gerados pela resolução n. 003/87, estão relacionados aos seguintes pontos: a) incapacidade de distinguir-se, em nível teórico, o que representam as disciplinas de conteúdos específicas de cada curso; b) local de atuação profissional diferenciado — área escolar e não escolar — e, portanto, a formação deve ser necessariamente diferenciada; c) tipo de formação proposto em cada curso, no qual o licenciado deveria ter uma formação indispensavelmente pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica. Este último aspecto permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa. Além disso, possibilitou o entendimento de que, no âmbito de atuação profissional de Educação Física no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, por isso não sejam necessárias atitudes científicas. Isso para nós não é verdadeiro, pois a formação para atuação no

contexto escolar ou não escolar exige atitudes científicas durante seu período de formação.

Outro fator considerado na defesa de separação entre licenciado e bacharel é o de que a formação generalista não tem respondido às necessidades atuais do mercado de trabalho, no sentido de fornecer as bases necessárias para a formação de professores para os diferentes níveis de ensino. Também não tem formado profissionais para atuar como técnicos desportivos, recreacionistas, treinadores pessoais (*personal trainer*), etc. Sem contar o fato de que a formação técnico-desportiva tem predominado em detrimento da formação do professor licenciado, o que acaba por conferir ao licenciado uma formação com caráter eminentemente técnico.

A nosso ver, as discussões anteriores contribuíram para modificações quanto à concepção de formação de professores de Educação Física, tendo em vista a formação do professor licenciado, o que acabou favorecendo também o atual processo de reformulação curricular dos cursos. A divisão em bacharelado e licenciatura desde 1987, nos programas de formação profissional, e as produções científicas da área trouxeram o entendimento de que a formação do professor em Educação Física, para atuar no âmbito escolar, deve ser pautada nas orientações específicas para os cursos de licenciaturas, uma vez que formam o professor, um educador e não um técnico esportivo.

Esse posicionamento é contestado por alguns autores (FARIA JUNIOR, 1987; TAFFAREL, 1993; BORGES, 2005), na medida em que consideram que definir a profissão somente pelo local de trabalho é um posicionamento redutor e acaba ignorando a complexidade da intervenção profissional nesse campo. Borges (2005) acrescenta dizendo que a questão é complexa e precisa ser analisada em relação à natureza da atividade profissional. Com base na sociologia do trabalho interativo (estudos de Tardif e Lessard, 1999), acredita-se que o trabalho do professor, quer seja realizado em salas de aula ou em clínicas, clubes, hospitais, parques, ou até mesmo os serviços privados de treinadores pessoais constituem práticas de formação, de instrução e de informação mediadas por interações

humanas. A autora considera, sob esse ponto de vista, que todas elas possuem uma dimensão educativa de caráter amplo que independe do espaço no qual ocorrem.

Concordamos, em parte, com a autora quando ela fala que em todas essas situações existe uma dimensão educativa de caráter amplo, mas discordamos que o espaço escolar apresente os mesmos objetivos relacionados à instrução e formação dos alunos em relação ao espaço não escolar. A nosso ver, os objetivos tratados nas escolas são diferentes dos objetivos daqueles que buscam a prática da Educação nos demais espaços sociais (clubes, academia, escolas de treinamentos, etc.).

Portanto, pensando a Educação Física como um conteúdo a ser tratado na escola, os currículos devem seguir as orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, proposto pelo Parecer do CNE 09/2001, aprovado em 08/05/2001. A Resolução CNE/CP 01, de 18/2/2002 estabelece as orientações curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, e a Resolução CNE/CP 02, de 19/2/2002 institui a duração dos cursos e sua carga horária.

Em nosso entendimento, aí está o ponto de aproximação do curso de Educação Física das demais licenciaturas. Embora essa visão não represente a compreensão da maioria dos professores da área, conforme abordado anteriormente, para nós ela representa o entendimento de que a Educação Física está inserida no contexto da Educação e, assim, valorizada juntamente com os demais saberes curriculares escolares, é responsável pela formação de cidadãos comprometidos com as mudanças sociais. Isso indica que o professor deve ter uma sólida base de conhecimentos científicos durante seu período de formação profissional, na direção de aprender a ensinar em diferentes contextos sociais e para diferentes alunos.

1.5 O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: VISANDO O PROFESSOR

O curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), inicialmente denominado de curso de Educação Física e Técnica Desportiva, foi criado pela Resolução UEL n. 053/71 — Art. 1º — de 26 de outubro de 1971, e implantado juntamente com a criação da própria instituição²⁸. A primeira turma dessa universidade teve início em fevereiro de 1972, e o reconhecimento do curso ocorreu com o Decreto Federal n. 77.343 de 24 de março de 1976. Apesar do curso de Educação Física, já em sua criação, vincular-se ao Centro de Educação, a concepção da formação do técnico prevalecia tanto na formação dos futuros professores quanto daqueles que atuavam como formadores no próprio curso, aspecto natural devido à trajetória histórica da área já analisada anteriormente.

O fato dessa vinculação ao Centro de Educação²⁹ não representava na prática avanço ou mudança na forma de conceber a formação do profissional da área, justificava-se simplesmente por questões de ordem estrutural da instituição.

Em outubro de 1986, o Departamento de Educação Física tornou-se Centro de Educação Física e Desportos e, por sua autonomia, se desvinculou do

²⁸ A UEL foi criada em 1970, sendo reconhecida oficialmente pelo Decreto Federal 69.234/71. Em 1987 foi implantado o ensino gratuito na instituição e, em 1991, transformou-se em Autarquia Estadual. Localizada na cidade de Londrina, segunda cidade em importância do Estado do Paraná e a terceira do Sul do país, ela se encontra em posição geográfica estratégica, recebendo a maioria de seus alunos do norte do Paraná, e de outras regiões do Estado, do sul de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina. Num Estado que conta com 142 Instituições de Ensino Superior (2 federais, 17 estaduais, 7 municipais e 116 particulares — dados da SETI), a UEL é classificada como uma das melhores universidades do país, desempenhando um papel decisivo no dinâmico desenvolvimento da cidade e da região. A área física do *campus* é de 221,87 hectares (2.219.703,16 m²), e a área construída é de 174.607m². Sua estrutura é composta de: 6 Pró-Reitorias; 7 Órgãos Executivos da Reitoria; 9 Centros de Estudos; 56 Departamentos; 10 Órgãos Suplementares; 8 Órgãos de Apoio. A Comunidade Universitária é de 14.063 alunos de graduação; 3.377 alunos de pós-graduação; 1.640 docentes; 56 departamentos e 3.707 funcionários. A distribuição do corpo docente por titulação é de: doutores: 40,55%; mestres: 40%; especialistas: 12,93%; e graduados 6,52%.

²⁹ Na maioria do país, eles pertencem aos Centros de Ciências Biológicas devido à vinculação da Educação Física na grande área de conhecimento da Saúde, segundo o Centro Nacional de Pesquisa — CNPQ.

Centro de Educação. Entretanto, o curso continuou vinculado à área de estudos de Ciências Humanas. Não obstante ao que acontecia nos diferentes cursos do país, a orientação disciplinar e técnica ou aplicacionista era o modelo curricular a ser seguido durante o processo de formação profissional. Isso pode ser reconhecido na trajetória do próprio curso, pela estruturação e nomeação de seus três departamentos em 1986: Departamento de Ginástica Recreação e Danças (GRD), Departamento de Fundamentos da Educação Física (FEF), Departamento de Desportos Individuais e Coletivos (DIC); e também quando investiu na capacitação de seus primeiros mestres e doutores na área da saúde; na criação, em 1980, do Curso de Pós-Graduação, em nível de Especialização em Ciência e Técnica do Treinamento Desportivo; e em 1998 da implantação do Curso de Bacharelado em Ciência do Esporte.

Desde a sua criação, em 1972, o curso passou por diferentes processos de reformulações curriculares. Em alguns casos, as modificações foram por força da lei (alterações quanto às horas de estágio, carga horária do curso, oferta em seriado ou crédito, etc.) e, em outros, devido à necessidade de o corpo docente propor algumas modificações quanto à existência de outros cursos na instituição. Na visão desses professores, não se justificava a oferta somente de um curso de formação profissional na área por um centro de estudos. Pensando na ampliação de ofertas de cursos com conseqüente expansão para a atuação profissional e a universalização dos saberes, foi proposto e criado o curso de Bacharelado em Ciências do Esporte em 1998.

Nos diferentes períodos de discussões, avaliações e análises do currículo, o envolvimento da comunidade acadêmica — docentes e alunos — sempre foi marcado por distintos posicionamentos teóricos e entraves políticos. Semelhantemente ao quadro nacional, esses embates acadêmicos giravam e ainda giram em torno de questões epistemológicas quanto à identidade e ao objeto de estudos da área. Decorre daí diferentes concepções de Educação Física e, conseqüentemente, diferentes perfis de profissionais a serem formados, o que na maioria das vezes acaba impedindo algumas mudanças necessárias às práticas curriculares. De um lado, há os que concebem a Educação Física como uma ciência

da atividade física ligada às ciências do esporte e da saúde. Para eles, os profissionais da área devem dominar conhecimentos de fisiologia, de biomecânica, de medicina, de ciência da saúde em geral. De outro, situam-se aqueles que defendem uma concepção da Educação Física apoiada na contribuição de várias disciplinas como a sociologia, a filosofia, a história, a psicologia, a medicina, a pedagogia, etc. As práticas corporais são concebidas como movimentos corporais culturalmente construídos pelos homens e mulheres, devendo ser tematizados, discutidos, criticados e compreendidos pelos que dela se valem e a produzem.

A adoção de uma dessas visões traz conseqüências diferentes para o currículo de formação, definindo o perfil de profissional que será formado, a natureza, os tipos de saberes e as competências necessárias ao exercício da profissão. Esse fato é complicador e, em alguns momentos no percurso histórico do curso, impediu a construção coletiva do projeto curricular. Nele, citamos, como exemplo, o processo de reformulação curricular iniciado na instituição no período de 1999 a 2001, em que, a despeito de um longo período de reuniões e discussões realizadas pela Comissão de Reestruturação Curricular da época, os trabalhos foram interrompidos por divergências epistemológicas e políticas entre os docentes.

O retorno às discussões aconteceu por meio da nomeação do Diretor de Centro no ano de 2002 com a instituição de uma nova comissão para tratar da elaboração/organização do projeto curricular. Nesse processo, os documentos elaborados pela comissão antecessora (período de 1999 a 2001) foram estudados e contribuíram para que o Centro de Educação Física organizasse e implantasse, a partir do ano de 2005, os novos cursos de formação profissional na área de Educação Física.

Portanto, com base nas orientações legais (Resoluções do CNE/CP01 e CP02/2002) e em sua autonomia, foi instituída no Centro de Educação Física da UEL a Comissão para tratar da reestruturação³⁰ do currículo de formação inicial e, no ano de 2005, a Instituição passou a oferecer três cursos de formação profissional,

³⁰ Como docente do curso participei na qualidade de vice-coordenadora da referida comissão.

com entradas distintas nos exames vestibulares. Esses cursos são: a) Formação de Professores³¹ para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino; b) Graduação em Educação Física para atuação na área não escolar (clubes, academias, hotéis, entre outros); e c) Bacharelado em Esporte com formação para atender treinamentos de modalidades esportivas (criado em 1998).

Há de se considerar que esse fato — fruto de muitos debates, tensões e conflitos travados no transcorrer do desenvolvimento do curso de Educação Física da UEL desde a sua criação — pode representar um avanço para a área. Desde a implantação do currículo desenvolvido a partir da resolução n. 003/87, um dos principais problemas encontrados na prática era seu caráter multidisciplinar, ou seja, a possibilidade oferecida aos professores formados por esse currículo de intervirem em diferentes campos de atuações (escolas, clubes, academias, hotéis, hospitais, entre outros). Esse aspecto gerava problemas tanto para os futuros alunos quanto, na prática pedagógica, para os professores formadores. Um exemplo disso pode ser reconhecido durante a atuação de docentes que ministravam aulas no curso. Frente à possibilidade de formação ampla para os futuros profissionais da área (contexto escolar e não escolar), esses professores organizavam seus programas direcionando sua prática pedagógica para a área de maior interesse e domínio de conteúdo. Em outras palavras, se sua especialidade fosse treinamento em basquetebol, seu discurso e atuação docente atenderiam o esporte, o treinamento e a aprendizagem esportiva. Esse fato provocava problemas para a formação tanto dos que desejavam ser professores em nível escolar quanto daqueles que desejavam atuar fora do campo escolar.

Podemos dizer que a oferta dos três cursos na instituição, Formação de Professores (licenciatura), Graduação em Educação Física e Bacharel em Esporte, surge como alternativa para resolução dos problemas enfrentados na formação generalista. Defendendo que o perfil profissional dos currículos de Educação Física não deve ser pautado com base no local onde o profissional

³¹ A regulamentação para a atuação dos licenciados em Educação Física, dentro das modalidades de ensino, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, de 24/12/1996.

desenvolverá sua atuação, mas na complexidade que é ação docente para atuar com o ensino na escola, o Centro de Educação Física da UEL, representado pela comunidade docente e discente, elaborou um projeto curricular específico para formação de professores para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para isso foi constituída uma comissão³² de 16 integrantes, e os trabalhos foram desenvolvidos de 13 de novembro de 2002 a 4 de agosto de 2003. Durante esse período foram previstas e realizadas: a) 31 reuniões ordinárias da respectiva Comissão, que ocorriam sempre às segundas-feiras no período da tarde, com três horas de duração; e b) 13 plenárias que colocaram em discussão todas as decisões e proposições da Comissão aos professores e alunos do centro. O objetivo das plenárias era de que os professores e alunos participantes oferecessem contribuições para o desenvolvimento dos trabalhos bem como seu redimensionamento. Em cada reunião, tanto da Comissão como das Plenárias, era feito o registro das discussões e proposições, bem como da presença dos membros³³. As ações desencadeadas e realizadas pela Comissão foram as seguintes:

1. Divulgação de todas as ações e decisões da Comissão, bem como avisos/lembretes sobre as reuniões e plenárias, era feita no Mural da Comissão de Licenciatura (espaço reservado no Centro de Educação Física para esse fim);
2. Envio, periodicamente, ao Conselho Departamental dos relatórios parciais das ações da Comissão;
3. Envio de Comunicação Interna (C.I.), periodicamente, para todos os professores, informando o Cronograma das ações da Comissão, bem como evidenciando a importância de sua

³² A comissão foi composta de: a) todos os membros natos do Colegiado do Curso de Educação Física que representassem os Departamentos com disciplinas profissionalizantes e o representante do Corpo Discente, b) dois membros de cada departamento profissionalizante indicados pelos mesmos.

³³ O nível de participação nas 31 reuniões da comissão foi de aproximadamente 15 professores e 1 acadêmico, e nas 13 plenárias foi de aproximadamente 20 professores e 1 acadêmico. A presença variava nas reuniões e plenárias. Dentre os participantes, apenas 7 tiveram 50% participação. O Centro de Educação Física é composto de 64 professores.

participação nesse processo de construção coletiva do projeto político pedagógico do curso;

4. Visita da Coordenadora da Comissão ao Conselho Departamental para expor as decisões da Comissão, solicitando ao referido Conselho que atuasse junto aos demais professores e salientado a necessidade de sua participação nesse processo;
5. Solicitação de ementários aos professores do Centro de Educação Física e demais Centros que ministravam aulas no atual curso de Licenciatura e que tiveram disciplinas elencadas no novo currículo;
6. Visita da Coordenadora e Vice-coordenadora da Comissão aos Departamentos de outros centros de estudos que ministrariam disciplinas na Licenciatura em Educação Física para apresentar o Projeto Político Pedagógico e solicitar a confirmação oficial, por escrito, do interesse ou não, em assumir as disciplinas referentes aos seus departamentos.

Para a elaboração do projeto curricular do curso foi necessária uma revisão do processo de formação de professores, o que exigiu da Comissão o enfrentamento de situações problemáticas tanto no campo institucional como na organização curricular, decorrentes de visões diferenciadas sobre: ingresso para os cursos já em separado no vestibular; oferecimento de um curso específico para formação de professores ou tronco comum (o antigo sistema 3 em 1); a disputa pelo poder no que se refere ao aceite ou não de alguns posicionamentos teóricos e epistemológicos (no caso daqueles que defendem uma visão de Educação Física voltada à saúde, à cultura corporal, ou outra concepção); o medo do novo gerado pela mudança curricular, entre outras. Para lidar com esse quadro, foi necessário se construir momentos de estudos e análises não só dos documentos da Comissão de Reestruturação Curricular antecessora, como também palestras, leitura e análise de textos e documentos que pudessem contribuir para a elucidação conceitual dos docentes e discentes envolvidos³⁴ nessa comissão.

³⁴ O Relatório da Comissão de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física apresenta em detalhes todos os registros das etapas e momentos da construção do projeto e também da organização do currículo.

A relação estabelecida entre a Educação e a Educação Física, assumida no projeto curricular, foi de suma importância no processo de construção de seu marco teórico,

[...] na medida em que a primeira propicia a segunda às condições para que ela possa desenvolver uma prática crítico-reflexiva sobre a sociedade, sobre as relações que se estabelecem entre o estudante e o professor, sobre seus saberes específicos, sobre os valores que nortearão todo o processo ensino-aprendizagem e, fundamentalmente, sobre as relações que todos estes aspectos mantêm com o movimento humano e sua cultura corporal (Relatório da Comissão de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física, 2004, p.5).

Com essa orientação, a Educação Física é entendida como política, pois é uma prática social, construída coletivamente, que apresenta como seus objetivos gerais formar cidadãos críticos-reflexivos. “[...] Os saberes da Educação Física — ginástica, dança, esporte, jogo, lutas — devem ser trabalhados objetivando capacitar o estudante para superar a leitura do mundo feita pela consciência em nível de senso comum por em nível de consciência crítica” (ibid, p. 2).

Com base nesses pressupostos, a formação do licenciado em Educação Física foi vinculada às Ciências Humanas porque entende ser ela uma prática social historicamente produzida. Assim, a escola é assumida como um espaço contraditório, construído a partir da idéia de que seu papel fundante está na criação, produção e transmissão da cultura e do conhecimento produzido historicamente. A partir desse entendimento, o perfil do curso de Licenciatura em Educação Física,

[...] está voltado para a formação profissional que irá atuar com a Educação Física nos níveis e modalidades de educação e ensino, caracterizando-se como espaço propício à compreensão das relações referentes ao aprender a pensar e fazer, tendo como referência a visão de totalidade da realidade e o princípio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área e do mundo do trabalho. Está pautada em princípios de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, de interdisciplinaridade e de reflexão crítica, por meio da reflexão dialética — teoria e prática — tendo na sua prática pedagógica cotidiana o desenvolvimento da pesquisa como ação orientada para a apropriação e produção dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos e sua transposição pedagógica (ibid, p. 10).

Na perspectiva de romper com o ensino tradicional e racional, optou-se por estabelecer a organização curricular com base em Campos de Conhecimentos que possibilitam a existência de disciplinas, mas com perspectiva interdisciplinar, tendo a pesquisa científica como princípio educativo e formativo articulando os eixos: o movimento humano culturalmente construído como objeto; a matriz teórica adotada; o perfil do curso e os seus respectivos objetivos. Buscando atender às metas anteriormente estabelecidas, a composição acadêmica do Curso de Educação Física — Habilitação Licenciatura³⁵ — está estruturada em quatro campos de conhecimentos que compõem os saberes necessários à prática docente.

Esses campos de conhecimentos possuem constituições próprias que estão articuladas entre si em uma perspectiva interdisciplinar, pois buscam integralizar, com seus objetivos, as dimensões do movimento culturalmente construído. Segundo o Relatório da Comissão de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física (2004), são eles:

1. *Campo das Dimensões Pedagógicas*³⁶: Visa promover a reflexão crítica sobre o cotidiano, a sociedade e a Educação Física, enunciando os fundamentos acadêmicos, profissionais e éticos da atuação docente, estabelecendo relações entre os mesmos, compreendendo a Educação Física como uma prática mediadora de um projeto de transformação social e que está a serviço de um determinado projeto de homem e sociedade; busca ainda promover a compreensão e domínio dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos necessários à transposição e relação pedagógicas, bem como os fundamentos e princípios

³⁵ O Sistema Acadêmico do Curso de Educação Física — Habilitação Licenciatura — é ofertado em Regime Seriado, com duração mínima de 4 (quatro) anos, com disciplinas semestrais e anuais. Oferece 60 vagas, distribuídas em turmas matutinas e noturnas.

³⁶ Composto pelas disciplinas: Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física I (34h); Processo Ensino-aprendizagem na Educação Física II (68h); Organização Curricular na Educação Física I (68h); Organização Curricular na Educação Física II (68h); Políticas Públicas da Educação e da Educação Física (34h); Introdução ao Estudo da Educação Física (34h); Educação Física e Pessoas com Necessidades Ed. Especiais I (34h); Educação Física e Pessoas com Necessidades Ed. Especiais II (34h).

desses processos no ensino e organização da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, adotando postura crítica em relação às produções teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem.

2. *Campo da Cultura Corporal de Movimento*³⁷: Este campo de conhecimento vai proporcionar ao estudante o reconhecimento e compreensão de que o movimento culturalmente construído, do qual trata a Educação Física, é constituído pelas dimensões biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas.
3. *Campo Acadêmico-profissionalizante*³⁸: É responsável por estabelecer a compreensão da relação dos conteúdos profissionalizantes com o processo de educação escolarizada e com o processo de construção da cidadania; além de possibilitar aos futuros professores conhecer e dominar os conteúdos básicos da Educação Física, relacionando-os com a prática profissional da docência nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.
4. *Campo das Dimensões Epistemológicas*³⁹: Visa possibilitar ao futuro professor a compreensão de que o conhecimento científico deverá ser orientador no caminho que vai trilhar na construção de suas relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum; além de favorecer a construção de um olhar global sobre o mundo, sociedade e conhecimento por meio de leitura crítica da realidade a partir de uma visão da totalidade da mesma.

³⁷ Composto pelas disciplinas: Introdução a Fisiologia (34h); Fisiologia da Ação Motora (68h); Anatomia do Aparelho Locomotor (34h); Cinesiologia do Movimento Humano (34h); Comportamento Motor I (68h); Comportamento Motor II (68h); Antropometria (34h); Biologia Celular na Educação Física (34h); Sociologia (34h); Filosofia (34h); Antropologia (34h); Evolução Histórico-política da EDF Brasileira (34h).

³⁸ Composto pelas disciplinas: Teoria Geral da Ginástica (68h); Bases Teórico-metodológicas da Ginástica (68h); Ginástica e Educação (68h); Dimensões Educacionais do Esporte (68h); Aspectos Teórico-metodológicos das Modalidades Esportivas Coletivas I (68h); Aspectos Teórico-metodológicos das Modalidades Esportivas Coletivas II (68h); Aspectos Teórico-metodológicos das Modalidades Esportivas Coletivas III (34h); Aspectos Teórico-metodológicos das Modalidades Esportivas Individuais I (68h); Aspectos Teórico-metodológicos das Modalidades Esportivas Individuais II (68h); Aspectos Teórico-metodológicos de Esportes e Modalidades Alternativas (34h); Bases Teórico-metodológicas da Dança I (68h); Bases Teórico-metodológicas da Dança II (68h); Dança e Educação (68h); Aspectos Teórico-metodológicos das Lutas (68h); Bases Teórico-metodológicas do Jogo (68h); Jogos, Brincadeiras e a Escola (68h).

³⁹ Composta pelas disciplinas: Teoria do Conhecimento (68h); Projetos de Pesquisa em Educação Física (34h); Filosofia da Ciência (34h); Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Física (68h).

O projeto curricular aqui proposto para o curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Londrina é

[...] síntese de uma construção coletiva e participativa. Em função da centralidade estabelecida para a proposta é fundamental que se explicita que o sucesso de uma instituição educacional formadora de profissionais da Educação será garantido caso aconteça uma efetiva transformação nos princípios político-teóricos que norteiam e sustentam as concepções que os professores do curso possuem sobre currículo e prática pedagógica (Relatório da Comissão de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física, 2004).

Reforçando e concordando com os dizeres do documento citado acima, assentimos que a materialização de todo o projeto curricular tem na figura dos professores os atores ou sujeitos primordiais para a concretização desse processo. São eles os verdadeiros mediadores entre o previsto, o prescrito e o realizado. Essa idéia de mediação como forma de compreender o desenvolvimento do currículo na prática,

[...] significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. Reconhecer esse papel mediador tem conseqüências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Essa centralidade e responsabilidade colocam o professor como aquele que interpreta e traduz em prática pedagógica as orientações advindas do projeto curricular. Esse fato não nos impede de, ao mesmo tempo, reconhecermos os condicionantes institucionais e organizativos decorrentes de questões político-sociais que influenciam suas decisões. A prática pedagógica — *o que ensinar, por que ensinar e como ensinar* — está condicionada pela política curricular e por mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro das instituições educacionais. Não pretendemos por meio de um discurso idealista ignorar esse contexto, colocando o professor à margem dos problemas que

interferem em sua prática docente, mas destacar que seu papel é fundamental no processo de construção de novos projetos curriculares.

Considerando os docentes como sujeitos ativos desse processo e diante de um novo projeto curricular para o Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual de Londrina, nosso interesse consiste em analisar como foram traduzidos em práticas pedagógicas, pelos professores, os princípios e diretrizes orientadores do projeto curricular do curso de Formação Inicial de Professores de Educação Física nessa instituição.

Portanto, ao reconhecer o currículo como uma prática social, podemos dizer que todos os que dele participam são sujeitos e não objetos. Significa dizer ainda que o currículo influencia os professores ao mesmo tempo em que é traduzido, na prática, por eles mesmos, sendo recíproca sua extensão. Isso mostra que “[...] o currículo acaba numa prática pedagógica” (SACRISTAN, 2000, p. 26), momento em que se materializam toda a intenção e os objetivos do projeto curricular.

Sendo o currículo a ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e a realidade, a prática pedagógica se constitui o espaço no qual se planejam as determinações do projeto curricular e se configura como um meio em que os professores exercem sua autonomia⁴⁰. O currículo como realidade social construída no próprio processo de seu desenvolvimento dá centralidade à figura dos professores como mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da instituição de ensino. Eles são, portanto, agentes decisivos para que o projeto curricular elaborado seja materializado nas condições objetivas do trabalho docente.

⁴⁰ A autonomia é entendida como um processo de emancipação dos professores e tem a ver com a forma pelo qual se estabelecem suas relações profissionais, tanto no âmbito da sala de aula como em outros campos de relação e intervenção. Contreras adverte que a autonomia dos professores não é apenas uma questão de vontade e pensamento próprio. Ela depende do contexto trabalhista, institucional e social nos quais os professores exercem seu trabalho. Sem as condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir duas funções: a) assumir-se como uma mensagem de resistência e denúncia de carência para a realização de um trabalho digno e educativo ou b) ser uma armadilha para os professores, fazendo-os crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho, assumindo a responsabilidade pela qualidade do ensino. A partir desses apontamentos, a autonomia, “como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem” (ibid, 2002, p. 197)

Entretanto, para haver reformas curriculares duradouras é preciso que os docentes se vejam como sujeitos desejosos de aprender, ao mesmo tempo em que existam condições necessárias para a aprendizagem desses professores, “[...] caso contrário, qualquer reforma que iniciarmos, mesmo se parecer estar funcionando no início, eventualmente irá desaparecer” (SHULMAN, 1997, p. 105).

Diante do que se coloca, discutiremos no segundo capítulo, a partir da constatação do papel ativo dos educadores para concretização das mudanças curriculares, a importância da formação de professores, com ênfase na formação inicial, com vistas a formar o professor na direção do aprender a ensinar.

CAPÍTULO II

O PROFESSOR COMO FORMADOR E MEDIADOR NO CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA A SUA FORMAÇÃO

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo que ocorre a cada dia e se desenvolve ao longo da vida. Essa trajetória é marcada por um conjunto variado de aprendizagens e de experiências, vividas nas diferentes etapas de formação, que são provenientes de diferentes fontes, nas quais os professores vão construindo os saberes que alicerçam seu trabalho como docente. Nesse percurso individual, complexo, dinâmico e evolutivo ocorrem a transformação e a (re)construção constante de sua identidade, uma vez que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2002, p. 11).

Por essa razão, não se pode separar a identidade pessoal e profissional do professor. O professor é uma pessoa com subjetividade⁴¹,

⁴¹ A centralidade da figura do professor como ator competente, sujeito do conhecimento, coloca a questão da subjetividade no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola. Essas pesquisas consideram o ponto de vista dos professores, seu pensamento, valores, crenças e histórias de vida, ou seja, elas pensam o professor como um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo atribui. Segundo Tardif (2002, p. 227-244), os estudos teóricos sobre a subjetividade dos professores, realizados na América do Norte e na Europa, são desenvolvidos a partir de três grandes orientações teóricas: a primeira privilegia uma visão cognitiva da subjetividade; a segunda, uma visão mais existencial; e a terceira, uma perspectiva mais social. Embora essas diferentes orientações teóricas baseiem-se em concepções bastante diferentes da subjetividade, elas mostram que a subjetividade dos professores é rica e complexa, podendo ser estudada sob enfoques variados.

historicidade e uma dimensão importante de si mesma, que é ser docente (NÓVOA, 1995). A formação de um professor não se constrói por meio da acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas de ensino, mas provém de sua reflexividade crítica sobre as práticas vividas e da (re)constituição permanente de sua identidade pessoal e profissional. São saberes plurais, provenientes de diferentes fontes: da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

A centralidade em relação aos professores, com base nas pesquisas iniciadas na década de 1980, em países como Portugal, França, Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, chega ao Brasil em meados dos anos de 1990, trazendo temáticas que valorizam a compreensão do trabalho docente. Entre essas temáticas estão os processos de construção de sua identidade, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização e as condições em que eles trabalham.

Nesse cenário, autores como Zeichner (1993, 1995), Schön (1983, 1992, 1995), Nóvoa (1995, 1999), Giroux (1997), Contreras (2002), Shulman (1986, 1987), Tardif (2002), Sacristán (2000), Pérez Gómez (1995), Marcelo (1999), Mizukami et al (2002, 2004) e Pimenta (2002) discutem aspectos relacionados às reformas educativas e à formação de professores: profissionalização, aprendizagem para a docência, prática reflexiva, como constituinte do exercício profissional, epistemologia da prática, identidade, saberes da docência e história de vida dos professores.

Essa valorização do pensamento, sentimento, ações, crenças e valores, como aspectos importantes do fazer docente, remete a discussões e análises a respeito de outro papel da função docente. Esse papel não está ligado apenas à simples execução de tarefas em sala de aula, tão comum no modelo da racionalidade técnica, mas refere-se à ação do professor como sujeito e ator

Essas três concepções afirmam que, em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração a visão dos práticos, uma vez que eles são o centro de seu próprio trabalho; constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências, e desenvolvem novas práticas e estratégias, a partir de suas próprias experiências.

importante no processo educacional, o qual também discute, elabora, define e reinterpreta os currículos institucionais.

Esse grau de autonomia do professor e o sentido que emprega no desenvolvimento diário de suas funções docentes dependem de uma base sólida de conhecimentos desenvolvidos durante a sua formação — inicial e continuada —, caso contrário, esse profissional estará propenso a receber orientações externas (administração, política curricular, especialistas, entre outros). Por outro lado, podemos destacar que a profissão docente não é algo apenas pessoal e criativo, que está sujeito às possibilidades da formação e do desenvolvimento profissional autônomo dos professores. A prática e a atuação docente, ao serem exercidas no contexto da realidade do local de trabalho, em uma instituição regida pela sua própria organização, tendo como diretrizes as políticas educacionais governamentais, acabam sendo influenciadas por essas normas de funcionamento já determinadas política e historicamente.

Para Sacristán, “[...] ao falar de esquemas de decisão nos professores é preciso lembrar essas referências para não cair no puro idealismo já que suas ações fazem parte de uma prática social” (2000, p. 167). Esse tipo de discurso presente no campo da educação, ao ignorar os condicionantes sociais e institucionais, acaba por difundir uma imagem da “profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo, cujas coordenadas são fixadas e fechadas pelo professor com suas decisões profissionais autônomas, exaltando assim a importância de sua capacidade de iniciativa e da formação para estimulá-la” (ibid, idem).

Tais argumentos aumentam as expectativas e cobranças sociais acerca do trabalho docente, e acabam por produzir uma imagem do professor como aquele capaz de resolver, “por si próprio”, os problemas da educação, sendo ao mesmo tempo responsabilizado pela qualidade dela. Para Flores (2003), se, por um lado, os professores são considerados culpados pelo que acontece de ruim no sistema educacional, por outro, eles são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação. Portanto, escamoteiam-se os problemas e as condições

objetivas necessárias para que esses profissionais possam responder adequadamente ao que se espera de seu trabalho.

Ao colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo e um mediador de mudanças educativas, apontam-se novos caminhos em busca da reconstrução da imagem docente, ao mesmo tempo em que se questionam os limites institucionais, as más condições do ensino, o repensar das condições básicas de análise e a valoração dos profissionais da educação. Para que tais reflexões façam parte do exercício profissional docente, entendemos que a formação inicial ocupa um lugar importante — mas não exclusivo — no processo de desenvolvimento profissional⁴² do professor, uma vez que fornece ao futuro profissional as bases para a construção de conhecimentos pedagógicos especializados. Além disso, a formação inicial compõe o começo de sua socialização profissional e a assunção de princípios e regras práticas necessários à sua ação pedagógica. Esses pressupostos ajudam na compreensão do papel dos professores como agentes das mudanças curriculares, ao mesmo tempo em que remetem a modificações no paradigma da formação inicial de docentes, discutidas no capítulo anterior.

Com o intento de analisar como os professores do curso de Educação Física traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes orientadoras do projeto curricular do curso de Formação Inicial de Professores, nosso foco está centrado nos professores formadores, uma vez que ao determinarem modificações no processo de formação inicial também estarão envolvidos num processo de aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional⁴³. Além disso,

⁴² A idéia de formação permanente ou aprendizagem permanente dos professores traz em si a formação inicial e continuada como “dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais” (PACHECO & FLORES, 1999, p. 127). Nessa direção, a formação inicial deve ser entendida sob a perspectiva de indicar e propor dispositivos com esse propósito, da mesma forma em que a iniciação ao ensino (professores nos primeiros anos de ensino) deve ser entendida como parte integrante do contínuo processo de desenvolvimento profissional (MARCELO, 1998).

⁴³ Grande parte das definições de desenvolvimento profissional tem como seus principais objetivos a aquisição de destrezas de ensino e o conhecimento relativo ao conteúdo ou à matéria a ensinar (DAY, 2001). Marcelo (1999, p. 137-138) apresenta diferentes definições a partir de diversos autores. É adotado neste trabalho o desenvolvimento profissional como um processo formativo que envolve todas “as experiências espontâneas e as actividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores,

reconhecemos a importância do papel desempenhado pela formação inicial de professores, tendo em vista que dependerá dela também as possíveis mudanças ocorridas no local de atuação profissional dos docentes: as instituições de ensino.

Para que a formação inicial possibilite ao futuro professor a base de conhecimento necessária, em princípio, para lidar com as situações de ensino, torna-se importante aos professores formadores, atuantes no curso em questão, considerarem que as mudanças são necessárias e sentirem-se responsáveis pelo processo e comprometidos com ele. Com base nessa premissa, não podemos ignorar as dificuldades que tais modificações curriculares geram na comunidade acadêmica. Sobre isso argumenta Mizukami (2004, p. 286),

Os formadores de professores, com formação e atuação próprias da concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos que irão oportunizar processos formativos sob uma nova visão. Se, por um lado, os formadores percebem os limites e dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram pela adoção de um novo paradigma; por outro, eles têm toda uma formação e prática pedagógica que lhes têm garantido autonomia e segurança no desenvolvimento de suas atividades, o que lhes dificulta aderir integralmente à nova concepção, assim como operacionalizar de forma pertinente seus cursos/disciplinas a partir de uma nova forma de compreender e de interferir em processos formativos da docência.

É sob a perspectiva do papel dos professores como mediadores das mudanças curriculares e da necessidade de superação de modelos atuais de formação de professores que o segundo capítulo é elaborado. Neste capítulo, propomos algumas perguntas: *Quais são os aspectos da socialização e da construção da profissionalidade docente? Quais são os processos para a aprendizagem da docência? Que conhecimentos são necessários para o professor aprender a ensinar?* Na medida em que esses temas são desenvolvidos, reflexões e relações com a formação de professores em Educação Física vão sendo estabelecidas.

enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual e ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (DAY, 2001, p. 20-21).

2.1 O REDIMENSIONAMENTO E A VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

A formação de professores, concebida como área de conhecimento e investigação, traz como fundamentos: os princípios da continuidade de formação, que se referem tanto aos que estão estudando para ser professores quanto àqueles que já atuam com a docência; os processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência para a aprendizagem e desenvolvimento profissional; a necessidade de trabalhos coletivos entre os diferentes professores, escolas e universidades com vistas a melhorar a qualidade do ensino; e a relação entre teoria e prática (MARCELO, 1999). Nessa direção, adotamos o conceito de formação de professores como:

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (ibid, 1999, p. 26).

A formação ocorre num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiências de ensino posteriores), tendo a figura dos professores como atores indispensáveis no processo curricular, uma vez que “deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear. Nesta medida, a formação de professores assumir-se-á como vetor crucial [...] de qualquer sistema educativo” (PACHECO & FLORES, 1999, p. 10).

O percurso formativo, voltado para o aprender a ensinar, é constituído de quatro etapas ou níveis. Esse percurso não pode ser considerado como sinónimo de formação de professores, mas deve ser reconhecido como um itinerário

formativo. Em sentido amplo, a formação de professores, vista como um processo contínuo, sistemático e organizado, abrange toda a carreira docente, constituída pelas diferentes etapas (MARCELO, 1999; PACHECO & FLORES, 1999):

a) **Fase de pré-treino (ou pré-formação):** abrange as experiências prévias de ensino que os candidatos a professores viveram geralmente como alunos nos diferentes anos de escolarização, as quais podem influenciar de forma (in)consciente no período formativo e, concretamente, em sua prática profissional. Toda essa cultura, vivenciada durante anos na escola, adquirida pelo contato direto com professores e alunos, no desenvolvimento de atividades didáticas, traz à sua formação um modelo de comportamento profissional que esse profissional ora reproduz ora rejeita. Então, “quando o novo professor entra na sala de aula não é uma tábula rasa. Pelo contrário, o professor tem experiência como aluno e como aluno-professor” (PACHECO & FLORES, 1999, p. 52), o que acaba influenciando seu exercício profissional. Tratando especificamente da Educação Física, o aprendizado dos futuros professores teve início quando estes eram alunos do ensino fundamental e médio, vivenciando idéias pedagógicas, modelos de ensino e certos padrões de comportamentos, predominantes nos currículos escolares. Tudo isso moldou nesses profissionais a maneira de pensar as finalidades da área, bem como as práticas dessa disciplina (CARREIRO DA COSTA, 1996).

b) **Fase de formação inicial (ou pré-serviço):** a experiência enquanto aluno continua durante a preparação formal numa instituição específica para formação de professores. Essa etapa formativa, sob a responsabilidade de uma instituição formadora, vai proporcionar ao indivíduo a compreensão do currículo oficial para se tornar um professor. Nessa fase, ele obterá conhecimentos pedagógicos, de disciplinas acadêmicas e experiências de prática de ensino. Para Zeichner (apud PACHECO & FLORES, 1999), a instituição formadora exerce um papel coercitivo sobre os alunos, submetendo-os passivamente às normas conservadoras da burocracia escolar. Isto significa que os futuros professores vivem na instituição o papel de sujeitos passivos, ficando sob a influência dos professores formadores, estando muitas vezes distantes e alheios à realidade escolar, local onde irão atuar. Como consequência disso, adquirem noções

gerais de como ensinar, não sendo capazes de problematizar o processo de aprender a ensinar com base nas experiências que lhes são proporcionadas por meio do contato direto com o contexto escolar. Mesmo em situações de prática de ensino, quando a instituição oferece aos futuros educadores a oportunidade de assumir, por um período, o papel de professores estagiários, essa experiência vivida no contato direto com os alunos na escola sofre a influência da ação dos supervisores/orientadores de seu campo de estágio (professores da escola e da universidade). Nessa fase, vivida entre dois mundos completamente diferentes entre si, como professor e aluno simultaneamente, eles se encontram numa condição precária e provisória, dependente, ao mesmo tempo, tanto dos alunos — que lhe garantem sucesso ou não nessa fase — quanto dos orientadores/supervisores — que os acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional. Esse período é marcante para sua socialização profissional, uma vez que os professores das escolas são os transmissores das primeiras regras e funções da profissão, podendo conduzir a modificações nas concepções e nos atos dos estagiários no que se refere a: mudança para atitudes mais autoritárias face aos alunos; mudança nas atitudes face à autonomia do professor; maior preocupação pelo controle dos alunos; convicções de possuir menos conhecimento sobre o ensino; mudança nas perspectivas de ensino (de progressistas a tradicionais); perda de idealismo (MARCELO, 1999; PACHECO & FLORES, 1999). É importante que a fase de formação inicial provoque alterações nas concepções que os futuros professores trazem consigo, que são decorrentes de suas experiências anteriores ao curso de licenciatura, pois essas crenças e valores podem exercer influência permanente e decisiva em sua prática docente.

c) **Fase de iniciação (ou período de indução):**

corresponde aos primeiros anos de seu exercício profissional, sendo definido de professor principiante aquele que ainda não completou três anos de ensino após a conclusão do ensino superior. Essa fase inclui os processos pelos quais os professores são orientados, de uma forma intencional e sistemática, à sua iniciação no exercício da função docente. Trata-se de um período de intensas aprendizagens e de assimilação de uma cultura escolar: tradição do sistema escolar; cultura do professor; cultura dos alunos; expectativas dos encarregados da educação;

características demográficas escolares; limitações materiais no trabalho dos professores. Essa fase de transição⁴⁴ de estudantes para a condição de professores geralmente é uma fase problemática para os educadores neófitos, pois eles vivem períodos de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos. Durante essa fase, eles devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio ao assumirem papéis diferentes na escola.

d) **Professor com experiência (fase de formação permanente):** após o período de iniciação ao ensino, passando por uma série de etapas sucessivas de intensas aprendizagens, o professor adquire o *status* de professor com experiência. Esse período, que é o mais duradouro, completa seu percurso profissional, continuando o contato com situações que proporcionam o aperfeiçoamento e o crescimento profissional. Incluem-se nessa última fase todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores no sentido de promover o desenvolvimento profissional⁴⁵ e o aperfeiçoamento do ensino do professor.

⁴⁴ Autores como Huberman (1995), Gonçalves (1995) e Silva (1997) denominam esse período de “choque com a realidade”, visto que o início da carreira de professor é marcado por dilemas e dificuldades suscitadas pela entrada na profissão, o que pode levar o profissional à construção de experiências positivas ou negativas. No campo da Educação Física, a investigação de doutorado de Ferreira (2005) teve o objetivo de analisar a aprendizagem profissional de professores de Educação Física, com base na promoção de um programa de mentoria de iniciação à docência, na qual a pesquisadora propôs um programa de mentoria juntamente com dois professores em início de carreira (um de escola pública e um de escola privada). Os resultados apontaram, além da carência de pesquisas desta natureza na área, para a necessidade de programas de iniciação à docência em Educação Física, de modo a oferecer apoio e orientação formativa voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento da profissão, auxiliando na socialização do professor novato com a cultura escolar. Autores como Marcelo (1999), Feinam-Nemser (2001) e Wang e Odell (2002) sugerem programas de iniciação à docência, também denominados de programas de indução ou de mentoria.

⁴⁵ Embora muitas vezes o conceito de desenvolvimento profissional e formação contínua são tidos como sinônimos, Pacheco & Flores (1999) apontam que os significados implícitos quanto ao conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controle das atividades são elementos que os diferenciam. Enquanto a expressão formação contínua envolve as oportunidades formais de aprendizagem profissional organizadas por instituições formadoras, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, envolvendo um vasto leque de atividades que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores. É dessa forma que o desenvolvimento profissional tem o sentido de evolutivo e contínuo, superando a visão tradicional de justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Na visão de Schempp & Graber (apud CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 9), essas fases⁴⁶ são apontadas “como períodos críticos na formação de professores, pelo potencial de influência que têm na forma como estes desenvolvem as suas concepções e competências profissionais”.

Diante da influência desses períodos na aprendizagem da docência, marcando a natureza complexa e idiossincrática dos saberes docentes, Tardif (2002) apresenta os saberes profissionais como sendo temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; carregando consigo as marcas de seu objeto, que é o ser humano. O autor explica que esses saberes são **temporais**, porque são adquiridos através do tempo, e têm, pelo menos, três razões para isso: a primeira está relacionada com a bagagem sobre o ensino do professor proveniente de toda sua história de vida.

Nesse sentido, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino (crenças, representações, certezas e incertezas) foi adquirida antes mesmo de ingressarem num curso de formação de professores ou de começarem a trabalhar, ocorrendo durante o período de aproximadamente 16 anos, quando foram inseridos no processo de escolarização. Tardif assim como outros autores (PÉREZ GÓMEZ, 1995; PACHECO, 2003; RAMALHO et al, 2004; CARREIRO DA COSTA, 1996; MIZUKAMI et al, 2002; NÓVOA, 1995, 1999; MARCELO, 1999; entre outros) aponta que a formação inicial, na maioria das vezes, não consegue mudar ou abalar essas crenças e valores obtidos durante esse período. A segunda razão que explica a temporalidade do saberes diz respeito aos primeiros anos de prática profissional, que são decisivos no sentido de o professor adquirir o sentimento da competência necessária ao ensino e estabelecer uma rotina de trabalho. Para finalizar, a temporalidade dos saberes liga-se à sua utilização e desenvolvimento no âmbito da carreira dos professores, ela ocorre ao longo do desenvolvimento de sua vida profissional envolvendo as dimensões de identidade e de socialização da profissão.

⁴⁶ Zeichner & Tabachnik (1991), diferentemente da classificação apresentada por Marcelo (1999) e Pacheco & Flores (1999), fazem referência a três fases de socialização profissional: pré-formativas (antes da entrada num curso de formação); formativas (as experiências de aprendizagens formais vividas na instituição de formação); experiência escolar (o exercício na função de professor, nos primeiros anos de ensino e posteriormente).

Quanto aos saberes **plurais e heterogêneos**, há como origem diversas fontes (cultura pessoal dos professores; conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade; conhecimentos curriculares advindos de programas, guias e manuais escolares; próprio saber ligado à sua experiência de trabalho; relação estabelecida com outros professores e tradições ligadas ao ofício). A pluralidade e heterogeneidade também se ligam ao fato de que dificilmente o professor tem um único repertório de conhecimento, ou seja, uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática. Ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas conforme a necessidade apresentada em seu trabalho. Para concluir, os saberes docentes são tidos como plurais e heterogêneos porque durante o desenvolvimento da atividade de ensinar os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou aptidão. É necessário, portanto, que esse profissional utilize, em sua tarefa de ensinar, diferentes ferramentas, habilidades, competências e recursos metodológicos.

Os saberes **profissionais e situados** estão relacionados ao professor e à sua história de vida, considerando-o um ator com sua subjetividade, emoções, historicidade, cultura, personalidade. Dessa maneira, os saberes profissionais são fortemente personalizados, o que torna difícil dissociá-los da pessoa. Ao mesmo tempo em que esse saberes são situados, isto é, são construídos e utilizados em função de situação de trabalho particular. É com base nessa situação singular que eles ganham sentido.

No que diz respeito à aprendizagem da profissão docente em Educação Física, há de considerar, afora os pontos apresentados anteriormente, que os candidatos a professores, além de terem tido experiências na área, como alunos nos diferentes anos de escolarização, participaram de escolinhas de treinamento esportivo — dentro ou fora do ambiente escolar. Tiveram ainda experiências ligadas à área como praticantes de modalidades esportivas e atividades físicas em clubes, academias, hotéis e diferentes áreas de lazer. Outro fato que podemos acrescentar é a influência das idéias social e culturalmente

construídas sobre o que é Educação Física, sua função na escola, o papel do esporte e outras questões que tendem a proporcionar uma referência sobre a área e sobre as funções de um professor.

O cenário das condições objetivas de trabalho enfrentadas no processo de socialização do professor de Educação Física é demarcado principalmente pelas estruturas físicas e materiais. Essas estruturas, geralmente, onde ocorrem as aulas (a quadra), e o significado que a área assume dentro da instituição são fatores que influenciam sobremaneira a prática pedagógica desse professor. Essas relações construídas nas interações vivenciadas no contexto escolar acabam sendo agentes influenciadores do processo de aprender a ser professor de Educação Física.

Os estudos de Borges (1998), de Daólio (1995), de Betti (1998), Rangel-Betti e Galvão (2001) e de Ferreira (2005) destacam alguns fatores que limitam a socialização do professor de Educação Física na escola: ausência ou presença de um projeto na escola articulando a Educação Física com as demais áreas; necessidade de parceria entre os docentes e o apoio de um coordenador de ensino que compreende a Educação Física; sentimento de organização e pertença dos professores da área na instituição; maior contato e relação dos docentes da área com demais educadores em horários coletivos para troca de experiências conjuntas; influência do gerenciamento das instituições esportivas no contexto escolar⁴⁷.

O itinerário formativo ocorrido ao longo da vida do professor contribui para a sua aprendizagem com a docência, representando o seu processo de socialização⁴⁸ profissional. Como já apresentado, essa socialização envolve desde

⁴⁷ Tal fato pode ser encontrado na trajetória histórica da Educação Física escolar, na qual, “ora são as secretarias de esporte que definem regras para a Educação Física na escola e ora são as secretarias educacionais. Isso talvez nos ajude a compreender eventuais desencontros da área com propostas educacionais quando, por exemplo, os setores esportivos (no âmbito das políticas públicas) propõem que as aulas de Educação Física se transformem em espaços para descobertas de talentos olímpicos” (FERREIRA, 2005, p. 32).

⁴⁸ O processo de socialização dos professores pode ser interpretado a partir de três tradições: “as teorias funcionalistas, que entendem a socialização como processo através do qual os professores assumem a cultura profissional dominante, aceitando-a e incorporando-a no seu repertório cognitivo. [...] Abordagem interpretativa: centrando-se mais na negociação que ocorre entre o indivíduo e o contexto no decurso do processo de socialização. [...] e a Abordagem crítica, que enfatiza,

as primeiras experiências do indivíduo, quando criança até a fase adulta, englobando a sua inserção no mundo do trabalho e as atividades profissionais desenvolvidas durante o exercício profissional. Pode-se dizer que a socialização da profissão segue no estabelecimento de ensino no qual atua: local de trabalho onde aprende diariamente por meio do contato direto com os alunos nas aulas; nas discussões de determinados conteúdos com os demais docentes da instituição; nas reuniões coletivas, com as leituras individuais, na participação em cursos e grupos de estudos, entre outros.

A formação docente como um *continuum* é cercada de diferentes experiências, nas quais são estabelecidas relações com diferentes sujeitos e contextos. Sua socialização é resultado de vivência tanto no grupo social, dentro do qual se nasce e cresce, quanto no grupo ocupacional, ao qual ele procura pertencer durante o exercício da profissão. “É o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional” (LÜDKE, 2001, p. 78).

Segundo Lüdke & Boing (2006), os professores iniciam a construção de suas identidades profissionais desde cedo, pois, a partir do momento em que o futuro professor entra no sistema escolar como aluno, já começa a ter contato e conhecer um número significativo de estratégias utilizadas pelo docente durante seu exercício profissional. Em nenhuma profissão o saber profissional é tão exposto como no caso dos professores. “As crianças têm contato com outros profissionais durante a sua vida, mas nunca o contato com um dentista, médico ou engenheiro [...] é tão recorrente e duradouro como o que se estabelece com o professor” (ibid, 2006, p. 155). Essa fase de aprendizagem da profissão por observação desenvolve nos futuros professores formas particulares de socialização acerca do exercício profissional, podendo influenciar o papel e a importância da formação atribuída pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, “muitos estudantes iniciam seus cursos pensando que já sabem tudo, ou quase tudo, o que é necessário conhecer para saber como ensinar” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 10).

especialmente, a transmissão de valores, normas e costumes e o papel dos formadores e investigadores para desvelar e assumir criticamente as influências socializadoras” (ZEICHNER & GORE apud MARCELO, 1999, p. 116).

Um exemplo dessa situação pode ser visualizado no caso específico da Educação Física, pois os futuros professores dessa área de conhecimento, por terem vivenciado a prática de diferentes modalidades esportivas como: voleibol, basquetebol, futebol, atletismo, entre outras, quer no meio escolar ou fora dele, consideram que o domínio da execução técnica desses movimentos é suficiente para poder ser professor. A garantia de dominar a técnica dos movimentos e o saber fazer gestos e técnicas específicos de cada modalidade esportiva acabam determinando, na visão dos futuros professores, que somente esses conhecimentos são necessários para sua formação profissional. Essa concepção de Educação Física ligada aos aspectos técnico-esportivos assenta-se em idéias do treinamento esportivo, da atividade física voltada para a saúde (entendido num sentido restrito, somente através da prática do exercício físico), da visão biologicista e funcionalista de corpo, etc.

Ao se considerar que boa parte da profissão docente já se faz conhecida pelos futuros professores antes mesmo de entrarem num curso de formação e preparação profissional, deve-se ao mesmo tempo reconhecer que a formação inicial não é suficiente para compreensão da profissão. E se essa fase formativa não promover alterações prévias sobre o papel da escola, da educação, da função do professor, dos conteúdos necessários para saber ensinar, tais crenças e idéias vão exercer uma forte influência em sua atuação futura.

Na atualidade, estudos de Tardif (2002), Pérez Gómez (1995), Pacheco (2003), Pacheco & Flores (1999), Ramalho et al (2004), Marcelo (1998, 1999), Carreiro da Costa (1996), Mizukami et al (2002), Mizukami (2004), entre outros, reforçam a idéia de que a formação inicial não tem sido capaz de alterar os valores obtidos pelos alunos em relação ao ensino decorrente de suas vivências anteriores. Sua socialização antecipada na profissão acaba gerando a interiorização de modelos de ensino e, também, uma representação da escolarização, da profissão e até mesmo da matéria a ser ministrada, em que a formação inicial pouco tem feito para modificar. Para Gimeno apud Pacheco & Flores (1999, p. 47), “não é estranho que $\frac{3}{4}$ dos professores considerem que a formação inicial que receberam não lhes

serviu para nada — um juízo que é tanto mais duro quanto mais jovens são os professores”.

Considerar o processo de formação inicial como ponto de partida para o início do exercício docente e de seu processo de desenvolvimento profissional implica em estabelecer mudanças na forma de conceber o papel do ensino, da escola, do currículo, da formação de professores, do papel do educador como profissional crítico, e o sentido da profissão docente. A formação obtida nesse período deve caminhar na direção de promover o início de seu desenvolvimento profissional, apontando para a necessidade de o professor compreender que no transcorrer de sua atividade de ensinar será sempre um aprendiz⁴⁹.

2.2 ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EM BUSCA DE PROFISSIONALIZAR O ENSINO

O desenvolvimento profissional dos professores a partir de uma conotação de evolução e de continuidade propõe superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Essa necessidade de (re)conceituar a formação de professores como uma trajetória contínua tem na formação inicial o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo.

Considerar os professores como atores competentes e sujeitos do conhecimento possibilita renovar as concepções sobre o ensino. Assim, trabalhar com o ensino requer uma constante aquisição de destrezas, de habilidades, de conhecimentos técnicos e também uma capacidade reflexiva e crítica (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e instituições em que exerce sua profissão. Essas ações levam o

⁴⁹ Com base nos argumentos de Josso (2004, p. 19), o termo *aprendente* visa enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem.

docente a um constante processo de aprendizagem da profissão e desenvolvimento profissional.

Diante desse aspecto, é possível afirmar que ao professor não cabe somente fazer/reproduzir ou implementar um determinado currículo, seu papel é o de tomar decisões, emitir juízos fundamentados, compreender e justificar suas próprias ações e refletir os contextos educacionais nos quais exerce sua atividade docente. Nesse cenário, destaca-se a importância do conhecimento dos professores, isto é, seus saberes, suas competências e habilidades como base ao exercício docente autônomo, com capacidade de analisar as implicações políticas e sociais de suas ações.

Com isto, a temática ligada à profissionalização do ensino ganha espaço no contexto internacional dominando, de uma maneira geral, a literatura produzida nas ciências da educação norte-americanas, e anglo-saxônicas em meados dos anos de 1980. Nas produções européias, a profissionalização do ensino surge desde o início da década de 1990, com posterior proliferação no Brasil e países latino-americanos (TARDIF, 2002).

Definir a natureza dos conhecimentos profissionais que poderão fundamentar a formação e a prática dos docentes leva à discussão sobre a profissionalização do ensino, no sentido de proporcionar ao professor condições de atuar numa sociedade em acelerada transformação de ordem econômica, política, social e cultural. As escolas e, conseqüentemente, os professores têm sido confrontados com novos desafios que exigem dos profissionais formação e fundamentação para o exercício da docência.

Diante da necessidade de melhorar a qualidade da educação, o termo profissionalização aparece no contexto de reformas dos Programas de Formação para o ensino, iniciadas principalmente pelos relatórios americanos do Grupo Holmes e do Fórum Carnegie em Educação e Economia como uma estratégia para

melhorar as condições do ensino, que, segundo tais documentos, encontravam-se problemáticas e em crise (POPKEWITZ, 1995; RAMALHO et al, 2003).

A profissionalização do ensino, por meio do *slogan* profissionalizar o professor, tornou-se progressivamente uma tendência forte, expandindo-se para países do Hemisfério Norte e Sul. No Brasil, desde os anos de 1990, a profissionalização foi tomada não só como política pública destinada à capacitação docente, mas também como instrumento para uma das mais organizadas categorias do serviço público, os professores. Emergem novos discursos visando à formação e à profissionalização do ensino, em que as discussões intensificaram-se durante o período de debates que antecederam a aprovação da LDBEN — Lei n. 9394/96, depois da qual professores e pedagogos foram denominados “profissionais da educação” (EVANGELISTA & SHIROMA, 2003).

A partir de então, foi crescente o emprego desse termo na produção acadêmica nacional, especificamente nos documentos da ANPED⁵⁰, com temas ligados à pessoa do professor, à prática docente, à qualificação da categoria do magistério, às qualidades inerentes à função, à requalificação profissional, à formação inicial, à formação continuada, ao modelo profissional, à mudança radical do perfil docente.

A discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa, trazendo consigo a necessidade

⁵⁰ Evangelista & Shiroma (2003, p. 31) realizaram um mapeamento sobre a incidência do tema Profissionalização Docente — GT Formação de Professores — nos trabalhos apresentados na ANPED entre os anos de 1995 a 2002. Os resultados apontaram: 1) *a quase inexistência de uma interlocução com a produção da América Latina*; 2) *a quase nula remissão aos documentos internacionais*; 3) *a pequena referência aos documentos nacionais*; 4) *a reflexão sobre a situação nacional baseada em uma literatura internacional majoritariamente de origem européia e norte-americana*. As autoras observaram também que nesses textos “a preocupação central direciona-se aos meios de produzir alterações nas práticas docentes de modo a alcançar a almejada qualidade de ensino, o sucesso escolar. Em decorrência, o enfoque incorre em prescrições, em indicações acerca do que fazer em sala de aula [...]. Também se coloca a idéia da necessidade de lutas coletivas em prol da profissionalização do magistério e sua valorização”.

de uma revisão dos modelos formativos⁵¹ e das políticas de formação, aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão (RAMALHO et al, 2003).

Pensar no professor como um profissional, reconhecendo-o como produtor de sua identidade profissional constitui um desafio teórico e prático, visto que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe concede certa singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissão.

Segundo Nóvoa (1999), a função docente, inicialmente desenvolveu-se de maneira subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária formada por religiosos e leigos das mais diversas origens. Segundo ele,

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras **congregações docentes**. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um **corpo de saberes e de técnicas** e um **conjunto de normas e de valores** específicos da profissão docente (Idem, p. 15-16).

Isso demonstra que historicamente os professores, durante muito tempo, estiveram associados a um corpo eclesial agindo com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, ao se tornarem um corpo estatal, os

⁵¹ A literatura internacional produzida no campo das tendências da formação de professores nestes últimos trinta anos é abundante, trazendo diferentes classificações. Pacheco & Flores (1999), analisando as tendências de modelos na formação inicial de professores, a partir de diferentes autores, apresentam essa produção. Apesar das diferentes terminologias utilizadas, referem-se aos modelos e/ou tendências tratados na formação inicial de professores. Pacheco & Flores (1999, p. 57-58) assinalam: a) Zeichner como um dos investigadores que mais têm debatido sobre a formação de professores, apontando quatro paradigmas na formação: tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para indagação; b) Liston & Zeichner (1990, 1993) referem-se a três tradições na formação de professores: acadêmica, de eficiência social, desenvolvimentalista e de reconstrução social; c) Feinam-Nemser (1990), cinco orientações: acadêmica, tecnológica, personalista, prática e reconstrucionista social; d) Imbérnon (1994) propõe três: perenialista, racional-técnica e prático-reflexiva. A despeito das características que distinguem cada uma das propostas citadas, há, no entanto, questões centrais que se mantêm subjacentes em cada uma delas, a saber: o modelo de professor, concepção de ensino, de currículo e de escola.

docentes precisam se submeter e se colocar a disposição e a serviço das regras públicas e do Estado (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2002), o que lhes confere o papel de executores do corpo de saberes e técnicas e do conjunto de normas e valores específicos de sua profissão.

Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 16).

Pensar o ensino como profissão tem gerado discussões na área, a começar pela definição do que seja uma profissão, seu enquadramento e a própria valorização do ensino a partir de sua profissionalização. O debate sobre a profissão docente não é novo e vai mudando seus contornos com o desenvolvimento das sociedades, ou seja, mudam aqueles que a subsidiam, os interesses que a alimentam e aqueles que ingressam nela.

A literatura menciona que a definição do termo profissão não encontra uma unanimidade, sendo considerado polissêmico e possuidor de significados de acordo com os diferentes contextos, países, referências teóricas, etc. Na visão de Popkewitz (1995, p. 38),

A utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independentemente do tempo e do lugar. Bem pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam.

A busca de critérios para uma atividade a ser considerada como profissional depara-se com obstáculos diversos como a massificação, a desvalorização, as diferentes inferências dos diversos elementos (pais, Estado, administradores escolares, etc.), o trabalho do professor, a natureza social da base de conhecimento, que caracteriza a profissão, e a questão da autonomia profissional.

Historicamente, diferentes estudos (Sociologia das Profissões e no campo da Educação) têm procurado esclarecer o termo profissão com base no desenvolvimento das ocupações, de tal maneira que isso possibilite delimitar as competências básicas necessárias ao exercício da profissão. A transformação de uma ocupação em profissão expressa não só a aspiração a um maior *status* social, como também a busca de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para obter bons resultados na atividade.

Embora seja difícil conceituar o termo profissão, é possível discriminar alguns elementos ou traços característicos que determinam esse termo (HOYLE, 1980):

- Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
- O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
- Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
- Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
- A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requerem um período prolongado de educação superior.
- Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
- Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
- Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
- Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas à sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.
- A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração.

Essas características definem o que pode ser considerado um profissional. Aplicadas às diferentes ocupações, elas podem identificar se as mesmas correspondem ou não à denominação de profissional. Portanto, os professores quando comparados com tais características são tidos como

semiprofissionais, uma vez que lhes falta autonomia em relação ao Estado que fixa as práticas. Além disso, eles possuem carência de um conhecimento próprio especializado e não têm uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. Por sua vez, “os traços ideais de serviço (vocação), e de autonomia em relação ao cliente (se entendermos aqui como tal os alunos) ou trabalho não rotineiro, não são elementos suficientes para que a docência seja considerada uma profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 58).

A questão relacionada à falta de autonomia dos professores, associada à própria falta de um estatuto profissional representando a precariedade do trabalho docente, segundo Lüdke & Boing (2006), também colocam em dúvida a questão da profissão docente. Para esses autores, é possível falar na existência de um processo de profissionalização ou de um saber específico, mas, tomando como referência as profissões liberais, o que se tem é a docência como uma semiprofissão.

Corroborando com essa afirmação, Day (2001, p. 22) argumenta que, em função de os professores não possuírem o controle sobre os padrões profissionais (ao contrário, por exemplo, dos médicos e advogados), o ensino tem sido visto, nesse sentido, como uma “semiprofissão”. “No entanto, historicamente, o uso do seu juízo discricionário na tomada de decisões na sala de aula tem sido considerado o terreno-chave no qual os professores são capazes de exercer sua autonomia” (idem, p. 22).

Na visão de Pacheco & Flores (1999, p. 143), independente de o professor exercer “uma profissão vagamente classificada até uma semiprofissão ou uma profissão dividida, [...] reconhece-se que o professor, dispondo de um *corpus* de conhecimento profissional especializado, tem uma ocupação específica e possui uma identidade profissional própria”. Esses autores consideram que todos estes atributos, comuns a outras profissões, tornam o professor um sujeito em busca de uma profissionalidade⁵².

⁵² Ramalho et al (2003) explicam a profissionalidade a partir de dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade, e outro externo, que é o professionismo ou profissionalismo. O primeiro

Em se tratando da Educação Física, aspectos ligados à sua identidade acadêmico-científica tornam-na duvidosa como profissão, pois ainda há uma grande indefinição quanto ao objeto de estudo e o corpo de conhecimentos da área. E “o que parece existir sob o rótulo ‘Educação Física’ é mais um amálgama de subdisciplinas do que uma estrutura de conhecimentos coerente, articulada e fundamentada, como se faz necessário” (REIS⁵³, 2002, p. 44).

Problemas quanto à cultura profissional, construída historicamente no campo da Educação Física, impedem que haja um corpo de conhecimentos, ideais, valores e referências comuns a todos os membros da profissão, constituindo-se um código normativo que auxilie nas tomadas de decisões profissionais. Para Carreiro da Costa (1996, p. 11), não existe na área uma cultura do profissionalismo e sim

[...] uma ausência de consenso, não só sobre as finalidades, os conteúdos e os procedimentos que devem estruturar e integrar os programas de formação de professores. Cada acadêmico e cada professor parece possuir a sua própria orientação e perspectiva do que é a profissão [...].

A preocupação com a regulamentação da profissão é antiga no Brasil, vem desde a criação das primeiras escolas de Educação Física. Já na década de 1940 surgem as primeiras iniciativas de profissionais formados no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, culminando com a fundação da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF). Apesar

se refere ao “conjunto de características de uma profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação” (Idem, p. 51). Enquanto o profissionalismo ou profissionalismo diz respeito “à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. Implica em negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão” (Idem, p. 52). Para Contreras (2002, p. 73), “Alguns autores preferiram [...] evitar o termo “profissionalismo”, já que nele se acaba inserindo [...] uma descrição ideologicamente presunçosa do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira [...]. Em seu lugar, optou-se pelo termo profissionalidade, como modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência”.

⁵³ Em sua tese de doutorado, a autora discute a identidade acadêmico-científica da Educação Física, a partir de cinco proposições de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. Respalhada nos autores Tani, Betti, Sérgio, Tojal, Gaya, ela apresenta a polêmica ligada ao objeto de estudo da área e sua conseqüente falta de identidade acadêmico-científica, fatores que, aliados aos demais, comprometem a profissionalidade dos professores de Educação Física.

das sucessivas discussões sobre a regulamentação da profissão, ocorridas ao longo do tempo, os esforços não se faziam suficientes, no momento em que a denominação de professor, referência utilizada pelos profissionais da área, era regulada pela legislação referente à categoria profissional dos professores. Mesmo com toda a polêmica⁵⁴ sobre a regulamentação da profissão Educação Física, em 1º de setembro de 1998, o projeto de regulamentação foi sancionado pelo Presidente da República, tornando-se Lei Federal sob o nº 9696/98. Um dos aspectos significativos da regulamentação diz respeito à delimitação do universo profissional, uma vez que pessoas sem nenhuma formação realizavam atividades da área em clubes, academias, condomínios e outros; servindo para os profissionais que atuam fora do contexto escolar, pois pertencem à categoria profissional dos professores (ANDERÁOS, 2005).

Apesar da facilidade aparente com que se chega a ser professor, seja qual for a área de conhecimento (Matemática, Química, Física, Educação Física, etc.), — uma vez que não se exige de todos a mesma preparação devido às necessidades do próprio sistema educativo e considerando as políticas de aligeiramento da formação de professores no Brasil —, ensinar requer uma formação específica. Essa formação, ou seja, a profissionalidade depende de três contextos: pedagógico, representado pelas atividades de ensino-aprendizagem; institucional e profissional extensivo a um grupo que adota o mesmo comportamento profissional e os mesmos saberes; e sociocultural, identificado pelos valores, conteúdos considerados como importantes (POPKEWITZ, 1995; PACHECO & FLORES, 1999).

É importante destacar que as qualidades requeridas para a educação baseiam-se na forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades. Com base nesse pensamento, a idéia do professor como profissional

⁵⁴ Vários movimentos surgiram durante o processo de regulamentação da profissão e, desde agosto de 1999, foi deflagrado o **Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR)**. Apoiado em uma série de princípios, o Movimento compreende a defesa da regulamentação da profissão como uma visão corporativista e conservadora, que não leva em consideração as contradições do mundo do trabalho, uma perspectiva que se pauta na enganosa tese da reserva de mercado de trabalho para profissionais de Educação Física, bem como, transfere a luta do conjunto da classe trabalhadora contra o capital para disputa de trabalhadores/as contra trabalhadores/as, tendo como consequência direta a flexibilização e a fragmentação da classe trabalhadora.

não pode limitar-se à reivindicação de valores que tradicionalmente se associam à retórica da profissionalização⁵⁵, ligada a princípios corporativos, a *status*⁵⁶ e aspirações de privilégios sociais e trabalhistas. Por essa razão, muitos autores têm utilizado o termo profissionalidade em vez de profissionalismo (CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1999; PACHECO & FLORES, 1999; PIMENTA, 2002; entre outros).

Defender a profissionalidade dos professores significa não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão. Para Sacristán (2000), essa discussão sobre a profissionalidade do professor integra o debate sobre os fins e as práticas do processo de escolarização, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente.

Já para Contreras (2002, p. 74), a profissionalidade não deve ser entendida como um guia de atuação docente.

Deve-se entender, contudo, que as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, não são uma exposição do que deve fazer um professor. Ao entender assim as qualidades da profissionalidade, corre-se o risco de transformar outra vez o ensino em um catálogo de atuações externamente impostas. [...] as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino.

A construção de um referencial para compreender o professor como profissional tem sido um processo complexo mediado por diversos fatores e problemas ainda em busca de resoluções. A desvalorização dos saberes docentes e da figura do professor pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias,

⁵⁵ Ramalho e outros (2003) definem o termo profissionalização como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

⁵⁶ Quando se fala em *status* profissional, Gimeno (apud PACHECO & FLORES, 1999, p. 145) aponta que há seis fatores determinantes para o *prestígio relativo da profissão docente*, quando comparada a outras, a saber: a) origem social do grupo, proveniente das classes médias e baixas; b) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; c) a proporção de mulheres no exercício do magistério, uma vez que são um grupo discriminado socialmente; d) a qualificação acadêmica de acesso — nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário; e) o *status* do cliente; f) a relação estabelecida com os clientes, baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino e não de forma voluntária.

não é simplesmente de cunho epistemológico ou cognitivo, mas é, acima de tudo, político (TARDIF, 2002). Por isso, a despeito da potencialização da discussão sobre a profissionalidade docente, como forma de valorização e validação da docência, os resultados, na prática, não têm promovido alterações quanto à formação e à atuação profissional. Ao contrário, o que se observa é a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente; a competição interpares; a segmentação da categoria, introduzindo, ainda, as orientações privatistas e privatizantes, que investem na conformação do serviço público como mercado promissor.

Contreras (2002) explica que a retórica do profissionalismo não significa senão uma resposta defensiva dos professores diante de um trabalho cada vez mais alienado. O que por um lado representa uma reação defensiva por parte dos docentes, por outro se baseia na crença da existência de uma autonomia profissional que, na verdade, acaba funcionando como mecanismo de legitimação das restrições de seu trabalho. Dessa maneira, a profissão docente encontra-se influenciada por dois processos antagônicos: o da profissionalização e o da proletarização.

Na medida em que, por meio da profissionalização, os trabalhadores almejam melhorar seu estatuto, elevar seus rendimentos e aumentar seu poder e autonomia, a proletarização provoca uma degradação de seu estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A proletarização traz em si quatro elementos: a separação entre concepção e execução; a standardização das tarefas; a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho; a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (NÓVOA, 1995).

Considerando a polêmica ligada à profissionalidade docente, ensinar exige um conhecimento profissional, ou seja, uma base de conhecimento que forneça ao professor fundamentos epistemológicos necessários à sua prática profissional. Portanto, a profissionalidade docente pode possibilitar ao professor a análise e a busca de uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos, que envolvem sua prática pedagógica, levando-o a compreender que a educação não é um assunto reduzido apenas às salas de aula, mas possui um componente social e

político. É importante também que os professores superem a visão de isolamento da profissão docente e a entendam como uma atividade coletiva, de construção de espaços participativos de reflexão, estudos e saberes, na perspectiva de sua emancipação sócio-profissional.

2.3 AS BASES DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal; é um processo subjectivamente focalizado, mas as ações dos professores estão condicionadas por um contexto institucional específico [...] (PACHECO & FLORES, 1999, p. 45).

O conhecimento da socialização profissional dos professores permite entender qual é a fonte ou a proveniência dos saberes utilizados para o exercício docente, bem como a forma como são construídos ao longo de sua vida. Esses aspectos associados à busca pela profissionalidade suscitam as seguintes indagações: *Que conhecimentos são necessários para o professor exercer a profissão docente? Qual é a base de conhecimento para o professor aprender a ensinar? Que tipos de conhecimentos caracterizam a profissionalidade do professor?*

Segundo Shulman (1987), a análise da profissionalização dos professores, como toda a tentativa de dotá-la de mais prestígio e importância, passa pela consideração do conhecimento que serve de base fundamental para o exercício de sua atividade com o ensino. Sendo o ensino um conjunto complexo de operações que transformam o projeto político pedagógico (currículo) em prática real, é mister aos professores compreenderem *o que* vai ser aprendido pelos alunos e *como* ensinar, associando-se o domínio de outras fontes de conhecimentos necessários à atividade pedagógica. Para o autor supracitado, um profissional deve ser capaz não só de praticar e compreender seu trabalho, como também de comunicar aos outros

as razões, os argumentos e as justificativas de suas decisões e ações profissionais. Para alcançar esse objetivo, desde a formação inicial,

o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores (MARCELO, 1999, p. 84).

A capacidade profissional, definida como o conhecimento que os profissionais devem possuir e que lhes permite desempenhar, com qualidade, tarefas, papéis e deveres da atividade pedagógica (DAY, 2001), ao ser proposto e tratado na formação inicial, possibilitará o princípio de seu desenvolvimento na profissão. Assim como outros profissionais (médicos, advogados, engenheiros, etc.), o professor necessita de saberes ou conhecimentos⁵⁷ organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. Ao exercer sua função, situada num contexto de interação social, ele estabelece relações com a sociedade, com o saber, com a prática profissional e com o saber pedagógico.

São essas interações que requerem do professor conhecimentos e saberes que o habilitem a lidar com as diferentes situações que o ensino oferece. *Então, o que deve saber o professor para ensinar?* Destacam-se os estudos de Shulman (1986, 1987) nos quais distinguem os diferentes tipos de conteúdo do conhecimento profissional dos professores:

- a) Conhecimento dos conteúdos da disciplina;
- b) Conhecimento pedagógico geral, com especial referência para aqueles princípios amplos e estratégias de organização e condução da aula.

⁵⁷ Tardif (2002, p. 60) atribui “à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”. Embasada nos autores pesquisados (TARDIF, SHULMAN, DAY, PACHECO) os termos conhecimento e saber são utilizados indistintamente. Reconhece-se a polêmica existente na área a respeito da diferenciação entre competência, saber, conhecimento, porém a temática não será aprofundada. Segundo Altet (2001), competências profissionais são o conjunto formado por conhecimentos, posturas, ações e atitudes necessários ao exercício da profissão docente. Essas competências são de caráter cognitivo, afetivo, conativo e prático. O saber é considerado uma noção polissêmica, entendido como “aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através da experiência” (BEILLEROT apud ALTET, 1989, 1994). A informação é “exterior ao sujeito e de ordem social; o conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal” (ibid, 2001, p. 28).

- Incluem-se skills pedagógicos, tais como a demonstração de um método e o processo de contar uma história;
- c) Conhecimento curricular, com particular ênfase para os materiais didáticos e para os programas que servem de “ferramentas” aos professores;
 - d) Conhecimento do conteúdo pedagógico — amálgama concreta de conteúdo e pedagogia que é exclusivamente um ramo do conhecimento dos professores, ou seja, a sua especial forma de compreensão profissional;
 - e) Conhecimento dos alunos e das suas características, incluindo a gestão da sua aprendizagem, individualmente ou em grupo;
 - f) Conhecimento dos contextos educativos: âmbito de trabalho de grupo ou classe a que pertence; gestão e financiamento da escola; características das comunidades e culturas;
 - g) Conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos (SHULMAN apud PACHECO & FLORES, 1999, p. 19-20).

Esses dois últimos tipos de conhecimento, compreendidos como os saberes e as crenças dos professores sobre o contexto social, político e histórico da escola e da comunidade no qual estão inseridos, dizem respeito ao conhecimento social.

A base de conhecimento explicitada acima é entendida como o conjunto de compreensões, saberes, destrezas e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. A referência americana adota o conceito *knowledge base* para se referir ao conhecimento que os professores têm de possuir para desenvolver um bom ensino. Na direção de investigar que tipo de conhecimento base é importante ao exercício docente, os estudos de Grossman (1990), citados por Marcelo (1999) são os que representam com mais detalhes os diferentes componentes do conhecimento dos professores. A base de conhecimento profissional necessária para ser professor deve contemplar quatro níveis ou componentes do conhecimento profissional. Essa classificação coincide, em alguns momentos, com as identificadas pelos teóricos Shulman (1987) e Reynolds (1992), organizando-se da seguinte forma (apud MARCELO, 1999, p. 86-91):

- a) **Conhecimento psicopedagógico**: relacionado ao ensino, à aprendizagem, aos alunos e a todos os outros aspectos gerais do ensino. Engloba o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das classes, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, planificação curricular, avaliação, entre outros;
- b) **Conhecimento do conteúdo**⁵⁸: em conjunto com o conhecimento pedagógico, os professores precisam de conhecimentos sobre a matéria que ensinam, ou seja, é preciso que compreendam o conteúdo específico a ser ministrado aos alunos. “Quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos” (MARCELO, 1999, p. 87). O domínio do conteúdo específico de sua disciplina ou matéria, também, influencia diretamente *o que* e *como* ensinam os alunos. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento por parte dos professores pode influenciar o nível de participação e discussão na sala de aula, como, por exemplo, o nível de formulação de perguntas propostas pelos professores aos alunos e a escolha e a avaliação dos livros didáticos selecionados;
- c) **Conhecimento didático do conteúdo**: diz respeito às combinações adequadas entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento didático-pedagógico de como ensinar. Segundo o modelo de Grossman (apud MARCELO, 1999), esse tipo de conhecimento é tido como um elemento central no conhecimento do professor, uma vez que representa o modo de organização, de representação do conhecimento por meio de analogias e metáforas. É importante que os professores em formação adquiram um conhecimento especializado do conteúdo a ser ensinado, a fim de que

⁵⁸ O conhecimento do conteúdo inclui diferentes componentes, dentre os quais se destacam o conhecimento substantivo e o sintático. O conhecimento substantivo diz respeito ao corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, seus conceitos específicos, definições e procedimentos. É a informação, idéias e tópicos necessários de serem entendidos pelo professor; o conhecimento sintático do conteúdo vem complementar o conhecimento anterior e está relacionado com o domínio que o professor possui dos paradigmas de investigação, o conhecimento em relação a validade, tendências, perspectivas, quer no campo de sua especialidade ou no campo de investigação (MARCELO, 1999, p. 87).

desenvolvam um ensino à altura da compreensão dos alunos. Em outras palavras, o conhecimento didático do conteúdo possibilita ao professor construir pontes ou elos entre o conhecimento que está ensinando e a elaboração desse significado por parte dos alunos. Isto ocorre na medida em que

[...] os professores realizam esta tarefa de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos podem ter com estas idéias...; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos para rever os seus objetivos, planos e procedimentos à medida que se desenvolve a interação com os estudantes. Este tipo de compreensão não é exclusivamente técnico, nem apenas reflexivo. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo, e é principalmente pedagógico (SHULMAN, 1992 apud MARCELO, 1999, p. 88-89).

Durante o exercício profissional, os professores acabam desenvolvendo um novo tipo de conteúdo, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que acaba sendo enriquecido e melhorado quando se integram outros tipos de conhecimento — do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico.

- d) Conhecimento do contexto: o quarto componente referente à base de conhecimento necessária ao professor refere-se ao local *onde* ensina e a *quem* ensina. É importante que seja conhecida a realidade do bairro, da escola no qual exerce seu trabalho, com o objetivo de adaptar seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e de seus alunos. Também é necessário que os professores se sensibilizem a conhecer as características socioeconômicas e culturais dos bairros em que atuam (no caso de trabalharem em mais de duas escolas, como geralmente ocorre com os professores brasileiros), as oportunidades oferecidas para integrar no currículo, e as expectativas dos alunos. Entender que o conhecimento não existe nos alunos e sim nas relações que ocorrem entre estes e o meio em que se inserem é condição essencial para o professor desenvolver práticas de ensino significativas a partir da realidade encontrada.

São estas categorias de conhecimento que contribuem para legitimar o professor como possuidor de um saber profissional específico. Indiscutivelmente, pode-se considerar que o domínio de uma disciplina ou área de estudo específica é imprescindível ao exercício profissional docente, contudo, o mero domínio da “matéria a ser ensinada” não é suficiente e requer do professor a integração desses componentes de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2002; MARCELO, 1999).

Como já demonstrado nas páginas anteriores, o conhecimento do professor é resultado de uma prática diária marcada pela subjetividade e pela inter-relação com os alunos, com a escola, com os outros professores, etc. Desse trabalho cotidiano resulta o conhecimento prático, orientado na ação e para a ação, ao mesmo tempo em que deriva da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, adquirido pela prática e pelo confronto de experiências. Trata-se de um conhecimento íntimo, social e tradicional que se expressa em suas ações pessoais, sendo caracterizado, de acordo com Pacheco & Flores (1999, p. 29-30), pelas seguintes idéias:

- Reconstrução: é um conhecimento que provém da experiência e que se enriquece com essa mesma experiência ou percurso prático do professor, com a finalidade de orientar as suas deliberações tomadas num contexto de acção;
- Singularidade: significa individualidade e refere-se a um momento dado, isto é, faz parte de uma acção com significado. O professor quando age não procura resolver problemas estandardizados, susceptíveis de aplicação técnica, pelo contrário, procura responder a situações concretas;
- Contextualização: é um conhecimento que tem por enquadramento uma actividade específica, regulada por critérios e normas de interacção, e que se elabora e utiliza em função de aspectos concretos;
- Intersubjectividade: Dentro da subjetividade deste conhecimento existe uma objectividade ao nível do discurso partilhado e enriquecido por um conjunto de professores. A prática de um professor é uma prática estruturada com propósitos definidos em diversos níveis de decisão.

É possível afirmar que o saber profissional do professor não é limitado temporalmente nem acabado em termos de sua aquisição. Ele depende, como visto, de um contexto de ação que exige constantes atualizações e adaptações e tem uma orientação prática. Portanto, conhecer uma área ou disciplina de conteúdos pode

significar muitas coisas, que não se reduz à acumulação de saberes sem conexões entre os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao processo de ensinar: a) conhecimento psicopedagógico; b) conhecimento do conteúdo; c) conhecimento didático do conteúdo; d) conhecimento do contexto.

Se, por um lado, o saber do professor resulta de um processo aquisitivo e processual, por outro, o que ele realiza e pensa decorre de uma atividade pessoal de raciocínio e ação pedagógica. Em outras palavras, quando o professor se esforça para comunicar saberes, há uma transformação desses saberes a fim de facilitar a compreensão por parte dos alunos através de comparações, exemplos, ilustrações, derivações das práticas e outras. A alteração se desprende do esforço por passar da própria concepção ou formato em que possui o conteúdo a uma representação e apresentação desse conteúdo de maneira que seja compreensível para os alunos.

A transformação do conteúdo ou disciplina recebido para conteúdo pedagogicamente elaborado acontece quando a capacidade cultural, científica, artística, etc. dos professores se relaciona com as demais configurações de conhecimentos assinaladas anteriormente. Com isso, o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o organiza em conhecimentos pedagogicamente elaborados enquanto a formação estritamente pedagógica o faz organizar e condicionar os conteúdos da matéria, adequando-os aos alunos.

Esse raciocínio do conteúdo pedagógico é fruto de um processo de reflexão sobre a própria prática, que não pode ser proporcionado com efetividade na formação inicial, nem pode ser extraído por si mesmo, a menos que se reflita sobre a própria prática. Tal processo exige, como condição de partida, certo grau de formação pedagógica e um determinado nível do domínio da própria matéria; do contrário, a única transformação real do conteúdo é a que os materiais didáticos realizam, dos quais o professor sempre dependerá e reproduzirá em situações de ensino (SACRISTÀN, 2000).

Nessa direção, o que é possível durante a formação inicial é tornar os futuros professores conscientes de suas concepções epistemológicas iniciais, explorando alternativas possíveis segundo a área a qual se trate. Ou seja, é importante oferecer-lhes situações nas quais necessitem ser capazes de reorganizar o conhecimento do conteúdo específico — pedagógico e de sua área de formação — em conhecimento sobre o *como* ensinar um dado conteúdo específico a alunos variados.

Diante disso, surgem as seguintes perguntas: *Como os professores vão transpor para a prática pedagógica os diferentes conteúdos aprendidos na formação inicial ou durante seu processo de formação? Como os conhecimentos são acessados e utilizados pelos professores?* Denominado por Shulman (1987) de *processo de raciocínio pedagógico*, consiste num modelo de reflexão e ação no contexto do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os conhecimentos profissionais sejam construídos. Esse modelo de raciocínio pedagógico proposto por esse autor diz respeito à forma como os conhecimentos são integrados, retratando como são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem. Abrange seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação — envolvendo interpretação, representação, adaptação e ajustamento de casos específicos —, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (MIZUKAMI et al, 2002; PACHECO & FLORES, 1999).

- **Compreensão:** é o início do processo de raciocínio pedagógico, uma vez que os professores antes de ensinar devem compreender criticamente as relações entre o conteúdo específico que irão tratar e os outros conceitos de uma área e de áreas afins. Representa o conhecimento de sua matéria específica; e dos propósitos, das estruturas das matérias escolares, das idéias dentro e fora da disciplina.
- **Transformação:** consiste na elaboração didática da matéria a ser ensinada, incluindo quatro sub-processos: a) interpretação: preparação/análise crítica e revisão do material a ser utilizado com base no próprio entendimento que possui do conteúdo específico; b)

representação: uso de um repertório a ser usado em diferentes situações de ensino. Inclui exemplos, analogias, atividades diferenciadas, metáforas, explicações, etc.; c) adaptação: consiste na escolha e ajuste dessa transformação do conteúdo com base nas características dos alunos em geral; como, por exemplo, seus estilos de aprendizagem, a etnia, o gênero, a idade, a motivação, os conhecimentos prévios, etc.; e) consideração de casos específicos: adaptação do material e procedimentos de ensino aos estudantes específicos da classe.

- **Instrução:** consiste no manejo de classe, correspondendo à performance observável do professor frente aos diferentes trabalhos que realiza durante a aula. Inclui disciplina, humor, questionamentos, descoberta, investigação, trabalhos em grupos e outras formas observáveis de ensino na classe.
- **Avaliação:** é uma fase que ocorre durante e após a instrução, incluindo, por parte do professor, testar a compreensão dos alunos durante o ensino interativo ou no final das aulas e também avaliar a própria atuação e adequação às experiências enfocadas.
- **Reflexão:** é o momento em que os professores avaliam o seu trabalho. O professor quando reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem faz uma revisão, procede a uma reconstrução do que fez, apresenta uma resposta ao seu ensino e faz uma análise crítica de sua atuação e da turma. Consiste no processo de aprendizagem a partir de sua própria experiência.
- **Nova compreensão:** o ponto de chegada é o ponto de partida de um novo processo de raciocínio e ação pedagógica. Consiste na compreensão aperfeiçoada, enriquecida, formando um círculo completo, a partir do ponto de chegada. Envolve uma consolidação de novas compreensões e aprendizagens a partir da experiência vivida.

É importante entender que o conhecimento do professor provém de uma série de atividades interligadas, não obedecendo a uma linearidade, tendo seu início e término na compreensão. Todo o ato de ensino “é tanto um acto de

compreensão e raciocínio quanto um acto de transformação e reflexão” (PACHECO & FLORES, 1999, p. 40).

Enfim, podemos dizer que o professor é o decisivo e imediato mediador das aprendizagens dos alunos, seu posicionamento frente aos conhecimentos condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura. Ganha importância potencial a responsabilidade que a formação inicial dos professores tem neste sentido e, portanto, nas próximas páginas serão apresentados o percurso metodológico e os resultados referentes ao objetivo geral dessa investigação: analisar como se traduziu em práticas pedagógicas, pelos professores, os princípios e diretrizes orientadoras do projeto curricular do curso de Formação Inicial de Professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas e da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004, p. 43).

Entender o currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado requer que se estabeleça uma conexão entre determinados princípios e a realização destes, o que há se de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece uma interação, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente ao currículo e, principalmente, os professores que o interpretam e o traduzem em suas práticas pedagógicas durante os anos de experiência com o ensino.

Com essa perspectiva, a fim de compreender como os professores entenderam e traduziram em práticas pedagógicas as orientações provenientes do PPP de licenciatura em EF, optamos neste estudo pelos procedimentos metodológicos advindos de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, representando um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos sociais que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996).

O foco da investigação foi o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e sua justificativa sustenta-se pela nossa inserção como professora nesse curso e pelo envolvimento durante o

processo de elaboração do projeto curricular em questão. Portanto, tendo a figura dos professores como atores centrais do processo de mudanças e transformações curriculares, adentramos no universo de um grupo de professores atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física, com o objetivo de compreender e analisar como esses profissionais traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes orientadores do projeto curricular. A partir daí, elaboramos para esta pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar limites, desafios e dificuldades encontrados pelos professores durante a implantação curricular;
- b) Descrever e analisar aprendizagens iniciais da docência, decorrentes da implantação do projeto curricular, sob a perspectiva dos professores envolvidos;
- c) Identificar, com base nas narrativas dos entrevistados, que saberes são reconhecidos como importantes para a formação de professores de Educação Física.

Os investimentos nas dimensões pessoais — pessoa do professor e profissional — e as experiências da profissão devem e podem ser contempladas como princípios axiológicos⁵⁹ e formativos, não só na formação contínua, mas desde a formação inicial de professores. Entender o professor como pessoa, com seus conhecimentos, suas opções, crenças e motivações, leva-nos a considerá-lo como um sujeito social, que num processo de interação e relação com outras pessoas, contextos, instituições, produziu e produz esses saberes ao longo de sua história de vida. Isso significa que não se pode separar a vida do professor de seu trabalho.

Nesse sentido, optamos por eleger para o presente estudo a pesquisa narrativa⁶⁰, visto que ela é compreendida como uma forma de caracterizar o fenômeno da experiência humana, construída ao longo da vida pessoal e

⁵⁹ Relativo a valores, particularmente valores morais.

⁶⁰ O Dicionário de Termos Literários de Harry Shaw apresenta a narrativa equivalente à narração, e deriva de uma palavra latina que significa contar. Segundo o autor, “a narração é uma forma de discurso cujo objectivo principal é o de relatar um evento ou uma sucessão de eventos” (RAMOS & GONÇALVES, 1996, p. 126).

profissional. Esse tipo de pesquisa⁶¹ surge num período de desilusões pelas metanarrativas⁶² e da necessidade da presença do sujeito nas produções científicas no campo das ciências sociais. O interesse pela pesquisa narrativa aparece num momento de “insatisfação com os modos habituais de investigação educativa, em que a teoria já descoberta era a base para a intervenção na docência, e onde as vozes dos professores eram silenciadas” (FERENEC, 2005, p. 75).

Podemos dizer que uma das contribuições valiosas da pesquisa narrativa em educação é a possibilidade de revelar as intenções e as crenças dos professores. Por meio dela, começamos a entender as razões dos atores para as suas ações, e essa compreensão se constitui numa enorme contribuição para o aprendizado e o aperfeiçoamento do ensino (FENSTERMACHER, 1997).

Ferenec (2005), apoiando-se em Bolívar (1997), explica que a pesquisa narrativa centra-se no relato ou narração dos sujeitos envolvidos como gênero específico do discurso e privilegia o *eu* dialógico com sua natureza relacional e comunitária da pessoa. A subjetividade do sujeito é valorizada na medida em que representa uma construção social, interativa e socialmente acomodada no discurso. Esse discurso apresenta-se estruturado por significados, visões de mundo e experiências provenientes da prática dos professores.

Para Ramos & Gonçalves (1996, p. 136), a narrativa é compreendida como a materialização da experiência⁶³ estruturada de maneira que possa ser

⁶¹ As abordagens de cunho autobiográfico ganham relevância no campo científico desde o final dos anos de 1970. Segundo Nóvoa (2000), a atenção concedida às abordagens autobiográficas nesse período representou uma mutação cultural que, pouco a pouco, fez reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. Apesar do sucesso dessas abordagens, elas têm sido alvo de críticas advindas de determinadas correntes da psicologia e da sociologia, centradas em dois aspectos: a) na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens autobiográficas; e b) no esvaziamento das lógicas sociais, uma vez que tais abordagens apresentam uma excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas de mudança social (ibid, 2000, p. 18-19).

⁶² Ferenc (2005, p. 75), apoiada em Silva (2000), resume metanarrativa como “qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social”.

⁶³ Segundo Josso (2004, p. 143), a transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação no qual estamos implicados, pela nossa simples presença. Assim, a autora diz que “a experiência pode tornar-se em tal *a posteriori* de um

futuramente estudada, denominando-se também “[...] com o mesmo vocábulo, o método de pesquisa que envolve um processo de recolha de dados, interpretação das narrativas, recolha posterior e subsequente reconstrução”. Nesse sentido, a narrativa faz referência a duas facetas da mesma realidade: apresenta-se como fenômeno e como método.

A esse respeito disso, Connelly & Clandinin (1990, p. 1) explicam que:

Tanto a forma ‘pesquisa dentro da narrativa’ quanto a ‘pesquisa narrativa’ está correta, o que quer dizer que a narrativa é tanto fenômeno como método. A narrativa identifica a qualidade estruturada da experiência a ser estudada, e identifica os padrões da pesquisa para o seu estudo. Para preservar essa distinção, utilizamos o instrumento já razoavelmente estabelecido de chamar o fenômeno de “história” e a pesquisa de “narrativa”. Dessa forma, dizemos que as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias sobre elas, e escrevem narrativas de experiência.

Por meio das narrativas, os professores contam e recontam suas histórias de vida⁶⁴ pessoal e profissional, o que redimensiona o passado e cria novas possibilidades para o futuro. Assim, a experiência falada, que se conta e reconta pela narrativa, será considerada um método fundamental de crescimento pessoal e social.

Dessa forma, Ramos & Gonçalves (1996, p. 133), com base nos estudos de Connelly & Clandinin, argumentam o seguinte:

acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*”.

⁶⁴ Goodson citado por Connelly & Clandinin (1990) via as autobiografias como uma versão da história de vida. Entretanto, a partir de trabalhos mais recentes com outros pesquisadores (*Teacher Careers*, BALL & GOODSON, 1985; *Teacher Careers and Social Improvement*, HUBERMAN, 1988), tendo o profissionalismo como foco, o autor acredita que seria mais razoável manter uma distinção entre biografia/autobiografia e história de vida. Para Ramos & Gonçalves (1996, p. 127) à “narrativa sentimos a necessidade de acrescentar a vertente autobiográfica, definindo-a desde já, como o texto, o escrito em que o professor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar-nos uma narração seguida de acontecimentos a que confere o estatuto de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência enquanto profissional da educação”.

[...] a narrativa constituir-se-á no re-historiar da experiência do mundo, sendo esta vista como possuindo, já em si própria, a qualidade de historiável. Tal característica da experiência, quando esta é 're-historiada, recontada e revivida através de processos de reflexão', faz nascer os 'rudimentos do método no fenômeno da narrativa' [...].

É nesse sentido que as narrativas assumem um valor formativo e ganham importância nas investigações sobre a formação docente, pois

[...] ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato — quer escrito, quer oral — ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997, p. 3).

Na medida em que se constrói uma narrativa, há uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que demarcam a trajetória de uma vida. Sua construção emerge do embate entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. Esse tipo de narrativa de formação, denominada biografia educativa possibilita “[...] trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e cultural” (JOSSO, 2004, p. 47).

As narrativas, como um processo formativo, permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e em série, na medida em que possibilita ao narrador pensar sobre fatos e acontecimentos vividos em determinados períodos. Essa experiência narrativa constitui um referencial importante que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Então, falar das próprias experiências é de certa maneira “[...] contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (ibid, 2004, p. 48). Nesse processo de narração oral ou escrita, a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas e

relevantes, possibilitando compreender o que nos tornamos e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio sociocultural.

A despeito da narrativa escrita “ser a mais recorrente na literatura sobre o assunto, ela pode ser também conseguida através de discurso oral, ainda que este, na generalidade, seja posteriormente transcrito graficamente” (RAMOS & GONÇALVES, 1996, p. 136). As autoras citadas sinalizam que parece não existirem regras rígidas no que se refere à produção de narrativas, para as quais cada pesquisador pode adotar e desenvolver procedimentos e modos de organização que estejam de acordo com seu estilo pessoal e o objetivo pretendido. Nessa direção, apresentam diferentes formas de opção para elaboração das narrativas escritas: o **diário de bordo**, que se limita quase exclusivamente ao registro de informações de fatos e acontecimentos; o **diário**, que implica numa forma mais pessoal e interpretativa de escrever; e por fim o **jornal**, esse combina características dos registros citados anteriormente, no qual estão incluídas as notas descritivas e estruturadas, os objetivos do primeiro e a escrita menos disciplinada e mais impressionada do segundo, possuindo, assim, as dimensões objetivas e subjetivas.

Dessa forma, neste estudo, recorreremos às narrativas orais, que posteriormente foram transcritas na íntegra, utilizando como instrumento de coleta de dados a Entrevista Semi-Estruturada, realizada com um grupo de professores que atuaram no 1º ano de implantação do curso de Licenciatura — UEL (ano letivo de 2005). Nesse tipo de entrevista, partimos de certos questionamentos básicos e fundamentais, apoiados e estruturados no referencial teórico e em alguns pressupostos que nortearam esta investigação, os quais, em seguida, originaram outros questionamentos com base nas respostas dadas pelos professores pesquisados (TRIVIÑOS, 1987).

Para a seleção dos professores envolvidos, num primeiro momento, verificamos quais eram as disciplinas componentes da primeira série do curso de licenciatura em EF. Em seguida, foram feitos contatos com a direção do Centro de Educação Física Esporte — CEFE — explicitando o objeto de estudo e os objetivos

da investigação. Depois desses procedimentos, entramos em contato com os professores que ministraram essas disciplinas na 1ª série do curso no ano letivo de 2005, primeiro ano de sua implantação.

Constituindo-se doze disciplinas, algumas delas foram ministradas por dois professores, sendo que um atuou no primeiro semestre e o outro no segundo. Houve também o caso em que disciplinas diferentes foram ministradas por um mesmo professor. Esse fato representou a participação na pesquisa de onze⁶⁵ professores, lotados no Centro de Educação Física e demais Centros de Estudos da universidade.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da instituição fazem parte do 1º ano as seguintes disciplinas:

6GRD001	Teoria Geral da Ginástica — 68 h/a.
6GRD002	Intervenção Docente e Form. Prof. em EDF — 68 h/a.
6FIL001	Teoria do Conhecimento — 68 h/a.
6BIO001	Biologia Celular da EDF — 34 h/a.
6SOC002	Sociologia — 34 h/a.
6FIL002	Filosofia — 34 h/a.
6GRD003	Introdução ao Estudo da EDF — 34 h/a.
6GRD004	Evolução Histórico-Política da EDF — 34 h/a.
6DIC001	Dimensões Educacionais do Esporte — 68 h/a.
6DIC002	Aspectos Teórico-Metod. de Modalidades Esportivas Coletivas I — 68 h/a.
6GRD005	EDF e Pessoas com Necessidade Ed. Especiais I — 34 h/a.
6MOR001	Anatomia do Aparelho Locomotor — 68h/a.

Quadro 1: Disciplinas do 1º ano

⁶⁵ A professora responsável pela disciplina 6BIO001 não foi entrevistada, por ter sido professora substituta temporária, seu contrato foi encerrado. Foram feitos contatos sem sucesso.

No início do ano de 2006, fizemos um contato inicial com todos os professores que ministraram essas disciplinas em 2005. Naquele momento foi explicitado o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Além disso, argumentamos sobre a importância de sua participação na investigação, explicando que os resultados aqui apresentados contribuiriam para o (re)pensar o projeto curricular em questão, favorecendo, ao mesmo tempo, um processo avaliativo do curso.

A fim de ouvir as narrativas dos professores a cerca do projeto curricular, escolhemos as entrevistas⁶⁶ como instrumento de coleta de dados, pois permitem a aproximação e o diálogo da pesquisadora com os sujeitos⁶⁷. Elas foram realizadas durante os meses de julho e agosto de 2006⁶⁸, sendo importante salientar que todos os professores atenderam prontamente nosso pedido, o que colaborou para a obtenção de informações relacionadas: a) ao impacto causado pelo início de um novo currículo; b) os desafios e avanços obtidos durante esse percurso; c) possíveis aprendizagens para a docência ocorridas nesse processo. As entrevistas foram realizadas nos centros de estudos do qual o professor fazia parte, e gravadas em áudio com posterior transcrição na íntegra.

Para organizar as entrevistas semi-estruturadas, partimos de um roteiro previamente elaborado que envolveu temáticas ligadas à trajetória pessoal e profissional desses professores com o ensino, dados sobre a organização e implantação do projeto curricular e base de conhecimentos para o ensino (Apêndice).

⁶⁶ No enfoque qualitativo, pode-se usar a entrevista: a) estruturada ou fechada (partindo de um roteiro com questões fechadas); b) semi-estruturada (roteiro com questões previamente elaboradas e outras elaboradas de acordo com o conteúdo exposto); c) entrevista livre ou aberta (não há questões definidas anteriormente, parte de um diálogo aberto a cerca de determinados assuntos). A mais utilizada é a semi-estruturada, “porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

⁶⁷ A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas de abordagem qualitativa, e há de considerá-la também um dos instrumentos adequados para a coleta de dados em pesquisas narrativas (FERENEC, 2005).

⁶⁸ No início do ano de 2006, alguns professores da 2ª Série do curso de licenciatura em Educação Física foram entrevistados como forma de testar as questões da investigação.

A seguir, as temáticas que orientaram a elaboração da entrevista semi-estruturada:

1. Aspectos relevantes sobre o profissional: a trajetória e vida profissional dos docentes;
2. Sobre a experiência dos docentes com o ensinar;
3. Sobre o projeto curricular — o currículo de formação de professores em EDF;
4. Sobre o ensino de cada professor no curso de formação de professores e o projeto curricular;
5. Sobre o que é ser professor e o que é ser professor de Educação Física na escola.

Com as entrevistas, pudemos desvelar, baseados nas narrativas apresentadas no discurso desses professores, aspectos inerentes à história de vida deles que refletiram em sua trajetória profissional. Dessa forma, a pesquisa narrativa possibilitou ter acesso às formas como os entrevistados experimentaram e construíram seu fazer pedagógico no universo da formação docente e, também, como entenderam e interpretaram as mudanças decorrentes do projeto curricular.

Nesse sentido, evocamos aspectos inerentes à história de vida desses educadores, visto que essa trajetória pessoal e profissional influencia seu processo de aprendizagem da docência. Portanto, as apreensões que constituíram as narrativas dos professores pesquisados representam as suas formas de verem a realidade, estando imbuídas de significados e (re)interpretações, fruto de suas experiências com o ensino. Podemos dizer que as narrativas produzidas pelos professores em suas falas representam uma das possibilidades que o educador oferece a si próprio e aos outros (leitores de suas narrativas) de pensar e avaliar o que faz em seu dia-a-dia de atuação com o ensino, pois, ao organizar sua fala para o relato, o professor é levado a refletir sobre suas ações e posturas.

Quanto à análise dos dados⁶⁹, optamos por trabalhar com todo o material coletado, ou seja, analisar as narrativas dos onze professores atuantes no primeiro ano de implantação do PPP. Entendemos que esse aspecto promoveu uma compreensão ampliada do universo pesquisado, contribuindo, ao mesmo tempo, para uma visão detalhada dos objetivos traçados para esta investigação.

Nessa perspectiva, para o tratamento de todos os dados coletados, elegemos a Análise Temática, pois essa técnica de tratamento dos resultados trabalha com os significados em lugar de inferências estatísticas, o que permitiu “descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença ou freqüência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 1996, p. 209).

Por sua vez, a noção de tema nessa técnica está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada por meio de uma palavra, uma frase, um resumo.

Para buscarmos os significados contidos nas narrativas dos professores, foi necessário recorrermos ao processo de escuta e de leituras desse material sucessivas vezes. Então, inicialmente, essa análise foi construída por meio de uma leitura flutuante, podendo ser chamada de leitura cruzada, caracterizando a fase de pré-análise⁷⁰ das narrativas. Esse momento possibilitou, com base nas várias leituras e em alguns momentos do retorno às gravações, fazer um balanço

⁶⁹ Ferenc (2005, p. 95-96), apoiada em estudos de Connelly & Clandinin e outros autores, diz que como “[...] não existe um consenso sobre quando e quais critérios devem orientar a escrita narrativa [...] a idéia é cada um seguir seu próprio caminho e, posteriormente, falar de suas narrativas de pesquisa”. Uma vez que a linguagem e tais critérios para a condução da pesquisa narrativa ainda estão se desenvolvendo dentro da comunidade de pesquisa, esse fato deixa margem para a possibilidade de cada pesquisador construir e defender os critérios adotados, desde que esses se adaptem a seus estudos.

⁷⁰ Segundo Minayo (1996, p. 209), a análise temática desdobra-se em três fases: a) Pré-análise: em que é feita a leitura flutuante; constituição do *corpus* da formulação de hipóteses e objetivos, permitindo a organização do material coletado; b) Exploração do material: transformação dos dados brutos, buscando atingir a compreensão do texto, englobando: 1) recorte do texto em unidades de registro; 2) escolha das regras de contagem; 3) realização da agregação dos dados, definindo as categorias teóricas ou empíricas que orientaram a especificação dos temas; c) Tratamento dos dados obtidos: realização das inferências e interpretações do material coletado.

inicial das representações globais das falas dos professores em relação ao objeto pesquisado neste estudo.

Isso representou um processo inicial de organização dos dados. Por meio disso, tivemos uma visão geral do conteúdo das narrativas dos professores, o que nos possibilitou perceber os aspectos regulares, irregulares, particularizados e subjetivos que demarcaram a trajetória pessoal, profissional e de reformulação do projeto curricular. Nesse momento, muitas informações vinham à tona e, a cada nova leitura, nossos olhos se deparavam com novos dados interessantes.

O exaustivo processo de escutas e leituras do material promoveu a apreensão de algumas categorias, as quais foram, posteriormente, agrupadas de acordo com as recorrências e irregularidades presentes nas narrativas dos professores pesquisados. Esse momento contribuiu com a compreensão de alguns aspectos da pesquisa no que se refere a: a) impacto do projeto curricular, no sentido de saber como se sentiram frente ao novo currículo; b) como os professores envolvidos no projeto pedagógico se prepararam para assumir as aulas; c) quais os desafios encontrados, as superações de problemas e dificuldades no transcorrer de sua prática pedagógica; d) o que representou esse processo para sua formação como docente; e também o que, na visão desses professores, especificamente, o professor de EF deve saber para ensinar na escola.

Ao mesmo tempo, emergiu, desse exercício, um diálogo intertextual a partir das subjetividades das narrativas em suas individualidades e de seu conjunto, através de uma análise horizontal dos dados. Assim, as constantes idas e vindas ao universo pesquisado, lendo, ouvindo e relendo suas narrativas, possibilitaram uma leitura interpretativa-compreensiva (JOSSO, 2004; SOUZA, 2004). Esse tipo de leitura não prioriza simplesmente o agrupamento sucessivo de repetições das narrativas, ou seja, pela saturação da informação elaboram-se as categorias. Elas nascem das particularidades do *corpus*⁷¹ dessas narrativas que contemplam as

⁷¹ A constituição do *corpus* é a organização do material visando responder a algumas normas de validade: exaustividade [contemplar todos os aspectos levantadas no roteiro]; representatividade [conter a representação do universo pretendido]; homogeneidade [obedecer a critérios precisos de

lembranças e experiências significativas dos sujeitos pesquisados em suas trajetórias de escolarização, formação profissional, aprendizagem da docência e do processo de reformulação curricular. Esse aspecto considera que o agrupamento das unidades de análise temática foi constituindo-se com base nos sistemas de referência vivido pelo professor/ator da pesquisa. Desse processo decorrem as seguintes temáticas: o aprender a ensinar; o processo de elaboração e materialização do PPP; o ensino dos professores frente ao novo projeto de formação de professores de EF; as aprendizagens da docência decorrentes do PPP; o professor de EF na escola e a base de conhecimento para o ensino.

A construção das temáticas citadas anteriormente baseou-se na hermenêutica — no sentido em que é baseado na dialética parte/parte e parte todo — e, num diálogo constante e sucessivo sobre a questão da pesquisa, referencial teórico, narrativas dos professores, favoreceu uma interpretação mais abrangente do material disponível e também a procura de novas evidências de análises.

Podemos dizer que

A união da hermenêutica com a dialética leva que o intérprete busque a entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais (MINAYO, 1996, p. 227-228).

Esse procedimento possibilitou-nos colocar em relevo, dentre as narrativas obtidas, aquelas que diziam respeito à especificação das temáticas elaboradas, para, então, construirmos as inferências e interpretações [do material coletado] com base no referencial teórico adotado.

Dessa forma, o Capítulo IV é fruto desse processo interpretativo, realizado por meio de três processos analíticos: a) pré-análise: leitura flutuante ou

escolha em termos de temas, técnicas e interlocutores]; pertinência [os documentos analisados devem ser adequados ao objetivo do trabalho] (MINAYO, 1996).

leitura cruzada de todo o material [as entrevistas dos onze professores], b) exploração do material: leitura temática [momento em que as categorias foram sendo agrupadas para a construção de possíveis temas] e c) tratamento dos dados: leitura interpretativa ou compreensiva [análise das narrativas buscando uma aproximação com o referencial teórico deste estudo]. Dessa maneira, foram organizados e analisados os resultados da pesquisa que ora apresentamos.

Alguns excertos das narrativas são expostos na íntegra⁷² para explicar a fala do professor sobre determinados aspectos enfocados no conjunto dos dados coletados. Em alguns momentos, eles são apresentados sob a forma de longos discursos, pois acreditamos que, se fossem abreviados, perderiam a originalidade e a essência do pensamento do professor frente a determinado tema. Salientamos novamente que optamos por trabalhar com todo o material coletado, ou seja, analisamos as narrativas dos onze professores atuantes no primeiro ano de implantação do PPP. Por essa razão, não apresentamos, em anexo, todas as transcrições⁷³.

3.1 OS ATORES DA PESQUISA

O grupo participante da pesquisa foi constituído por seis professores⁷⁴ e cinco professoras. Quanto à faixa etária, quatro encontram-se entre 30 e 40 anos, dois, entre 41 e 50 anos, quatro, acima de 51 anos. A maioria dos entrevistados, oito, tem formação inicial em Educação Física; dos três com formação distinta, um possui graduação em Biomedicina/Fisioterapia, um em Filosofia e o outro em

⁷² As transcrições remetem às narrativas dos professores em sua íntegra, não houve correção gramatical a fim de não perder sua essência.

⁷³ Em nossa opinião, isso tornaria o trabalho extenso e repetitivo, foram gravadas mais de 20 horas de fala, que depois de transcritas geraram aproximadamente 250 páginas.

⁷⁴ Consciente das questões de gênero, para facilitar a leitura, é utilizado o termo professor e como identificação P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

Sociologia. Um deles terminou sua graduação na década de 1960, três, na década de 1970, quatro, no período de 1980, e quatro, na década de 1990.

No que se refere à pós-graduação, sete possuem o Título de Doutor, sendo três deles advindos da Universidade Estadual de Campinas, dois na área de Educação e um na área de Educação Física; um realizou pós-graduação na Universidade de Pittsburgh/USA, linha de estudos em Desenvolvimento Motor; um, na Universidade de São Paulo na área de estudos em Atividade Física e Saúde; um, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro na área de estudos em Atividade Física e Cultura e um deles concluiu na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na área de estudos em Violência Urbana. Dentre os que possuem titulação de Mestrado, um realizou seus estudos na Universidade de São Paulo, área de Filosofia Política; um, na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Educação; um concluiu na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na área de Administração e um dos professores possui o curso de Especialização na área de Educação Física em Voleibol. O término desses cursos varia de um período de oito a quinze anos.

Nesse grupo, observamos que a experiência desses professores com o ensino, em seus diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio), começou antes ou logo depois que terminaram a sua formação inicial, variando de 10 a 19 anos (4 professores); de 20 a 30 anos de experiência (3 professores); e com experiência derivada somente do período de estágio curricular no período da graduação foram encontrados 4 professores.

Quanto ao vínculo na instituição, constatamos que oito são professores efetivos⁷⁵, e três são professores temporários com contratos previstos para serem encerrados nos anos de 2007 e 2008. Sobre a experiência com a docência no Ensino Superior, um possui mais de 30 anos de experiência, quatro deles atuam nesse nível de ensino num período entre 20 a 29 anos; cinco possuem entre 10 a 19 anos e um ingressou como docente do curso superior com pouco menos de 3 anos. A seguir há um quadro com um resumo das informações mencionadas acima:

⁷⁵ Um deles, por motivos particulares, não está mais atuando na instituição, mas continua vinculado ao serviço público no ensino superior em outra região do Paraná.

DADOS		
Sexo	Feminino	5
	Masculino	6
Faixa etária	31 – 40 anos	4
	41 – 50 anos	2
	Acima de 51 anos	4
Formação inicial: curso	Graduação em EF	8
	Demais cursos: Biomedicina/Fisioterapia, Filosofia, Sociologia	3
Época	Décadas de 1960 e 1970	4
	Décadas de 1980 e 1990	7
Formação inicial: local	UEL	6
	UFPR	1
	Gama Filho	1
	UERJ	1
	Cesulon ⁷⁶	1
	Unopar ⁷⁷	1
Pós-graduação: nível e áreas	Especialização — área EF (vôleibol)	1
	Mestrado — áreas Educação, Filosofia e Administração	3
	Doutorado — áreas Educação, Sociologia e EF	7
Pós-graduação: local	Unicamp	3
	Pittsburgh/USA	1
	USP	2
	UERJ	1
	PUC-SP	2
	UEPG	1
	UEL	1
Experiência com ensino: diferentes níveis	10 – 19 anos	4
	20 – 30 anos	3
	Somente no período de estágio — graduação	4
Experiência com ensino superior: diferentes níveis	Mais de 30 anos	1
	20 – 29 anos	4
	8 – 19 anos	5
	Menos de 3 anos	1
Vínculo na UEL	Professores efetivos — atuando num período variando entre 12 e 30 anos	8
	Professores temporários — atuando há menos de 3 anos	3

Quadro 2: Perfil dos professores entrevistados

⁷⁶ Centro de Estudos Superiores de Londrina — Cesulon

⁷⁷ Universidade Norte do Paraná — Unopar

O fato de entrevistarmos todos os professores que atuaram na primeira turma de implantação do PPP possibilitou o agradável diálogo com profissionais de outras áreas de conhecimento tanto do Centro de EF como de outros centros de estudos da instituição. Foi muito interessante ouvir suas narrativas e, por ocasião disso, pudemos observar em seus gestos e expressões as emoções ao relatarem aspectos importantes que marcaram e influenciaram suas experiências com o ensino, bem como as expectativas e o entendimento que possuem a respeito do currículo implantado.

Constatamos por meio das narrativas que o ingresso desses professores no ensino superior ocorreu por diferentes motivos, e se vincularam a: *vontade de crescer dentro da profissão; preferência em atuar na educação de adultos; por influência de professores durante o período de graduação; por querer contribuir para a melhoria da educação; por opção política; ou então, por vias do acaso [não houve planejamento prévio, simplesmente surgiu a oportunidade de participação em concurso público].*

Quanto às suas expectativas nesse nível de ensino, todos os professores manifestaram o desejo de contribuir para uma melhor formação dos futuros profissionais, no sentido de formar pessoas críticas e mais humanas com a capacidade de responder aos desafios educacionais apresentados pela sociedade atual. Esse aspecto muito nos alegrou, pois remete aos professores formadores a responsabilidade de buscarem em seu desenvolvimento profissional um constante processo de aprendizagem da docência.

Com base no que foi exposto, passamos a apresentar no próximo capítulo os resultados e análises da investigação.

Capítulo IV

O PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ENVOLVIDOS EM SUA IMPLANTAÇÃO

Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

No momento, interessa-nos apresentar e analisar os dados coletados, por meio da pesquisa narrativa. Esses resultados representam a maneira como os professores envolvidos no Projeto Político Pedagógico do curso de formação de professores de Educação Física entenderam e traduziram, em seu contexto concreto, por meio de suas práticas pedagógicas, as orientações advindas desse projeto.

Esse exercício de buscar aproximações, regularidades e distanciamentos presentes nas narrativas dos professores, é fruto de nosso processo de amadurecimento pessoal e acadêmico. Por meio dele, desejamos contribuir com discussões e reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico em questão, e também a respeito da formação de professores de uma forma geral.

Com base nesse entendimento, seguem as Análises Temáticas, construídas a partir das narrativas de seus atores principais: os professores atuantes no primeiro ano de implantação (2005) do curso de formação de professores de Educação Física da UEL.

4.1 O CAMINHAR NA BUSCA DO APRENDER A ENSINAR: ASPECTOS DECORRENTES DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

A aprendizagem da profissão docente não se inicia com a entrada no curso de formação de professores, e também não se finaliza com seu término. Não se nasce professor, tampouco o exercício docente se vincula à mística do sacerdócio ou à idéia do artístico (PACHECO & FLORES, 1999). Esse processo de formação, compreendido como algo que se realiza durante a vida toda, e sem data prevista para a sua conclusão, indica que “O professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma actividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações” (ibid, p. 56).

Esse entendimento a respeito do “aprender a ensinar”, na perspectiva de que “o professor jamais deixa de aprender”, foi constatado nas narrativas dos professores pesquisados, as quais sinalizam que a aprendizagem para a docência é fruto de um processo de socialização na profissão, marcado por influências familiares, por experiências obtidas durante o processo de escolarização — nos diferentes níveis de ensino — e também durante todo o período de exercício profissional. No caso dos professores de Educação Física, as experiências com o esporte, quer como atleta ou simplesmente como praticante, foram cruciais nessa aprendizagem e influenciaram sua opção profissional.

Nessa direção, quando questionados sobre *como aprenderam a ensinar*, suas incursões no passado remeteram a lembranças pessoais provenientes de históricos familiares (P1, P2, P5); de suas influências escolares — de professores que tiveram e dos cursos que fizeram (P3, P5, P7, P9) —; da vocação para o ensino (P9), de suas experiências: na prática e com a prática, ensinada em escolas ou na universidade (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11); do compromisso político (P10); e também disseram que se aprende a ensinar sempre (P4, P11).

As narrativas dos onze professores demonstram que eles têm a percepção de que esse aprendizado é um somatório de todo o percurso vivido em suas vidas, tanto pessoal como profissional, mas somente alguns deles consideram que continuam a aprender, ou seja, que estão aprendendo a ensinar a cada dia, a cada novo contato com seus alunos.

Não sei se aprendi, acho que ainda estou aprendendo, aprendo a cada dia [...] (P4).

Numa trajetória bastante longa e eu penso que a cada nova aula, a cada nova turma que a gente vai convivendo, vai vivendo, a gente vai aprendendo a ensinar. [...] Então eu aprendi a ensinar, estou aprendendo a ensinar ao longo das minhas aulas, por meio das minhas leituras, por meio das minhas convivências com meus alunos, do que meu aluno me fala gestualmente, me fala verbalmente, pela avaliação que vai sendo feita a cada aula, então, eu penso que é dessa maneira que eu estou, continuo a aprender a ensinar (P11).

As palavras desses professores sinalizam, obviamente, que a natureza do conhecimento prático do professor está relacionada a seu fazer e a seu experienciar, em outras palavras, depende das características do contexto em que ele trabalha. É um conhecimento sobre a prática e com base na prática. Tais reflexões indicam que a aprendizagem de como ser professor e de como ensinar ocorre, na maioria das vezes, nas situações de sala de aula. O professor, para responder imediatamente às situações vividas no processo de ensino e aprendizagem, age intuitivamente em parte das vezes. Essa intuição vem permeada pelas experiências, leituras e cursos acumulados em seus anos de carreira profissional (MIZUKAMI, 1996). A socialização do professor é fortemente determinada pelo contexto da aula; sua interação com os alunos, considerando os seus comportamentos e resultados, é decisiva em sua aprendizagem.

Essa imbricação de saberes, estabelecidos em sua formação profissional (inicial e continuada), também é resultado de um processo prolongado de socialização na vida e na escola e demonstra que as experiências construídas no cotidiano por meio da observação, em casa como filho de professor, ou na escola, olhando como o professor ensinava durante as aulas, foram aspectos que influenciaram tanto a opção pela profissão, como a sua maneira de ensinar.

Em primeiro lugar, obviamente que através, ao longo da vida, a gente aprende empiricamente, com a própria experiência [...]. Depois a minha mãe foi uma das primeiras professoras na minha terra natal, então tem toda uma certa influência de dentro de casa nessa direção aí, mas eu fiz por opção mesmo. Até hoje, até hoje eu me pego assim dizendo que se eu voltasse, fizesse de novo, a minha opção seria magistério de novo, dentro da Educação Física. E o curso de ensino médio, eu fiz um curso profissionalizante voltado para o magistério [...] (P1).

Eu acredito que eu aprendi a ensinar pela observação em casa porque minha mãe é professora, [...], eu acredito que eu aprendi a ensinar, observando os meus irmãos. [...] Então, isso que ela estava sempre ensinando e a gente aprendendo, então tive pra mim de que ensinar era convivência de todo dia, não era só do falar, mas era de orientar, de estar junto. Eu acredito que eu aprendi assim, pela observação (P2).

[...] e aí que começou toda minha carreira profissional, quando eu fiz nesse momento a opção do curso pelo treinamento técnico didático, [...] tive um professor de muitas qualidades e foi com ele que eu aprendi muito do que eu comecei a depois executar na prática em minha atuação enquanto docente (P3).

Foi ao longo de toda nossa vida, toda experiência e devido às diversas situações que nos foram permitidas [...]. Olha, principalmente da estrutura familiar, saberes sobre a importância de uma boa formação, de uma boa atuação, de ser um profissional comprometido. [...] e depois com o próprio curso, aí veio os saberes específicos [...] (P5).

[...] Bom, no meu segundo grau na época, hoje ensino médio, eu tinha feito magistério, então eu tive uma experiência de dar aula apesar de ser até com criança, anterior à graduação. [...] nesse momento que você percebe as coisas... “Ah! Eu quero ser como aquele professor” ou “eu não quero fazer alguma coisa parecida com aquele professor”; então tem isso (P7).

[...] essa experiência eu trago também da minha formação da graduação de alguns professores que foram, assim, fundamentais pra abrir, sabe, alguns horizontes [...], tive professores ótimos, que eu não esqueço [...]. Eu ficava, então, observando os professores que eu gostava certo, tanto é que duas professoras do departamento de ciências sociais hoje... uma já se aposentou e a outra está e são duas delas. Eu já começava a mirar nessas pessoas porque eu queria, sabe, eu via e falava “é isso que eu quero”, eu quero além de ser socióloga eu quero ser professora, eu quero ensinar isso que eu estou aprendendo, então foi nesse, nesse processo todo (P9).

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores viveram, no ambiente familiar e educacional, situações que influenciaram sua

construção e aquisição de saberes sobre o ensino. Em sua experiência, interiorizaram e assimilaram valores, crenças, normas e tradições, que se encontram disponíveis em sua memória e servirão de critérios para emissão de juízos profissionais. Segundo Pacheco & Flores (1999, p. 53),

O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu actuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno permite-lhe o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconsciente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efectivamente professor.

Aprender a ensinar constitui um processo de socialização proveniente de diversas influências que contribuem para a construção de suas identidades profissionais. Os saberes necessários ao exercício docente são elaborados ao longo da trajetória de vida e provêm de diferentes fontes: da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Constituem, ainda, um processo individualizado e diferenciado, na medida em que depende do professor a forma como cada um vai elaborando/organizando esses conhecimentos/saberes em suas práticas pedagógicas (TARDIF, 2002).

Assim, alguns dos professores assinalam sua experiência prática e o compromisso político como elementos importantes para sua aprendizagem na docência:

Eu vinha com essa informação muito teórica, muito superficial e a aprendizagem [...] de atuação no ensino universitário se deu na prática e, com a prática eu fui percebendo a dificuldade de que era ensinar [...] e pela dificuldade, pela curiosidade é que eu fui investindo bastante [...] (P6).

Primeira vez que eu dei uma aula [...] eu tinha quinze anos de idade, foi em educação de adultos no projeto político nos anos setenta [...] era um compromisso muito mais político do que pedagógico, ou seja, não tinha outra preocupação que não fosse com a formação política (P10).

Os professores graduados em Educação Física relatam que suas experiências na área esportiva quando jovens foram marcantes e um fator decisivo

para a escolha da profissão. Nesse sentido, a atuação com o ensino começou cedo, antes mesmo de seu ingresso no curso de formação inicial.

[...] na verdade a minha experiência começou aos quinze anos de idade. Tinha acabado de retornar da seleção paranaense de basquetebol pela primeira vez [...]. Mas a partir daí me deu uma vontade muito grande de, a experiência foi tão gratificante e eu pensei “Poxa! Tenho que repassar isso aí pra outras pessoas [...]”, e a gente começou a iniciar treinamento dando aulas de basquetebol, voltado pra, como se fosse um trabalho de escolinha na verdade. Então eu tinha atletas lá a partir de dez anos de idade até dezessete, na faixa mirim, infantil e infante. De repente uma cidade de dez mil habitantes, com duas quadras descobertas disponíveis para aquela ocasião. Tinha cento e vinte crianças treinando basquetebol comigo. Então a partir daí despertou um pouquinho mais a vocação nessa direção aí, voltado para Educação Física (P1).

[...] eu atuava [...], mas como um técnico, um preparador de categorias de base que iriam iniciar em treinamento, preparador na época em modalidade específica de Ginástica Olímpica [...] (P5).

[...] meu investimento inicial na profissão foi na área do esporte e como eu vim da área do esporte enquanto jovem houve uma transferência muito forte [...] (P6).

Segundo Carreiro da Costa (1996), é preciso estar atento para as aprendizagens que os professores de Educação Física viveram antes de seu ingresso num curso de formação profissional, já que começaram muito cedo a aprender sobre a área e sobre o que é ser um professor nessa disciplina. As experiências que tiveram quando alunos do ensino fundamental e médio e durante os anos de escolarização influenciam sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em Educação Física. “[...] muitos estudantes iniciam os seus cursos pensando que já sabem tudo, ou quase tudo, o que é necessário conhecer para saber como ensinar [...]” (ibid, 1996, p. 10).

Para Lüdke e Boing (2006), em nenhuma outra profissão o saber profissional é tão exposto como no caso dos professores. Para eles o contato que as crianças mantêm com outros profissionais (dentista, médico ou engenheiro) durante a sua vida não é tão periódico e duradouro como o que estabelecem com o

professor. Esse aspecto foi destacado por um dos professores entrevistados e apontado como um dos desafios da formação inicial:

[...] a dificuldade da nossa formação de professores é que os futuros professores já trazem experiências anteriores de aprender nesse campo. É diferente de uma área tecnológica, por exemplo, uma engenharia, onde eu vou ver engenharia pela primeira vez na faculdade. O professor não, ele passa por essa experiência, todos nós fomos alunos um dia e aí muitas vezes nós criamos certos valores, certos conceitos que nos permite discutir, colocar em cheque as teorias de aprendizagem. Então, ser professor é complicado por conta disso, nós vamos ter que constantemente mudar valores (P6).

A essa longa aprendizagem por observação, seja na escola ou como praticante de modalidades esportivas, soma-se a influência das idéias sociais e culturalmente dominantes sobre a Educação Física, o que acaba proporcionando uma referência a respeito do que pensam ser a área, bem como as funções de um professor. Essa socialização antecipada leva a uma aprendizagem e interiorização de normas, crenças e valores profissionais que poderão influenciar de forma decisiva sua atuação como professor.

Assim como na literatura consultada, as entrevistas revelaram esse aspecto, sinalizando que os professores acabam interiorizando e, muitas vezes, reproduzindo em sua atuação profissional práticas pedagógicas utilizadas por seus antigos professores.

[...] tive um professor de muitas qualidades e foi com ele que eu aprendi muito do que eu comecei a depois executar na prática (P3).

[...] o exemplo dos professores, pessoas mais velhas que estão ali, tão tanto tempo na carreira de magistério que você percebe a forma como transmitem. Daí você tenta reproduzir o ensino, método que deu certo pra você [...]. Até hoje, como eu estou dando aula recentemente você traz essas lembranças "ah tal professor fazia assim, dava tão certo, era tão bacana..." ou "Não, não posso fazer como aquele outro professor" que passava uma forma desarticulada pros alunos (P7).

[...] professores que ensinaram e que eu guardo os cadernos até hoje, eu me remeto ainda a esses cadernos sabe, das aulas, dos fichamentos que eu fiz há uns vinte anos [...]. (P9).

Essas experiências vividas pelos professores são importantes para compreender a procedência dos saberes docentes. A esse respeito, Tardif (2002, p. 67) argumenta que os sinais da socialização familiar e escolar são

[...] fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola, ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade⁷⁸ estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para o Eu profissional, e constitui o meio para chegar a isso.

Em relação a essa experiência anterior, P6 relata em sua narrativa que os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial pouco contribuíram em seu aprendizado docente:

[...] meu investimento inicial na profissão foi na área do esporte e como eu vim da área do esporte enquanto jovem, houve uma transferência muito forte e aí que está [...] assim como ele pode contribuir no lado positivo ele pode contribuir no lado negativo [...] porque aquela experiência que nós fazemos de aprendizagem no mundo esportivo enquanto jovem, muitas vezes, não são saudáveis, não são interessantes, não são de forma correta, ou seja, nós temos que modificar conceitos. Muitas vezes a gente não consegue modificar esses conceitos, então, tem uma influência forte.

Essa afirmação de P6 é confirmada na literatura pesquisada (TARDIF, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 1995; PACHECO, 2003; RAMALHO, 2004; CARREIRO DA COSTA, 1996; MIZUKAMI, 1996, 2002; NÓVOA, 1999, 2000; MARCELO, 1999; entre outros), em que os autores apontam que a formação inicial, na maioria das vezes, não consegue mudar ou abalar essas crenças e valores obtidos nesse período. Toda essa cultura, vivida durante anos na escola, na fase de pré-treino ou pré-formação (MARCELO, 1999; PACHECO & FLORES, 1999), adquirida pelo contato direto com professores e alunos no desenvolvimento de atividades didáticas,

⁷⁸ A temporalidade faz referência ao tempo como é vivido e não cronologicamente expresso em termos de datas precisas. Essa reconstituição do desenvolvimento dos saberes docentes não pode ser dada como a exposição de crônicas ou com o estabelecimento de uma cronologia de experiências. Segundo Tardif (2002, p. 67-68), a temporalidade como uma estrutura intrínseca da consciência é coercitiva, no sentido de que uma seqüência de vida não pode ser invertida.

traz à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora reproduz ora rejeita. Daí a responsabilidade da formação inicial em promover a alteração dessas concepções prévias inadequadas sobre escola, Educação Física e ensino que os estudantes transportam para o curso de formação profissional, visto que tais idéias vão exercer uma influência permanente e decisiva em suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos durante sua atuação como professores de Educação Física.

O valor atribuído a esse período formativo, como um espaço importante e significativo da formação profissional, foi algo destacado por alguns de nossos professores. Nesse sentido, ressaltaram experiências positivas decorrentes desse processo, como um momento embrionário importante para seu desenvolvimento profissional e de socialização na profissão (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P11).

[...] nós sabíamos de antemão que dentro de Londrina, por exemplo, não era a universidade que tinha as melhores instalações, tão pouco em termos de tecnologia, mas com certeza em nível de didática, conhecimentos dos profissionais que atuaram conosco no curso de formação de Educação Física, foi o melhor possível. Acho que esse foi o grande lance, assim, da nossa formação profissional, a ponto de dizer que provavelmente a tecnologia, as instalações, equipamentos, material não fazia muita diferença na nossa formação, nós tivemos apenas o essencial, a possibilidade de assimilar esses conhecimentos e desenvolver, de aprender a aprender, dentro desse processo de formação (P1).

[...] essa experiência eu trago também da minha formação da graduação de alguns professores que foram, assim, fundamentais pra abrir, sabe, alguns horizontes e aí, então, a condução das leituras. Eles exigiam muito, tive professores ótimos, sabe, professores que eu não esqueço [...] (P9).

[...] minha experiência como estudante de graduação no Projeto Rondon [...] foi fundamental. Ele despertou para o sentido político da educação, tá claro, quer dizer, o determinante político como eu falei [...] (P10).

Penso que sim, só que naquele momento os professores que eu tive, eles não fizeram eu pensar sobre isso. Hoje fazendo uma análise do que eu vivi e tal, eu tenho absoluta certeza de que eles tinham a intenção de como era ensinar, como era aprender a ensinar, mas naquela época, não sei se é porque a gente era muito jovem tal, a gente quase que passa pela universidade de uma forma, as coisas acontecem tão rapidamente que a gente não pára pra prestar atenção nisso, se isso me serviu, essa análise que eu estou fazendo agora (P11).

Entretanto, quando se trata de aprender a ensinar para atuar com a docência no ensino superior, P6 adverte que “nossa graduação nos prepara para atuar no ensino fundamental e médio hoje, e não para nós atuarmos com o ensino universitário. Na realidade nós não temos graduação que prepara alguém para atuar numa universidade, nós sempre estamos improvisando”.

Ferenec (2005) analisa em sua tese de doutorado aspectos relacionados à aprendizagem docente do professor universitário. Segundo a autora, ao iniciar a docência, os professores, em sua maioria, não foram submetidos a um processo de iniciação ou de formação no e para o exercício docente. Pimenta & Anastasiou (2002, p. 37) argumentam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior o predomínio do

despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Os professores, que ingressam no ensino superior, com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar, e que por sinal já se encontram estabelecidas, percorrem o caminho da docência no ensino superior isoladamente.

Dada a influência dessa fase na aprendizagem docente, desejamos destacar aqui que os cursos de formação deveriam proporcionar aos seus alunos uma oportunidade de rever suas posturas, seus preconceitos e opiniões sobre os saberes que construíram na vida. É na formação inicial que tais saberes e experiências deveriam ser discutidos e superados, pois é nesse período que vão estudar as teorias pedagógicas que fornecerão subsídios a seu trabalho. Nessa direção, a função dos cursos de formação inicial implica em fornecer ao futuro professor uma base teórica conceitual suficiente para que ele possa questionar o que já aprendeu, e ainda construir seu próprio referencial teórico para trabalhar e superar as crenças obtidas anteriormente.

Atualmente, discute-se muito que a formação do professor não é somente a inicial e, por isso, deve ser entendida como um processo contínuo em sua

vida. Esse aspecto de continuidade e de interesse em investir na carreira docente foi constatado como algo importante e que contribuiu e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. A busca por tais cursos vem como forma de os professores ampliarem os conhecimentos profissionais, seguirem na carreira acadêmica e, como demonstrado na fala de P9, vinculou-se à sua experiência de vida e luta por uma sociedade melhor.

[...] a minha tese de doutorado [...], a escolha do meu tema está ligada a uma experiência pessoal [...]. Eu ia nesses lugares, participava de debates, dos movimentos sociais [...] debatia a questão dos excluídos, da cidadania banida, enfim, [...] o tema escolhido, a reflexão, a opção por essa temática não é uma coisa que caiu do céu, não. Quando comecei meu doutorado eu já sabia o que eu ia escrever, eu já sabia que o tema estava ligado à minha vida pessoal e aquilo que eu acreditava e aquilo que eu queria transformar, entendeu [...].

Embora os cursos realizados em nível de Mestrado ou Doutorado não tratem diretamente do “aprender a ensinar”, para a maioria dos professores essas aprendizagens ocorreram em disciplinas optativas ou em momentos isolados desses cursos. Dessa forma, o contato com a pesquisa nesse universo abriu um leque de oportunidades a serem realizadas em seu cotidiano acadêmico, em que procuram incorporá-lo ao seu fazer pedagógico, nas instituições de ensino onde trabalham. Analisamos que esse fato é um ganho para o cotidiano da atuação do professor, para seu envolvimento com a pesquisa e para sua utilização como princípio educativo.

É, foi, mas não diretamente dentro do curso, mas foram disciplinas que a gente podia fazer [...] e fazia parte do programa [...]. Mas o que mais me chamou atenção, tanto por parte da minha orientadora quanto por parte da instituição, não foram as belíssimas instalações esportivas e o “high tech” que a instituição propiciava, mas principalmente o cuidado que eles tinham na formação do aluno ao longo desse projeto da área, no sentido de estar apoiando especialmente, com cursos de apoio gratuito ou extra curricular, o acompanhamento do aluno [...]. Esse aspecto eu procuro trazer pro meu ensino em sala de aula, e já era uma preocupação minha [...] (P1).

Tive algum, tive acho que, acredito que duas disciplinas que eram optativas, pela linha de pesquisa que a gente escolhia e eu acredito que essas duas disciplinas me ajudaram bastante pela própria literatura que a gente tinha que estar sempre lendo e discutindo em sala, pelo aprofundamento das questões do magistério, de rever como era a história, o porquê daquela história [...] (P2).

[...] tive uma disciplina que desencadeou alguns projetos interessantes em termos de aplicação depois na docência e mesmo a história da educação, foi uma disciplina que também deu subsídios importantes [...] que não tinha dentro da minha formação de graduação e que também me alertaram para algumas possibilidades diferenciadas. Essas situações que eu chamo atenção são mais relacionadas mesmo com o relacionamento professor aluno, que é uma coisa que eu não tinha trabalhado (P3).

[...] o curso como é mestrado em administração de empresa tem a parte de recursos humanos, que é a relação com pessoas, mas nessa parte de relacionamentos humanos, mas não necessariamente em métodos e técnicas e metodologias de ensino, processos pedagógicos não, nenhuma disciplina nesse aspecto (P5).

[...] eu penso que o domínio da nova tecnologia de ensino universitário, eu acho que foi o que mais contribuiu. Então, eu pude conviver com técnicas bem mais recentes do que eu havia me preparado no mestrado. Realmente foi um aprendizado bastante grande sobre como abordar o processo de ensino-aprendizagem na formação de um futuro profissional (P6).

Não especificamente, acho que o trabalho com seminários, de você apresentar a sua, apresentar um tema pra sala de aula, pode ser considerado como exercício de magistério (P7).

[...] eu redescobri que não existe uma consciência coletiva, que existem consciências coletivas [...]. Nesse sentido, eu aprendi a reler a minha relação com o estudante em sala de aula, tá claro, quer dizer, de que maneira é fundamental pra minha prática pedagógica entender, no primeiro momento, a relação ensino-aprendizagem? “De que maneira aquela profissão, aquele conteúdo, aquele saber está representado ou é representado por aquele estudante com aquele grupo de estudantes que é a turma?” (P10).

[...] todos os programas, vamos dizer assim, [...] a grande maioria deles não tem muita preocupação de estar colaborando com o ensino superior e sim com o pesquisador [...]. Mas é claro que o curso contribuiu porque o grau de (re)significação do meu conhecimento em relação a como ensinar, a como aprender, a como lidar com as pessoas, com o aluno, a respeitar muito mais esse aluno; o curso contribui muito nesses aspectos. Você começa a ver outros colegas ministrando aulas, você começa a fazer uma avaliação também deles, começa a se ver no lugar deles, nas dificuldades encontradas durante o programa que a gente fez, todas essas questões contribuíram e muito pra que eu melhorasse a minha ação docente hoje (P11).

Enquanto para uns a entrada num curso de pós-graduação ocorreu como um desdobramento de seus investimentos acadêmico-profissionais, sendo planejado em conformidade com seus interesses de pesquisa, possibilitando uma aprendizagem significativa para sua carreira docente, para outros, mesmo fazendo

parte de seus investimentos profissionais e estar relacionada a seus objetos investigativos, pouco contribuiu para seu aprender a ensinar.

[...] durante sua realização não tive nenhuma disciplina, voltada para o exercício do magistério, que tenha me dado base para o exercício profissional no ensino superior, e não destaco nada como aprendizagem importante para o magistério (P4).

Independentemente da participação em cursos de Mestrado ou Doutorado, uma boa parte do que os professores sabem a respeito do ensino, dos papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua história de vida, principalmente, de sua socialização na condição de alunos e de sua interação diária na instituição onde trabalha — escola ou universidade — com seus alunos, professores, coordenadores, diretores de ensino, pais de alunos, entre outros. Foi o que aconteceu com P8, ao longo de seus mais de trinta anos atuando com o magistério em nível superior.

A experiência dele com o ensino, quer dizer, a maneira como seu trabalho foi vivenciado, recebendo significado por ele e para ele, permitiu-lhe um processo de aprendizagem docente espontânea e a aquisição de concepções e competências para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Dessa forma, parte de sua base de conhecimentos para o exercício docente provém de suas experiências como aluno — antes e depois da graduação e do curso Técnico Desportivo⁷⁹—, e grande parte é resultado de sua experiência nesses trinta anos de atuação com o magistério, na escola e na universidade.

Nessa direção, a fim de não perdermos a riqueza contida em sua narrativa, optamos por transcrevê-la na íntegra. Em sua história de vida, muitas vezes confundida com a própria história da Educação Física, são apresentados conhecimentos oriundos dessa longa experiência no ensino e com o ensino.

⁷⁹ Foi no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970 que os governos brasileiros começaram a incentivar a pós-graduação no país. Essa expansão, desencadeada no Brasil após 1962, reproduziu, de certa forma, o modelo utilizado nos Estados Unidos da América, em conformidade com a reforma universitária de 1968. Assim, na época em que P8 realizou seu curso (1967) denominado de Técnico Desportivo, a Pós-graduação *latu sensu e stricto sensu* não eram recorrentes na área.

Em suas palavras, o curso de Técnico Desportivo, realizado em 1967,

[...] apenas alicerçou algumas fundamentações, é, teórico-práticas que a gente teve na escola e em outros cursos para que a gente pudesse talvez até ir além daquilo que a gente fazia dentro da escola. O curso de técnica tinha a possibilidade de criar mais técnicos, porque também era bastante incipiente o esporte na época, normalmente dirigidos por leigos. E isso fez com que as escolas começassem a fazer esse tipo de curso pra melhorar um pouco o padrão de treinadores da época, só. A escola, a parte pedagógica, a atividade pedagógica da escola, o que eu aprendi eu aprendi dentro do curso de Educação Física. [...] teve treinamento esportivo, a matéria, a modalidade específica e psicologia esportiva, quer dizer, a psicologia esportiva era montada exclusivamente para a preparação de equipes, não tinha nada a ver com a parte pedagógica. [...] eu adorava Educação Física e logicamente a parte esportiva [...], aquilo que a gente tinha aprendido dentro da escola possibilitava a gente ter um caminho a andar, uma solução pro caso, era o período do, do método padrão, da Esportiva Generalizada, onde você dividia o, o ano em várias modalidades. E quando eu iniciei a trabalhar com os nossos educandos, que foi, apesar de eu já trabalhar a partir de sessenta e cinco, muito mais na área esportiva em [...] eu procurei implantar tudo aquilo que eu achava que iria chamar a atenção do aluno e, realmente, no período foi bastante produtivo e tudo mais. Evidentemente que aquilo que a gente praticava, os professores que a gente teve dentro do dia-a-dia nosso como educando e, depois da universidade, a gente começou a montar as estratégias e o trabalho que a gente ia desenvolver. Lógico que muita coisa ficou marcada, por exemplo, e é interessante a gente citar isso aí, o que a seleção brasileira de mil novecentos e setenta fazia lá, os políticos faziam, a gente queria que nossos alunos fizessem isso. Mas a gente já visualizava que o aluno tinha um potencial e o que a gente tinha naquele, naquela época pra balizar era o que a seleção brasileira de futebol fazia. Não existia muito trabalho de pesquisa, aliás, nenhum quase, e não existia comparações, a própria avaliação dos alunos era através do decreto lei n. 159 ou 169, uma coisa assim, que o aluno tinha que fazer tantos abdominais, tantas barras, etc. e tal. E a gente foi construindo aquilo como uma, uma maneira de a gente avaliar, consciente também de que a responsabilidade era grande e a gente implantou, e eu estou contando a história pra dizer que realmente a coisa aconteceu dessa maneira, implantou os exames médicos dentro do colégio, coisa que não existia, só no colégio estadual do Paraná existia, tinha médicos específicos. Então, a gente pegou estagiários, alguns acadêmicos de medicina que eram amigos da gente e começou a fazer exames médicos nos alunos, nos quais, quando detectava alguma coisa, pedia um exame mais apurado e durante anos nossa gente procedeu dessa maneira. Quer dizer, então, a gente ia pra prática com a certeza de que alguma coisa tinha sido feita de importância, tanto é lá que se fala assim "ah está pensando só na saúde", ou então, "não estava pensando no todo". Evidentemente que o tempo vai fazendo que a gente amadureça, saiba que nem todos vão ser jogadores, nem todos vão ser atletas, nem todos vão agir da maneira com que a gente quer, e a partir daí a gente foi trilhando

um caminho que a gente acha que foi um caminho próprio, ou seja, muitos cursos de extensão que a gente fez e que a gente ia aprendendo uma série de coisas foi possibilitando o crescimento didático pedagógico, mesmo sendo cursos específicos em modalidades; mas não deixavam e era interessante. O antigo departamento de Educação Física da Secretaria da Educação, ele sempre trazia profissionais de fora, inclusive pra falar sobre Ginástica, é, outros tipos de possibilidades que nós tínhamos de aplicar perante os nossos alunos, então isso foi dando um caminho de cada lugar, foi dando a possibilidade de a gente construir aquilo que a gente achava que era um caminho razoável pra gente tocar o barco naquele período.

Suas lembranças de como aprendeu a ensinar refletem toda sua história pessoal e profissional na Educação Física e nos ajuda a visualizar o próprio percurso histórico da área. Nessa trajetória, marcas da história da Educação Física são reveladas, e nos permitem um claro entendimento das influências militares e políticas estabelecidas nas orientações e fundamentações teórico-metodológicas que alicerçaram historicamente a área. É possível também verificar como o esporte rendimento⁸⁰ foi incorporado nas aulas de Educação Física como um conteúdo predominante dos currículos escolares (daí a necessidade de exames médicos para atestar a participação dos alunos nas aulas); as avaliações com base no saber fazer gestos e movimentos técnicos dos esportes; a maneira como os saberes da Educação Física foram selecionados e organizados para os currículos escolares; entre outros elementos que alicerçaram a área.

Podemos observar aqui que os saberes de P8 estão diretamente relacionados às condições objetivas que estruturaram sua atuação docente nesses

⁸⁰ Segundo Bracht (1997, p. 10-13), a expansão do fenômeno esportivo, intensificado no final do século XIX e início do século XX, agrega ao esporte características básicas como: a competição, o rendimento físico-técnico, o recorde, a racionalização e a cientificização do treinamento. Como consequência desse processo, o conceito *esporte*, pelo seu grau de diferenciações, parece precisar atualmente de adjetivações: esporte de alto rendimento ou de rendimento, esporte educativo, esporte de lazer, esporte participação, etc. A Constituição Federal do Esporte, desde 1988, apresenta o conceito de esporte a partir de três manifestações: a) desporto-performance; b) desporto-participação; c) desporto-educação. O autor discorda da referida classificação acima, apresentando duas classificações: a) esporte de alto rendimento ou espetáculo: entende que na atualidade esse tipo de manifestação abriga como tendência marcante o espetáculo, decorrente da transformação do esporte em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação em massa; b) esporte como atividade de lazer: nesse caso o esporte pode ser vivido enquanto lazer tanto na perspectiva do espectador, aquele que aprecia o esporte de alto rendimento, como na perspectiva do praticante. O autor não adjetiva uma forma específica de esporte educativo, pois entende que toda prática esportiva é educacional, mesmo que num sentido diverso da nossa concepção de educação. Na instituição de ensino, pode ser tratada uma das duas perspectivas, porém o que se sobressai é o esporte de rendimento. Negrine & Gauer (1990) falam das vertentes do desporto com a seguinte classificação: a) Desporto-Educação; b) Desporto-Participação; c) Desporto-Performance.

trinta anos de atuação com o ensino. Isso significa que a construção desses saberes dependeu intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerceu sua atividade profissional, e mais concretamente das condições que estruturaram seu próprio trabalho num lugar social determinado.

Nesse sentido, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais ele tem de lidar, etc. Liga-se, ainda, a todo um contexto social no qual sua profissão se insere e determina, de várias formas, os saberes exigidos e adquiridos nesse exercício profissional.

As boas lembranças e recordações com o ensino, obtidas na história pessoal e escolar, geram nos professores um sentimento de amor e dedicação à profissão, levando alguns professores entrevistados a dizerem que sua escolha e sua aprendizagem profissional constituíram-se como vocação para o ato de ensinar.

[...] na verdade a minha experiência começou aos quinze anos de idade. Tinha acabado de retornar da seleção paranaense de basquetebol pela primeira vez [...], então a partir daí despertou um pouquinho mais a vocação nessa direção aí, voltado para Educação Física (P1).

Então, durante a graduação eu acredito que aconteceu isso, eu fiz magistério, eu acredito que a minha escolha pela graduação em Educação Física veio também do curso de segundo grau, que foi o magistério que eu fiz, eu acho que vem de longa data (P2).

Bom, eu acho que eu nasci com a vocação pra ensinar, modéstia à parte. É que eu gosto, eu costumo [...] às vezes dizer para os meus alunos: "Puxa, eu ainda tenho que receber pra ensinar, eu ainda recebo pra fazer uma coisa que eu gosto". Então, eu gosto de ensinar, eu gosto de estar compartilhando, eu gosto dessa relação, dessa dialética, de, de falar, de ouvir [...] P9.

A docência vista como vocação relaciona-se à individualização da ação de ensinar. Ela se explica ainda por um processo muito pessoal, pouco problemático, e leva, em muitos casos, o professor a identificar sua opção profissional "mais como uma questão de personalidade, com a valorização da

vocação e intuição do que propriamente como uma questão de treino ou formação” (PACHECO & FLORES, 1999, p. 49).

Esse aspecto vocacional evidenciado pelos professores e que marca seu aprender a ensinar é também fortalecido pela relação afetiva que eles estabelecem com os alunos nos anos de trabalho com o ensino. Essa relação acaba, na maioria das vezes, sendo um aspecto motivador para que invistam em sua carreira profissional. Seu compromisso com a formação de pessoas, que no futuro vão atuar na formação de tantas outras, acaba sendo um diferencial para se sentirem responsabilizados pela construção de um mundo mais humano e justo. Isso ocorre na medida em que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 150).

A docência como um trabalho interativo, ou seja, como uma forma particular de trabalho sobre o humano e com o humano, na qual a atividade do professor tem como objeto outro ser humano, remete, muitas vezes, a um envolvimento afetivo e emocional, que interfere no processo de ensinar e aprender. Portanto, ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos programas, regulamentos, planejamento da aula ou de ensino. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e contraditório e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois muitas variáveis ocorrem, simultaneamente, numa sala de aula: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. (ibid, 2005). Essa tarefa dificilmente pode ser exercida sem um mínimo engajamento afetivo para com seu objeto de trabalho: os alunos.

Em alguns professores, esse sentimento afetivo acaba gerando uma disposição e motivação para investir em sua profissão e continuar aprendendo:

Olha depois que eu ingressei no curso de mestrado na área da educação e deu toda essa alegria para minha vida, enquanto pessoa e enquanto professora, sempre tive interesse de continuar os estudos nessa linha, na área de educação. Então, meu interesse foi [...] de poder estar produzindo material nessa área e cada vez mais estar trazendo isso para prática enquanto professora. Desenvolver trabalhos diferenciados, entender um pouco do

relacionamento professor-aluno, entender a importância de estar conversando com o aluno, não só sobre aqueles conteúdos programáticos e específicos que atendem a ementa, mas saber que eu tava ali por um outro motivo muito maior que era o de ver aquela pessoa com uma formação diferenciada, enquanto ser humano, enquanto futuro profissional que poderia estar construindo um mundo melhor dentro da sua área de trabalho (P3).

[...] eu fui buscando a capacitação e hoje eu vejo assim: que realmente é o que eu gosto de fazer, todo mundo fala "Ah [...] você às vezes reclama, mas você gosta de ensinar" e realmente eu gosto de ensinar, tanto que os alunos me procuram eu nunca falo não, eu sempre procuro orientá-los, é, eu me sinto bem ajudando, orientando e ensinando (P5).

Então, essa coisa de querer mudar o ser humano, tornar a vida do ser humano melhor e sempre perguntar: "Mas como que eu posso estar fazendo isso?". Então hoje eu trago isso para minha experiência acadêmica, sala de aula, o doutorado. Eu procurei seguir o mesmo percurso, sabe, da minha busca inicial antes de entrar para a graduação. Por exemplo, tem sido aquele questionar de "como que" e "por que" as coisas são assim, o que eu posso mudar, como que ler esses autores pode contribuir pra que eu possa estar ajudando a sociedade na minha formação, depois na formação de outros alunos. Então, sempre passando esse olhar para os meus alunos [...] o meu olhar é muito ligado a essa esperança de tornar o mundo melhor, mais humano [...] (P9).

[...] esse conjunto de experiências, quer dizer, aonde eu buscaria o instrumental que não fosse só político, porque o político eu busquei fora, busquei nos partidos políticos, busquei no movimento social organizado, me faltava o equipamento teórico pra compreender essa realidade e poder interferir com mais qualidade, ou seja, poder superá-la nos processos de transformação. Aí eu achei que a universidade seria o caminho (P10).

O salto qualitativo das minhas aulas depois de entrar nos programas é imenso [...]. O grau de (re)significação do meu conhecimento em relação a como ensinar, a como aprender, a como lidar com as pessoas, com o aluno, a respeitar muito mais esse aluno, o curso contribui muito nesses aspectos [...]. Eu avalio muito o que eu faço, então, a cada término de semestre, a cada término de ano a gente observa o que contribuiu para aquele grupo de pessoas e cada ano a gente via que podia melhorar um pouco mais, que podia fortalecer, podia aprofundar os conhecimentos [...] (P11).

A constante busca em aperfeiçoar e desenvolver com mais qualidade seu ensino, permitiu aos entrevistados a descoberta do que é ser professor e das possibilidades de tratar com o conhecimento. Assim, utilizando os estudos de Shulman, podemos dizer que o processo de raciocínio pedagógico, que o professor utiliza ao ensinar determinado conteúdo, ou seja, como ele consegue transportar para o universo da sala de aula esse conhecimento, favorecendo ao aluno o

processo de aprendizagem, foi algo “descoberto” por P3 em seu contato com o curso de Mestrado em Educação.

Esse processo de raciocínio pedagógico consiste numa maneira de reflexão e ação no contexto do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os conhecimentos profissionais sejam construídos. O modelo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman diz respeito à forma como os conhecimentos são integrados, retratando como são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem. Abrange seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação — envolvendo interpretação, representação, adaptação e ajustamento de casos específicos —, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, conforme explorado no capítulo II.

[...] eu não tinha noção. Vou confessar que realmente eu não tinha, e eu comecei a lecionar logo que eu me formei em 83 e apenas em 94, isso eu confesso, é que fui me dar conta do que era ser professor. Eu não sabia o que era ser professor, eu não sabia das responsabilidades e eu trabalhei quase 10 anos desta forma, fazendo o que eu achava que era certo na base do “achismo”, de algumas leituras, de alguns eventos que eu participava em 94. Eu recebi um grande choque na verdade, na minha vida profissional, não foi bem um choque assim. Eu me senti “chacoalhada” no sentido de falar: “Meu Deus, eu tenho que repensar toda minha prática!”. Isso foi quando eu ingressei no mestrado em Educação aqui na UEL, na primeira turma, foi em 94, aí eu falei: “Nossa quanta coisa maravilhosa! Eu posso fazer tudo isso enquanto professora e eu não sabia!”. [...] enquanto aluna eu tinha uma vivência, mas, na verdade mesmo, nesses 10 anos depois de formada foi apenas com o start do curso de mestrado e com as disciplinas, que eu cursei, que me abriu esse leque de oportunidades. E aí eu considero que realmente, aí que eu passei a me considerar realmente educadora, até então eu acho que eu era professora, mas não sabia o sentido realmente da palavra educação na minha vida [...] (P3).

Esse raciocínio sobre o conteúdo pedagógico é fruto de um processo de reflexão sobre a própria prática, e acaba sendo gerado a partir de certo grau de formação pedagógica e um determinado nível do domínio da própria matéria. Depende da bagagem científica e cultural que o professor vai construindo em sua atuação profissional (Sacristàn, 2000). Portanto, podemos observar que a “descoberta do que é ensinar e o que é ser professor” ocorre com P3 em seu ingresso no Mestrado, dez anos depois de graduada.

Já a narrativa de P2 demonstra sua vontade de ministrar aulas fundamentadas, embasadas cientificamente, e a angústia de não saber como fazer durante o exercício da docência. Então, frente a essa situação, fruto de uma formação inconsistente, o professor acaba reproduzindo em suas aulas atividades e conteúdos obtidos no período de pré-treino (ou pré-formação) e no período da formação inicial; sem um entendimento da importância desse ensino para os alunos, sem um planejamento prévio da aula e sem articulações de seu ensino com as demais disciplinas curriculares. Ao mesmo tempo, essa angústia e inquietação geram o abandono da docência no ensino fundamental e a busca de mais conhecimentos para continuar na profissão por meio do ingresso no curso de Mestrado.

É, eu até falei que aquilo incomodava e eu acho que eu parei de trabalhar até com ensino básico exatamente por isso, porque aquilo me incomodava. Eu dava a atividade, mas não me satisfazia porque não tinha um por que de eles estarem fazendo aquilo. Parece que era só mesmo para cumprir aquele horário que eles estavam comigo. Então eu resolvi parar de trabalhar com ensino básico e procurar um aperfeiçoamento [...] (P2).

Segundo Gold (1996), citado por Tardif (2002), os cinco ou sete primeiros anos de carreira representam para o professor um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, gerando nos neófitos expectativas e sentimentos fortes, muitas vezes contraditórios. Esse período compreende duas fases que caracterizam a carreira docente. A fase de exploração, que ocorre de um a três anos, período em que o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se por tentativa e erro; ele sente a necessidade de ser aceito na instituição por seus alunos, professores, diretores, pais de alunos, e experimenta diferentes papéis. Essa fase é condicionada pelas limitações da instituição, podendo ser fácil ou difícil, animadora ou decepcionante, dependendo de cada professor. É um período considerado crucial na vida dos professores, pois pode levá-los a abandonarem a profissão, ou simplesmente a se questionarem sobre a sua escolha e a continuidade da carreira. A segunda fase acontece dos três aos sete anos, período em que ocorrem a estabilização e a consolidação da profissão. Nessa fase, o professor adquire uma confiança maior em si mesmo, domina com mais propriedade os vários

aspectos de seu trabalho — principalmente os de ordem pedagógica —, investe a longo prazo em sua profissão e acaba tendo o reconhecimento de suas capacidades pelos demais membros da instituição (TARDIF, 2002).

Pudemos constatar nas narrativas dos professores o que a literatura pesquisada aponta. O início de suas carreiras foi marcado por momentos de dúvidas, incertezas e inseguranças. Esses sentimentos podem, ao mesmo tempo, levar o professor a buscar formas de superar os problemas encontrados ou, então, a se acomodar frente à situação vivida, o que pode ser evidenciado na narrativa de P2. Identificamos que esse conflito, vivido no início de sua carreira, acabou gerando angústias ao perceber que não sabia o que fazer, mas queria fazer diferente e com fundamentação. Tal incerteza levou-o a investir em seu desenvolvimento profissional, como forma de estar num constante processo de aprendizagem da profissão.

[...] É, pensando no ensino, acredito também que eu "matei" muita gente (risos), porque, assim, não tinha experiência do ensino superior. Então, a gente procurava, é, passar o pouco conhecimento que a gente tinha da experiência do ensino básico. O que a gente tinha visto na graduação, e depois nas leituras e depois um aprofundamento da ementa da própria disciplina. Então eu ficava fechada exatamente só pra resolver o conteúdo da disciplina. Quando eu iniciei, pra mim foi muito duro, foi sofrido mesmo, porque não era aquilo que eu queria, mas também eu não sabia como fazer... E parece que eu precisava demais, mas não sabia muito bem onde buscar e o que fazer. Eu acredito que hoje eu estou mais calma, mais serena em relação a isso, eu acredito que eu já amadureci bastante, é mais fácil de trabalhar isso. [...] se eu tivesse, é, o conhecimento que eu tenho hoje naquela época eu não teria me afastado do ensino básico... Eu acho que hoje eu teria muito mais a contribuir com o ensino básico do que eu contribuí naquela época, apenas pra cumprir cinquenta minutos de aula (P2).

O que destacamos dessa fala é a reflexão realizada a partir de sua prática pedagógica desde seu ingresso, tanto no ensino básico como no superior, manifestando as dificuldades que um professor iniciante, em seu período de indução, passa ao terminar seu curso e iniciar a carreira. Apesar disso, este aspecto não a desmotiva a continuar na área, ao contrário, leva-a à busca de novos conhecimentos e a seguir na profissão. As dificuldades postas pela prática, por sua vez, conduziram a professora para um movimento de avaliação de seus

procedimentos, valores, crenças e conhecimentos acerca do ensino, possibilitando, ao mesmo tempo, superar a formação em que se encontrava. Nesse sentido, salientamos:

[...] eu acredito que todo ano eu aprendo mais e às vezes a gente fica olhando pra trás e pensa assim: "Talvez eu tenha matado um aluno com aquela atitude que eu tomei", mas naquele momento era o que eu sabia... Então eu acredito, sim, que hoje a minha formação, o meu aprendizado dentro de sala de aula, vem melhorando, pode não ser o ideal, mas eu acredito que com as reflexões que aconteceu ano passado ou de situações que ocorreram eu acredito que eu aprendo, não aprendi, mas eu acredito que eu aprendo sempre, todo dia.

A natureza complexa e idiossincrática⁸¹ de como se aprende a ensinar inclui um amplo conjunto de fatores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva, social e institucional. Nessa perspectiva, o que o professor conhece e sabe sobre si mesmo, sobre os alunos, sobre os conteúdos e sobre o contexto não aprendeu exclusivamente pela teorização, mas, principalmente, por seu contato com as situações práticas de ensino. Podemos dizer que o conhecimento do professor é resultado da relação entre a profissionalização e os saberes do contexto escolar, ou seja, é um processo que resulta da articulação entre a teoria e a prática, dependentes fortemente desse contexto prático.

Assim, o exercício profissional é uma das fontes de aprendizagem do trabalho com o ensino. Esse exercício fornece pistas fundamentais para a construção da função docente e para a consolidação do processo de tornar-se professor. Tal (re)construção ocorre à medida que o professor articula conhecimento teórico-acadêmico e dados do contexto escolar e da prática docente.

Entendendo que o aprender a ensinar também é resultado da experiência prática dos professores no exercício de sua função (quer atuando na escola ou na universidade), e entendendo que os professores entrevistados atuam na formação de futuros professores, cujo campo de atuação será a escola, surgem

⁸¹ O conhecimento do professor é idiossincrático na medida em que é pessoal, surge da própria experiência; liga-se à maneira de cada pessoa ver, sentir e reagir a determinadas situações e contextos de ensino.

algumas perguntas: *Esses professores tiveram ou têm em suas experiências com o ensino atividades na escola básica? Que tipos de experiências foram vividas aí? Como a escola pode ser considerada um espaço de aprendizagem para a docência?*

Pensando a experiência na escola básica como uma das fontes que contribuem com a aprendizagem da docência, destacamos alguns aspectos que os entrevistados apontam dessa vivência — provenientes de seus estágios na graduação ou de sua atuação como professores do ensino fundamental e médio — como fatores importantes para sua atuação no curso de formação de professores. Constatamos que, dentre os onze professores, apenas três não tiveram em sua atuação profissional experiências com o ensino na escola básica (P3, P5, P9). O período em que mantiveram contato com a escola ficou reduzido ao campo de estágio proposto no período de formação profissional.

[...] no estágio que eu lecionei, eu acho que foi pra quinta série, não gostei desse período, foi em oitenta e nove mais ou menos (P9).

Olha, o único momento que eu tive essa grata experiência foi no último ano durante o estágio curricular obrigatório [...]. Lá eu me deparei de primeira a quarta série [...]. A parte escolar do estágio hoje eu uso porque, além de ser professor de Ginástica Olímpica, eu sou também coordenador de estágio. Então, aquela situação toda, inclusive a minha pasta, eu uso ela de modelo hoje no meu dia-a-dia; as situações que eu vivenciei na escola eu cito pra eles de exemplos, ou seja, então todo meu passado eu nada perdi, pelo contrário, eu tive uma atuação, uma situação e hoje eu estou vendo a importância disso no meu dia-dia, todas as ações que estão sendo aplicadas hoje diariamente. Então foi muito bom nesse aspecto (P5).

Esse período da realização do estágio, segundo P9, em nada contribui para seu aprender a ensinar em função do pouco tempo que passou na escola. Por outro lado, para P5, essa experiência foi enriquecedora e ofereceu subsídios que ainda hoje são utilizados em seu fazer docente, como a pasta de estágio e alguns exemplos vivenciados naquela experiência.

Para os oito professores que atuaram na Educação Básica (P1, P2, P4, P6, P7, P8, P10, P11), esse período variou entre três e mais de vinte anos⁸² de experiência com o ensino. Eles ressaltaram que esse tempo vivido na escola possibilitou compreender a necessária articulação entre a universidade e a escola básica, além de proporcionar um repensar constante da prática durante o exercício da docência nesses dois espaços.

Apresentamos alguns destaques, em que os professores falam e também analisam como foi e o que essa experiência representou ou representa atualmente para o seu ensino.

Atuei todos os níveis. Aos dezoito anos de idade, já fui professor aprovado no concurso público municipal, pra atuar em zona rural [...]. Depois eu fui na periferia de Londrina, [...] eu diria que em pior condições até anterior e onde, a meu ver, até hoje eu realizei o melhor trabalho na Educação Física, na minha vida [...]. E depois fui numa escola com maior poder aquisitivo onde tudo era mais simples, era mais fácil, mas nem com isso eu acostumava a abrir mão das questões da formação, prestando muita atenção nessa interação, nessa relação professor-aluno, envolvimento do aluno no processo [...] (P1).

[...] É, muitas das atitudes que eu tinha e que eu não queria, mas que eu não sabia como proceder, então até quando penso, nossa... Eu tenho até vergonha daquelas aulas que a gente dava naquela época... Dentro da escola, acredito que é muito da formação que nós tivemos, porque tivemos uma visão geral do que era ser professor. Então, a gente ia e aplicava atividades, a Educação Física, atividade pela atividade, então ia montando: "Ai, qual a atividade melhor, qual eles gostaram mais", ou a gente agrupava pra então aplicar, mas não tinha, assim, um porque de eu estar aplicando aquela atividade (P2).

[...] atuei [...] no ensino fundamental [...] e na educação infantil. Considerando que o estágio supervisionado realizado na graduação não me fez, à época, muito sentido, a docência no ensino fundamental permitiu-me compreender a necessária articulação que deve haver entre educação superior e educação básica (P4).

Eu trabalhei em escola básica desde a minha entrada na faculdade no curso de graduação. Quer dizer, aliás, eu passei a lecionar na escola básica antes de iniciar no curso de graduação [...] Se a nossa proposta enquanto professor universitário é preparar o acadêmico para o futuro exercício profissional no

⁸² Não foi nossa intenção questionar o tempo em que os professores atuaram com o ensino na educação básica — educação infantil, ensino fundamental e médio —, mas em suas narrativas pudemos observar a variação desses períodos, conforme explicitado no texto acima. Em nossa opinião, o tempo em que atuaram na escola não é o aspecto mais relevante, mas, sim, a qualidade das experiências, obtidas nesse período, que influenciaram o aprender a ensinar.

ensino básico, eu teria que viver o ensino básico, eu penso que uma das limitações do professor universitário é exatamente ele não conhecer, na formação de professores obviamente, ele não conhecer a realidade de uma escola. Então, há uma facilitação para que eu possa abordar o conteúdo dentro de uma universidade para um futuro profissional de educação quando eu vivi a educação, é fundamental. Aliás, no ingresso de professor universitário na formação de futuros professores um dos quesitos seria estar ou já ter tido experiência lá (P6).

[...] a gente acabou convivendo com uma série de áreas dentro da escola normal, em que o objetivo era ensinar a educanda, a aluna, a trabalhar com criança de primeira a quarta série, recreação, aulas historizadas de brinquedos infantis de iniciação esportiva [...] Então, isso fez a gente também buscar outros conhecimentos, as próprias reuniões, os professores de didática, de pedagogia. Ajudou e bastante a gente a mudar um pouco o trabalho. Na realidade, eu fiquei três anos dentro da escola normal, em setenta [...]. Aí deixei, mas foram três anos que houve [...], podemos dizer, [...] trabalho conjunto com outros professores [...] (P8).

Eu já fui alfabetizador de adulto, como eu te falei, depois eu trabalhei em todos os segmentos da educação básica, de pré-escola, educação infantil até ensino médio. Foi fundamental para o (re) significado na sala de aula [...] (P10).

[...] Quem viveu esse momento na escola tem mais certezas, eu diria. Não que as certezas sejam as perfeitas, as verdadeiras, mas, pra quem nunca viveu escola e vai trabalhar com a licenciatura, parece que há uma lacuna imensa. A gente percebe isso em alguns colegas que estão hoje trabalhando com a licenciatura, terminaram a graduação, foram para o mestrado e doutorado e conseguiram passar num concurso público, mas me parece que há uma distância entre os exemplos citados em sala de aula com o que ocorre na escola. Então, isso que eu pude viver enquanto professora da Educação Básica me favorece ainda hoje, e penso que foi uma experiência muito rica, foi por meio dela que eu dei saltos enormes qualitativamente, no ensino (P11).

Para P10, essa sua experiência possibilitou o repensar e a atribuição de um novo sentido e significado do que era a Educação Física, como uma prática a ser vivida pelos que dela se valem.

Nessa direção, apresenta que

[...] ter construído com eles que a representação, vou usar um termo que eu não usava na época, tá, que a representação de Educação Física não era aquela que lhes eram apresentadas no esporte, que ela poderia ser feita em sala de aula. Eu ouvia muito isso: “Isso é Educação Física?” Porque era noturno, pessoas que tinham trabalhado o tempo inteiro, o dia inteiro. Então tinha pessoas de setenta, de vinte a setenta anos. Então, o que nós

trabalhávamos na sala de aula, quando íamos para a quadra, e íamos pelo menos uma vez por mês, era pra fazer uma atividade muito mais voltada ao objetivo de que, ora, resgatar a idéia de que era possível fazer aquilo [...] (P10).

Compreender a escola como um espaço complexo, contraditório e, a partir disso, materializar ações que visem à aprendizagem coletiva e, ao mesmo tempo, tornem a escola um campo de pesquisa para o ensino, é apontado atualmente como um dos grandes desafios da formação de professores⁸³. As narrativas anteriores expressam a riqueza do período de exercício profissional vivido pelos professores formadores, durante o tempo em que conviveram na escola com alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino, com diversos professores de diferentes campos do saber, com o objetivo de resolver os problemas que a realidade escolar lhes apresentava. Nesse enfrentamento com os problemas decorrentes de suas práticas pedagógicas, surgem alguns indicativos que podem contribuir para mudanças no campo do ensinar e aprender: **a relação teoria e prática**: “Uma prática sem um bom embasamento teórico não existe, tá sendo a prática pela prática” (P1); **a reflexão na prática e sobre a prática, decorrente da reflexão na ação**: “[...] muitas das atitudes que eu tinha e que eu não queria, mas que eu não sabia como proceder” (P2); **a relação entre a escola e a universidade**: “[...] docência no ensino fundamental permitiu-me compreender a necessária articulação que deve haver entre educação superior e educação básica” (P4); **a escola como campo de formação do professor formador**: “[...] há uma facilitação para que eu possa abordar o conteúdo dentro de uma universidade para um futuro profissional de educação quando eu vivi a educação” (P6); **o aprendizado proveniente do trabalho coletivo com outros professores**: “[...] a gente acabou convivendo com uma série de áreas dentro da escola normal” (P8); **o repensar de suas práticas pedagógicas**: “Foi fundamental para o (re)significado na sala de aula”; **a necessidade de fundamentar sua ação pedagógica com base em problemas reais**: “[...] viver escola, estar na escola, entender o que é o mundo da escola na educação básica te faz uma diferença, te ajuda a argumentar junto com o aluno, a propor situações”.

⁸³ Essa temática será aprofundada quanto forem tratados dos conhecimentos necessários para a atuação do professor de Educação Física na escola.

Os dados até aqui apresentados permitem afirmar que essa experiência profissional é um dos pilares fundamentais do aprender a ensinar, na medida em que a escola se torna um lugar mais favorável para o trabalho e para a aprendizagem dos professores. A experiência com o ensino relaciona-se com o conhecimento prático do professor, conhecimento que provém das estruturas formais educativas e da sabedoria da prática, adquirida no contexto de uma cultura de ensino que nem sempre é suscetível de ser ensinada, mas factível de ser aprendida *in loco* (PACHECO & FLORES, 1999).

A necessidade de elaboração de projetos envolvendo o ensino fundamental iniciou-se para P3 no ano de 2002, quando já atuava no ensino superior por, aproximadamente, dez anos. Em sua narrativa, destacam-se as dificuldades vividas nesse processo e como consequência o desencadeamento de reflexões surgidas a partir dessa experiência.

O meu único contato com escola de ensino fundamental foi no projeto de extensão, nesse projeto de extensão eu ainda estou até os dias de hoje. Eu faço um trabalho lá, inclusive ligado à educação de uma forma geral, e com algumas especificidades com a educação ambiental [...]. E nessa escola, que é uma escola rural, eu tive contatos e senti muitas dificuldades [...]. É, também, percebo que a minha maneira de lidar com os estudantes mudou, até porque achei muita dificuldade de lidar com alunos de escola fundamental, não sei se é por nunca ter tido contato, achei extremamente difícil a questão da disciplina, da organização, da apresentação dos conteúdos que, às vezes, são detalhes de uma palestra, de uma apresentação de uma peça, a prática. [...] então, acho que, nesse sentido, essas contribuições, elas vieram a refletir na minha prática na sala de aula na universidade em termos de estar, não só aquela parte que eu já lhe disse de estar associando com os estudantes, exemplificando, ilustrando e tal, mas da própria ação mesmo enquanto docente, do modo de lidar com os alunos, no modo de apresentar os conteúdos. Parece que eu tava tentando aprimorar isso de uma forma aqui na universidade com base nas experiências que eu tive lá [...] (P3).

Mesmo reconhecendo a importância dos conhecimentos provenientes de suas experiências com o campo escolar, os professores apresentam a necessidade de ações tanto da formação inicial como da formação continuada na busca de parcerias e trabalhos conjuntos com a escola, estabelecendo a criação de diferentes redes entre as escolas e as universidades. Para isso é imprescindível que

o universo escolar seja tomado como lugar de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, e, igualmente, um campo de pesquisa e de reflexão crítica (TARDIF, 2002; TARDIF & LESSARD, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 1995; PACHECO & FLORES, 1999; NÓVOA, 1995; MARCELO, 1999; MIZUKAMI, 2002; IMBERNÓN, 2006; CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 2000, entre outros).

4.2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A VISÃO DOS PROFESSORES

O processo de elaboração da atual proposta curricular (particpei de uma comissão de reformulação curricular entre 1999 e 2000) foi muito ambíguo, controverso, conflituoso... Por um lado, a constituição de um grupo de trabalho para elaborar/apresentar uma proposta; de outro o receio individual de perder espaço no curso (algo do tipo: “vão acabar com minha disciplina”). De um lado, um grupo de trabalho dividido por referenciais teóricos, formações e crenças diversificadas e, principalmente, sem a disponibilidade de boa parte de seus componentes de ampliar e reorganizar suas perspectivas. De outro lado, uma resistência coletiva a qualquer proposição que não se parecesse com aquilo que cada um acreditava ser o “melhor”. Tal qual narciso, tudo que não fosse espelho feio seria (P4).

O currículo, de alguma forma, reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. É ainda a expressão de instâncias e forças que gravitam em torno do sistema educativo num dado momento, sendo que por meio dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado em seus diferentes níveis. O currículo, em seu conteúdo e nas diferentes formas como se apresenta e é apresentado aos professores e alunos, reflete uma “opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Isso significa que o PPP, elaborado e proposto tanto pelo grupo de docentes envolvidos na Comissão de Reestruturação Curricular, quanto pelos demais docentes do CEFE, traz em si interesses, valores e pressupostos decorrentes de nossas políticas educacionais nacionais, da trajetória curricular da área da Educação Física, e também da própria história de organização e implantação do curso de Educação Física da UEL.

O currículo assume, portanto, um lugar privilegiado de (des)construção de crenças, valores, identidades, refletindo as relações de poder existentes nos convívios sociais. Ele é decidido politicamente por relações de poder, ou seja, nas relações sociais “em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder manifesta-se através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (PACHECO, 2005, p. 140).

Nessa direção, entende-se que se faz necessário, nesse momento, compreender, com base nas narrativas dos professores atuantes no primeiro ano de implantação do PPP do curso de formação de professores, de qual forma eles se envolveram no momento da reestruturação curricular, como entenderam e analisam esse projeto, que tipo de preparação tiveram para nele atuar, entre outros aspectos. Assim, apresentamos os resultados referentes ao desencadeamento de ações e proposições do projeto curricular, partindo de sua construção/elaboração até sua implantação.

4.2.1 Sobre o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico: da construção/elaboração à preparação docente para o início do curso...

Olha, pra nós chegarmos até o currículo, a gente tem que contar uma história, ou seja, a modificação que a Educação Física teve do meio da década de oitenta ou final da década de setenta por aí em diante. Onde

elementos saíram para fazer pós-graduação no exterior e retornaram, uma nova escola começou a surgir dentro do processo, todas aquelas técnicas e estudos pedagógicos começaram a aflorar (P8).

Essa parte das narrativas dos professores nos ajuda a compreender muitos dos aspectos tratados no capítulo I, quando relatamos um pouco do percurso das reformulações curriculares do curso de Educação Física desde a sua criação em 1972, tais como: sua vinculação ao Centro de Educação; a ênfase na formação técnica em detrimento da formação pedagógica perpassando as diferentes reformulações curriculares; o conflito de interesses e idéias de diferentes grupos, gerando a dificuldade de discutir coletivamente — docentes e discentes — o currículo; o esporte como tônica nos currículos nacionais da área, com vistas a atender os interesses hegemônicos da época. Esses pontos, ao mesmo tempo, esclarecem os percalços apontados pelos professores que ministraram aulas na primeira turma do PPP do curso de formação de professores desde o momento de sua organização até a sua implantação.

Portanto, a criação do curso de Educação Física é contada por P8 e, com sua história de vida, é possível entender a própria história e origem do primeiro currículo da instituição. Como um dos professores fundadores do curso, com sua experiência de mais de trinta anos no Ensino Superior na UEL, sua narrativa revela pontos curiosos e intrigantes sobre o grupo que elaborou o primeiro currículo de formação de professores da instituição, as discussões realizadas, as bases epistemológicas para tal elaboração e organização.

Bom, a expectativa era, aliás, dos seis que entraram, dos seis primeiros que entraram era de fazer um curso, e aí acabou tendo esse primeiro currículo voltado, exclusivamente, para o esporte que eu participei, a tônica na época era, não se falava de tecnicismo, mas se falava em fazer a Educação Física da escola, uma Educação Física voltada para o esporte. Então, os elementos que entraram, todos eles, três oriundos da escola de Educação Física do Paraná, quatro, um da escola de Educação Física de São Carlos e a professora [diz o nome] da USP. Então, nós tínhamos três tipos de currículo diferentes e que o [diz o nome do responsável na época] fez uma reunião conosco, os seis que aceitaram vir pra iniciar o curso e falou "Olha, vocês têm que me dar até a semana que vem um currículo". Ficamos lá que nem perdidos, aí o que a gente fez, a gente pegou os currículos que a gente tinha dentro do histórico escolar e tentou montar aquilo que podia; os alunos já tinham iniciado com anatomia. É...

o curso pertencia ao centro de educação e comunicação, [...] era o centro de educação voltado para a área de licenciatura, diferente dos demais que eram voltados para saúde e que as disciplinas das outras áreas iam ser ministradas não por colegas da gente ali, mas por colegas de outros departamentos. Então montamos um currículo quase todo ele, por exemplo, voleibol, ah! Vai os três anos, basquetebol, vai os três anos e assim sucessivamente, em função, inclusive, da própria maneira de se ver a Educação Física na época, a gente não pode esconder isso. A Educação Física era isso, tinha que realmente procurar fazer o máximo possível. O segundo ano que realmente mudou, [...] o curso era seriado, passou a ser o curso por período, tem um nome, eu esqueci. E a partir daí, houveram as modificações lentas, dentro daquele currículo primeiro e a expectativa que a gente tinha era exatamente essa, formar profissionais que atuassem na escola, seja ela de primeira a quarta série de segundo grau, naquela época ensino colegial, de que o elemento fosse um elemento um pouquinho melhor, ou melhor não pouquinho melhor, mas mais, com bastante substância para poder atuar nessas duas áreas (P8).

Depois desse primeiro currículo, o curso passou por diferentes processos de reformulações curriculares. De 1972 até 1998, o CEFE oferecia apenas o curso de Licenciatura em Educação Física com possibilidade de habilitação em técnicas, mantendo a opção pela Licenciatura ampliada ou generalista. Os argumentos levantados pela comunidade docente para tal opção era a necessidade de o professor possuir conhecimentos pedagógicos para atuar em diferentes segmentos educacionais e atender a diferentes populações. Em 1996, retomaram-se as discussões para a criação do Bacharelado em Educação Física, o que ocasionou uma separação entre os docentes da área escolar e os da área não-escolar. Com isso, em 1998 foi implantado o curso de Bacharelado em Esporte. De 1998 a 1999, uma nova comissão foi montada para discutir a reformulação da Licenciatura generalista e a criação do Bacharelado em Educação Física, com a sugestão de habilitações com base num tronco comum. Entretanto, os trabalhos foram interrompidos em 2000 com a justificativa da espera por uma definição das diretrizes curriculares dos cursos superiores. Em 2002, com as Diretrizes Curriculares CP 01 e 02, que tratam especificamente das Licenciaturas, uma nova comissão foi montada, dando origem a um curso independente de formação de professores em Educação Física. Concomitantemente a esse processo, com a Resolução n. 07/2003 foi criada uma Comissão de implantação do Bacharelado em Educação Física, e juntamente em 2004 foram implantados os PPPs de Licenciatura e Bacharelado. Com isso, o CEFE passou a oferecer três currículos de formação

profissional: Bacharelado em Ciência do Esporte, Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física.

Como podemos ver, a criação desses novos PPPs refletem a diversidade de posicionamentos políticos, os conflitos de interesses e o próprio entendimento do que seja Educação Física. Esse aspecto foi limitador e, em muitos momentos, dificultou as discussões sobre as reformulações curriculares, no que se refere aos processos de reformulações anteriores e também do atual PPP do curso de formação de professores.

Olha essa transformação em nível de centro desde quando eu era aluno eu percebi que os professores já estavam tentando reformular, mas devido a problemas internos, conflitos nós nunca conseguimos fechar. Nós tivemos aí na última gestão grupos bem empenhados que conseguiram levar o processo até o final apesar de toda briga, toda discussão, é conseguiu fechar o processo aí desde 1990 agora foi concluído [...] (P5).

[...] o grande obstáculo de que esta iniciativa [refere à Licenciatura] pudesse estar melhor do que está atualmente, talvez fosse uma má compreensão do que nós falamos a pouco do que é Educação Física, do que é o licenciado em Educação Física, isso não é uma coisa local, não é uma coisa pontual da UEL, do Centro de Educação Física. Isso é no Brasil, tanto é verdade que muitas instituições optou por não criar o curso de licenciatura de Educação Física, então, vejo que aqui na UEL, no Centro de Educação Física, o grupo que estava trabalhando está tentando, mas não está conseguindo mais sucesso. Porque eu tenho que admitir, eu penso que a licenciatura tomou na UEL, um rumo bastante deficiente, ou seja, provavelmente vamos conseguir vencer essas barreiras iniciais, mas está com dificuldade porque o corpo docente não, ainda não chegou a um consenso do que é ser um educador neste campo (P6).

A dificuldade de “compreender o que seja a Educação Física”, destacado por P6, diz respeito às questões epistemológicas da área. Não nos aprofundaremos nessa dificuldade aqui, mas é importante destacar que ela é abordada na literatura da área como um dos fatores limitadores da formação inicial, tornando difícil estabelecer seus objetivos, conteúdos e estratégias, porquanto não existe “uma cultura profissional, isto é, um corpo de conhecimentos, idéias, valores e referências comuns a todos os membros da profissão, e que constituísse um código normativo que ajudasse a tomar as decisões profissionais” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 11).

A despeito dos percalços observados nos diferentes momentos das reformulações curriculares do CEFE, há de se considerar que essa diversidade de concepções teóricas e posicionamentos, apontados em alguns momentos como fator limitador, também pode desencadear momentos reflexivos pela comunidade acadêmica, originando a pluralidade de idéias e fortalecendo a mudança e a construção de novos projetos institucionais. É dessa maneira que P10 analisa esse percurso histórico e que colaborou para a elaboração do PPP em questão.

A primeira coisa que facilitou muito... Eu diria que foi a condição objetiva. A discussão, produção, implementação desse Projeto Político Pedagógico da licenciatura é o que eu chamo de "oxigenação do CEFE", então oxigenação do CEFE, Ela tem dois grandes momentos e não estou separando. O primeiro grande momento foi quando alguns professores novos concursados, basicamente final dos anos oitenta, meados dos anos noventa, perceberam quem tinha que sair para pós-graduação, e aí você sabe a quem eu remeto. Mas um outro grande momento foi o caminho inverso, pessoas de fora da UEL, e eu não estou falando de fora da UEL, da cidade. Eu estou falando de fora da UEL, de outros estados, já situados mestres que fizeram concurso para cá, ok. Então, eu acho que esse momento da história desse Projeto Político Pedagógico começa acontecer concomitante. Um grupo de ex-alunos, como bóia-fria, perdão, como temporário, e esse grupo começou a achar interessante, a descobrir coisas na universidade, engraçado, aí vai uma figura importantíssima pra isso, que é o professor Bosco. A chegada dele ao CEFE foi fundamental, foi determinante para que esse momento de ex-alunos, professores preparados, como efetivos, se interessassem pela vida acadêmica, as conversas, seminários que o professor Bosco proporcionava. O que Bosco proporcionava, que eu estou querendo dizer, que esse primeiro momento remete ao núcleo de mudanças do centro. Quem foi o elemento detonador foi a postura que o professor Bosco tinha em relação ao curso de graduação, a uma universidade. E ao contrario, as pessoas descobriram a UEL não só como um campo de trabalho vinculado a uma cidade, mas fundamentalmente como um campo projetivo de trabalho, que foi o meu caso, por exemplo. Então, acho que esse, essa oxigenação foi fundamental, determinante, ou seja, até foi por objetivo primeiro para que esse projeto político pedagógico fosse... E aí, remetendo à história, a primeira tentativa não deu certo, por quê? Porque só tinha elemento primário. Qual elemento primário? Um grupo de recém professores que giravam em torno das idéias do professor Bosco, concordava em algumas coisas, e outras que não teve força política para implementar uma proposta, e aqui implementou até hoje e foi a licenciatura generalista baseada na lei de oitenta e sete, ok (P10).

Podemos constatar que nos diferentes períodos de discussões, avaliações e análises do currículo, o envolvimento da comunidade acadêmica — docentes e alunos — sempre foi marcado por distintos posicionamentos teóricos e entraves políticos, assinalando assim suas divergências quanto à identidade e ao objeto de estudos da área, e dificultando, por outro lado, a participação coletiva necessária em toda e qualquer mudança curricular.

Dessa forma, para as discussões da reformulação curricular atual, embora tenha sido constituída uma comissão de 16 integrantes com trabalhos desenvolvidos durante, aproximadamente, sete meses — de novembro de 2002 a agosto de 2003 —, esperava-se uma participação da maioria dos docentes do CEFE na elaboração e construção do PPP do curso de formação de professores em Educação Física. Conforme Relatório da Comissão de Reformulação Curricular, a fim de garantir a participação desse coletivo, foi determinado que, além das reuniões com o grupo integrante da Comissão, algumas plenárias, envolvendo a participação dos demais docentes e discentes do curso, seriam realizadas com o objetivo de apresentar, analisar, discutir e (re)organizar ações e diretrizes elaboradas em cada etapa. Esse seria o momento de discussão com o grupo e pelo grupo, para a construção de novas sínteses e análises a respeito do projeto.

Nessa direção, as ações propostas pela Comissão para esse período compreenderam: a) 31 reuniões ordinárias da respectiva Comissão; b) 13 plenárias que colocaram em discussão todas as decisões e proposições da Comissão aos professores e alunos do centro; c) exposição do Mural da Reformulação, elaborado semanalmente com as discussões e solicitando sugestões dos professores; d) exposições e contatos com professores de outros centros de estudos, explicitando as ações desenvolvidas; e) envio de correspondências internas, convidando e ressaltando a importância do envolvimento dos professores nesse processo.

A maioria dos professores com os quais conversamos — presentes ou ausentes nessas reuniões — concordou que, durante esse período, as ações foram bem divulgadas, e o conhecimento do que estava sendo proposto e elaborado chegava até eles por meio das reuniões de cada departamento, através de *e-mails*

enviados pela Coordenação da Comissão de Reformulação Curricular, por conversas nos corredores do CEFE e, em alguns casos, quando visitavam o Mural da Reformulação, elaborado pela Comissão.

Houve, houve várias tentativas. Eu, particularmente, não participei desse processo quando iniciou o movimento de reformulação, na reforma curricular do atual curso de licenciatura que se desmembrou e para atender resoluções. Eu não participei desse processo, tá, mas à distância eu percebi que houve uma tentativa de melhora [...] (P6).

[...] o que facilitou pra que todo corpo docente conhecesse a proposta foi a maneira com que a comissão adotou, de a cada quinze dias convidar todos os professores do centro a estar acompanhando o que a comissão vinha fazendo semanalmente. Então eu penso que as questões que foram colocadas nos murais do centro, os e-mails enviados a cada quinze dias... Então, a comissão teve uma preocupação muito importante e grande, no sentido de quem não estava na comissão pudesse estar ciente do que estava acontecendo, inclusive colaborar com a comissão pra que esse currículo fosse elaborado. Então, eu acho que essas foram ações importantíssimas, que ninguém pode dizer que não conhece o currículo, não conhecia ou não tomou conhecimento. Enfim, não teve jeito, porque ou era por e-mail, mural e ainda as plenárias quinzenais. Então, aconteceram muitas ações pra que todas as pessoas pudessem estar envolvidas de alguma forma com a elaboração do currículo (P11).

A despeito das plenárias, abertas para a participação dos docentes, a maioria dos professores entrevistados diz não ter participado desse processo (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9) e, na visão de alguns, o projeto foi elaborado por um grupo.

Olha, eu cheguei a participar de uma ou duas reuniões, mesmo porque eu não fazia parte da comissão que foi eleita. Então, a própria comissão determinou um ou outro dia que seria aberto pra, pra gente participar, escutar... Então, eu cheguei a vir uma ou duas vezes. A gente sabia dos resultados de como a comissão estava indo porque era trazido para nossos departamentos relatos das ações. Então, a gente estava ciente naquele ponto, mas que também, ao final da hora, se não me engano, a gente participou do fechamento dos trabalhos. Fora isso, não tive participação direta nessa reformulação (P5).

[...] eu creio que foi... é... um grupo que realmente foi uma comissão, só que foi muito, assim, da iniciativa de um departamento [...] enquanto o coletivo de centro, ou seja, os nossos 60, 70 professores, a maioria deles se omitiu do processo, não quiseram se envolver, discordância de idéias de concepções. Então, eu vejo que o grupo acabou fazendo um trabalho dele e faltou realmente, ali, uma participação maior, eu creio que daí sairia de outra forma

ou acabaria não saindo. Tanto que nesse processo vários grupos foram se transformando, foram se estruturando, e esses grupos geraram outros cursos também (P5).

Eu te digo de grupo, não dá pra dizer que é individual, mas também não dá pra dizer que é coletivo. Quando eu falo coletivo, eu falo CEFE e, quando eu falo em CEFE, eu estou falando em administração, docência e alunos (P10).

Alguns relatos apontam que o processo de elaboração foi fechado, e o PPP imposto aos professores:

Você tem que entender todo processo e realmente faltou esclarecimento, a gente percebeu que muito foi assim, que a gente chama toque de caixa, foi imposto... foi: "Olha, tem que sair o curso, o tempo está escasso, nós temos um prazo X e ele tem que ser implantado". Agora, essa correria eu creio que prejudicou muito. Se a gente tivesse aí um ano de capacitação docente pra atuação, eu creio que seria bem melhor (P5).

[...] eu acho que nós temos problemas sérios na implantação desse currículo, não é? De uma maneira geral, a coisa... eu diria pra você como eu amadureci. Muitos professores ainda acham que não devem, é, não deve ser dessa maneira. Eu acho que deve ser, mas também eu acho que não deve ser é... imposto (P8).

Para quem participou efetivamente do processo de elaboração do projeto, ele foi "[...] um coletivo aberto para todos os professores, todos do CEFE. Nesse coletivo aberto foi tirado um grupo que fez todo um processo de organização das discussões [...]". Dentre o grupo pesquisado, dois professores fizeram parte tanto do coletivo aberto quanto do grupo gerenciador do processo: P10 e P11.

Os professores, em sua maioria, admitiram, ainda, que não participaram do processo de elaboração do projeto de maneira efetiva por vários motivos: falta de tempo; afastamento para estudos de doutorado; serem professores substitutos, por isso, não fazerem parte da comissão de reestruturação; discordância de idéias. Apesar disso, admitem a importância e a necessidade de conhecer o currículo para atuarem de forma comprometida no curso. Em suas narrativas, demonstraram o tipo de envolvimento que tiveram, quando da elaboração/construção da proposta, e as ações desencadeadas pelo CEFE.

Não diretamente, na primeira etapa a gente procurou apresentar algumas sugestões para o perfil, especialmente para o perfil e de algumas disciplinas. Quanto às reuniões, elas [...] aconteceram, aconteceram, e eu creio que esse processo poderia ser acompanhado mais próximo, mais perto de cada profissional, inclusive dos que não estão no centro, no departamento onde o curso esteve focado. [...] opinião pessoal no caso, eu acredito que esse processo poderia ser melhor implementado se ele fosse acompanhado mais de perto, pari passu. Porque conforme os erros, as falhas que são esperadas no processo de implementação, vamos corrigindo [...] (P1).

Não participei do processo [...], infelizmente em nenhuma das duas instituições [que trabalha], aqui porque eu sou temporária, quando cheguei já estava pronto [...]. Bom, acho que, é, não tiveram ações dentro do curso pra que a gente tivesse essa fundamentação para trabalhar com os alunos [...] (P2).

Nós participamos apenas enquanto departamento de anatomia no fornecimento da nossa ementa, numa nova proposta [...]. É, eu entendo que muitas ações foram positivas, mas as discussões ainda deixaram a desejar, porque foi uma mudança muito grande [...], mas também percebi que, nas reuniões que eu participei, [...] muitas pessoas estavam entrando, sendo professoras temporárias (P3).

[...] eu participei em etapas, em algumas etapas, conheço o projeto porque evidentemente quem fez inclusive as ementas e ajudou dentro desse processo fomos nós, logicamente com a experiência pequena, mas uma experiência que a gente tinha do dia-a-dia da escola e que é o que a gente não sentiu que, após isso, houve uma seqüência de discussões pedagógicas e que tem que haver (P8).

Segundo eles (P1, P2, P3, P5, P8, P9, P10, P11), o CEFÉ não desencadeou, após a implantação do PPP, ações que favorecessem a preparação docente. Eles dizem que o início do curso ocorreu sem orientações e discussões sobre como atuar nesse novo currículo, gerando angústia, o medo do novo e até certa insegurança por falta de reuniões coletivas para essa preparação, que deveriam anteceder ao início das aulas em 2005.

Então, a nível administrativo, o nosso centro eu creio que colaborou muito. É... muitas ações foram contempladas, muitas realizações feitas. Agora, um inverso do aspecto pedagógico eu creio que deixou bem a desejar nessa nova reformulação tanto que, quando o curso deu esse início, agora em 2005, eu já tive que assumir duas disciplinas novas. Só que, assim, assumir realmente, pegar a disciplina e na segunda-feira começar a trabalhar com ela, é complicado dentro da nova perspectiva. Eu creio que faltaram as reuniões pedagógicas que foram tão planejadas e me parece que iam ser dez e acabou

não ocorrendo nenhuma, onde faltou realmente preparar o professor, capacitar o seu próprio docente pra realmente atuar de uma forma diferenciada, porque mudar o currículo não é apenas mudar disciplinas, nomes e períodos, é mudar toda uma concepção (P5).

[...] foi complicado porque não havia coesão, sabe, do corpo docente, do departamento. Foi uma coisa assim incrível e parece que nada se fazia para que esses professores... eles realmente se interessassem Poxa! É uma coisa que está aí [...] (P9).

Com o início do curso em 2005, a falta de ações coletivas por parte da instituição gerou o isolamento dos professores e a busca individualizada para efetivar o PPP em sala de aula. Esses aspectos favoreceram situações de conversas nos corredores sobre como cada professor estava ensinando nessa nova perspectiva.

[...] eu acho que essa busca foi individual de cada professor, da angústia de cada um e, particularmente, minha em procurar outros professores que estavam envolvidos no processo pra saber se as ações que eu tinha pensado estavam de acordo com o currículo que estava se pensando para o curso [...]. Então, acho que foi mais uma busca pessoal de procurar auxílio dentro do centro, dentro dos departamentos de professores que pudessem me dizer se o caminho que eu estava trilhando era aquele [...] (P2).

[...] eu vejo que o curso... ele está sendo tocado, vamos assim dizer, ele está sendo levado e cada professor faz a sua parte. [...] Muitos professores trabalhando individualmente, muitos professores até chegam me perguntando como que eu atuo, como que eu vou fazer, ou seja, eu vejo que muito pouco foi feito pro melhor entendimento desse curso, e os alunos estão percebendo, eles também estão, é, entre aspas perdidos... Eles também não sabem exatamente, a gente vê que muitos vieram achando uma coisa e não foram devidamente informados, ou estão começando entender agora o processo (P5).

É, como eu sou professora temporária, você não acaba sabendo até onde... e as pessoas também, entendeu? Elas não te envolvem em certas coisas, porque eles consideram que esse aqui vai, daqui a pouco, não vai mais estar aqui, entendeu? (P7)

A não ser nas discussões aqui de dia-a-dia não há, e aí fica falando “Ah, o que você faz no voleibol? Eu trabalhei com voleibol generalista.” Parei, vou atuar no bacharel, na licenciatura [...] (P8).

[...] não conseguimos nos reunir ainda que fosse a cada dois meses, ou sei lá, uma periodicidade com os colegas que ministram as disciplinas do curso [...] (P11).

Esse individualismo docente ou isolamento do professor em sua atividade de ensinar é proveniente de uma concepção personalista e isolada sobre as funções do professor (PACHECO & FLORES, 1999; TARDIF, 1999; TARDIF & LESSARD, 2005; IMBERNÓN, 2006; entre outros). Embora os professores conversem entre si e colaborem uns com os outros, essa colaboração não ultrapassa a porta das salas. A expressão de que eles, em seu cotidiano de trabalho, “têm pares e não colegas” (PACHECO & FLORES, 1999, p. 34) revela a cultura isolada e individualista cristalizada na organização escolar.

Historicamente, os professores sempre foram vistos como um corpo de executantes, provenientes de comunidades religiosas ou de grupos de leigos, que nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos. Estando subordinados ao serviço das autoridades mais altas (Deus, a Igreja, o Estado, a nação, etc.), seu lugar de agir tornou-se a sala de aula, a classe, configurando, ao mesmo tempo, o espaço de limite de seu poder. Dessa forma, suas ações estariam condicionadas à cultura organizacional e determinadas por ela, que determina as suas expectativas, interesses e realizações.

Tardif & Lessard (2005) comentam que a questão do individualismo docente é debatida há muito tempo no meio educacional. Esses autores questionam se o individualismo do professor, presente no trabalho docente, é uma consequência dessa organização do trabalho ou um traço da personalidade dos professores, isto é, daqueles que escolhem tal profissão pelo gosto de trabalharem isolados com seus alunos na sala de aula. Os estudos de Carpentier-Roy & Pharand (1992) apontam que o individualismo não é uma característica pessoal dos professores, mas é, antes, uma consequência da organização do trabalho que não permite a colaboração, portanto o individualismo seria uma estratégia de defesa. Outro ponto de vista apresentado é o de Lortie (1975), para quem os professores estariam numa situação de conflito entre a necessidade de partilhar coletivamente os custos do ensino e o desejo de conservar para si os benefícios ou as recompensas psíquicas de seu trabalho, quando estas existirem. E, ainda, os professores estariam divididos

entre o desejo de ajudar os colegas e a busca por uma autonomia no cumprimento de sua tarefa. Enfim, eles tendem a hesitar entre a participação numa equipe e o desenvolvimento de sua individualidade.

O individualismo presente no agir docente pode ser visto como algo hesitante, incômodo, duvidoso, e pode exprimir, no fundo, as pressões contraditórias que se colocam sobre os professores, caracterizando um individualismo ambíguo. Para Tardif & Lessard, esse individualismo ambíguo representa certa exigência das instituições de ensino em relação à função dos professores, uma vez que

Deles se exige que assumam sozinhos suas classes e que sejam inteiramente responsáveis pelo sucesso de seus alunos, e se lhes pede, ao mesmo tempo, que participem da vida da escola, que se envolvam nas diversas atividades coletivas e trabalhem para alcançar fins comuns e publicamente reconhecidos. Esse individualismo exprime igualmente, até certo ponto, atitudes pessoais, na medida em que essas se produzem numa dupla socialização: por um lado, a socialização no papel de aluno, onde os futuros mestres já interiorizaram, como alunos, os modos individualizantes do trabalho de seus professores; por outro, a socialização no papel de professor, que, ainda hoje, vem geralmente de uma aprendizagem por conta própria, sem ajuda e nem acompanhamento, que, conseqüentemente, deixa os professores entregues a si próprios (ibid, 2005, p. 190).

Apesar de não terem participado efetivamente do processo de elaboração do PPP do curso, conforme observado anteriormente, os professores destacam que é fundamental conhecê-lo. Dado que essa participação em alguns casos não ocorreu e, quando ocorreu, deu-se de forma superficial, fica claro que os professores, em sua maioria, conhecem o PPP de forma limitada: por curiosidade (P1); olhou especificamente a disciplina sob sua responsabilidade (P2, P3, P7, P9); no momento da aprovação do projeto (P3, P5); na elaboração das ementas (P4, P8).

Lendo, ele foi enviado para todos os professores via e-mail. Foi enviado o projeto nas fases de discussão e eu tinha curiosidade de poder acompanhar depois da mudança até a implementação do currículo (P1).

É, conheço não profundamente. Eu tive contato com ele pra saber do que ia tratar, das necessidades que a gente teria pra também ter uma visão geral do que a minha disciplina ia implicar no final do curso (P2).

É, eu conheço, assim, superficialmente, não conheço aprofundadamente, não tive um momento de estar sentando e aprofundando, vendo comparações de

cargas horárias de conteúdos, de ementa, da proposta, enfim. Conheci através da apresentação do colegiado quando da aprovação, quer dizer, foi uma reunião em que nós íamos discutir e aprovar e nos foi apresentado. Mas foi mandado por e-mail antes para que a gente, no departamento, passasse. Na correria do dia-a-dia, muitas vezes a gente só acaba tentando trazer pras disciplinas que a gente ministra, [...] (P3).

Considero importante esse conhecimento como professor do curso, acho que conhecer o projeto do curso é/seria fundamental. Para que se possa promover uma atuação coletiva apoiada na coerência interna das ações promovidas pelo corpo docente. Apesar de meu afastamento, mantive contato com professores integrantes da comissão de reformulação curricular por ocasião de minha contribuição na elaboração das ementas de duas disciplinas (P4).

Não podemos negar que é de suma importância que todos os professores conheçam integralmente o currículo do qual participam e, nesse aspecto, todos os entrevistados foram unânimes nessa confirmação. Por outro lado, o contrário não inviabiliza sua atuação, o que pode ser comprovado pelas falas acima e, também, de forma mais pontual na narrativa de P6:

[...] não, não conheço. [conhecer a ementa em sua visão seria] Fundamental, fundamental, quer dizer, eu iria atuar nesse curso se eu não conhecesse... Isso infelizmente é a universidade, infelizmente é a universidade, quer dizer, passa um apuro, mas dá certo para desenvolver uma ementa e ponto final, entendeu. A universidade, o professor universitário trabalha em cima da ementa e não em cima do currículo, quer dizer, passa a ser mais importante no desenvolvimento de uma disciplina a sua ementa independentemente de qual é o perfil profissional que se forma, independentemente de qual é a concepção que se tem daquele, daquela área, no nosso caso especificamente da educação física. Então, por exemplo, eu desconheço tudo isso, eu conheço a minha ementa, ponto.

No caso de P7, ele ficou sabendo da mudança curricular no momento da aula, juntamente com os alunos:

Deveria conhecer mais a fundo (risos). Conheço a minha parte, porque a gente acaba se preocupando tanto. Precisa passar o conteúdo e acaba não se envolvendo nessas questões administrativas [...]. Foi realmente através dos alunos deles apresentarem essa mudança... “Ah! Agora não tem bacharelado, e tem a licenciatura, foi através deles”.

P11, com sua experiência no ensino superior, quer na docência ou na coordenação de colegiado ou em grupos de trabalhos, e agora mais, especificamente, à frente da Comissão de Reformulação Curricular como coordenadora, diz que, apesar de ser importante, é comum os professores não se interessarem por conhecer o PPP do curso no qual estão inseridos como docentes.

É importantíssimo e é uma coisa que nós não temos muito o hábito de fazer, e ao ingressar em um curso novo, ou mesmo uma professora que está chegando ou é a primeira vez que ela vai ministrar aula para o curso de Educação Física, eu observo que as pessoas não têm o hábito de pedir o projeto político pedagógico para ler, para entender qual é a matriz teórica que esse projeto está determinando, qual é o perfil desse profissional que se deseja, qual é o objetivo a partir desse perfil. Eu observo que as pessoas, é, dão aulas e vão ministrar aulas... “Fiz isso a vida inteira sempre deu certo! Ah! É educação, é, Educação Física ou é Letras. Ah! Tudo bem, é professor, a formação é a mesma”. Então, eu observo que talvez isso seja uma falha dos cursos de formação que não indicaram que fosse imprescindível a um profissional que ele compreenda o que é um projeto político pedagógico e qual é o projeto que ele está se engajando naquele momento. As pessoas não têm o hábito, então eu percebo, principalmente com os professores que colaboram com o curso, que estão fora do centro de Educação Física, eles não conhecem o curso (P11).

O início da primeira turma ocorreu em 2005, e esses depoimentos foram colhidos durante os meses de julho e agosto de 2006, aproximadamente um ano e meio depois da implantação do currículo. Essa situação permitiu que os professores, de alguma maneira, já iniciassem certa avaliação das ações realizadas pelo Centro de Educação Física (ações do administrativo e do pedagógico, em último caso, do colegiado de curso). Em suas narrativas, eles consideram que essas ações deveriam ter ocorrido de maneira mais efetiva, com mais reuniões e discussões, para avaliar o ensino deles, tornar públicas as práticas dos outros professores, analisar alguns aspectos do currículo implantado, provocar mais a participação dos professores e, principalmente, para envolver os alunos nessas discussões, pois nas narrativas dos professores esse projeto curricular representou “uma mudança muito grande, e eles não estavam preparados”. A seguir destacamos alguns excertos que expressam tais aspectos:

O centro [...] eu acredito que pouco, tiveram ações isoladas, é, do ano passado, do colegiado, na gestão passada. A coordenadora tentou reunir os

grupos de Licenciatura, professores de Licenciatura e os professores de Bacharelado. [...] Ela fez uma pesquisa e depois ela não deu esse retorno pra gente dessa pesquisa que ela fez, de como os alunos estavam vendo o curso, de como estavam vendo cada disciplina; e eu acredito que é uma atitude muito boa e que ela devia ter dado continuidade ou outras pessoas darem continuidade (P2).

Sim, tivemos bastantes reuniões, eu lembro que no final, não lembro pra especificar a época, nós tivemos uma reunião pelo menos mensal específica pra gente estar fazendo esse trabalho pra tentar até comparar só quem trabalhava com a licenciatura, só quem trabalhava com bacharelado. Que dificuldades estavam encontrando? Que dificuldades a gente sentia que os alunos estavam tendo? Como poder encaminhar esses alunos? E acho que isso foi uma coisa importante (P3).

A relação entre o setor administrativo e pedagógico é uma coisa horrorosa na universidade. Essa confusão de papéis e, às vezes, até disputa de espaços também se faz presente no CEFÉ. A ousadia pedagógica de ter respaldo administrativo. Mas o CEFÉ não se caracteriza pela ousadia pedagógica e nem pela pujança administrativa. Estou pensando na tendência dominante na característica do CEFÉ: conservador, temeroso em relação ao desconhecido e à incerteza (P4).

Algumas narrativas nos chamaram a atenção nesse momento, por exemplo, a fala de P4, citada acima, na qual o professor se refere à “confusão de papéis e, às vezes, até a disputa de espaços” entre os setores administrativos e pedagógicos institucionais. Isso não é uma característica exclusiva do CEFÉ, e sim das universidades e demais instituições de ensino como um todo. É como se a organização escolar não fosse uma unidade, e o administrativo e o pedagógico, cada qual com suas deliberações, não necessitassem estar juntos na busca de ações coletivas com um único objetivo: melhorar o nível de educação e formação dos futuros profissionais. Esse aspecto sinaliza que a instituição educacional representa uma organização de trabalho estruturada por tensões centrais entre os materiais humanos na base do processo do trabalho e os componentes instrumentais ou burocráticos que interferem, necessariamente, na gestão e no controle do trabalho educacional (TARDIF & LESSARD, 2005).

Outro destaque reflete o sentido dado às reuniões realizadas nesse período, não estabelecendo um retorno aos professores sobre as discussões desencadeadas nesses espaços criados, em princípio, com o objetivo de apresentar

os problemas, fazer avaliações e buscar soluções. O que acaba ocorrendo são ações que o próprio Colegiado de Curso não dá continuidade, tornando as reuniões um espaço de discussões soltas, descontextualizadas e sem planejamento prévio.

No olhar de P2, esses espaços

[...] contribuíram pra gente desabafar o que a gente tava pensando, mas acho que ela ficou a desejar quando ela parou simplesmente num desabafo e não deu continuidade pra gente pensar como melhorar isso... o desabafo. Mas eu acredito que isso não avançou porque nós ficamos só colocando como a gente estava agindo em cada um dos cursos e o que a gente precisava. Só que depois disso não teve um retorno pra gente.

Na visão de outro professor, as reuniões contribuíram, e algumas providências foram tomadas a partir das discussões ali apresentadas. Os encaminhamentos, a nosso ver, se deram sem maiores reflexões, procurando resolver os problemas de maneira rápida, sem buscar refletir coletivamente as conseqüências das ações tomadas em relação ao projeto curricular em questão e as ações dos professores nele inseridos.

Dessa forma, P3 analisa que as reuniões

[...] contribuíram no sentido de que todo sinal que estávamos passando para coordenação do colegiado, que foi quem controlou essas atividades, logo em seguida, em reuniões futuras nos era apresentado o encaminhamento; então, tipo com dificuldades de estudantes, por exemplo, ou mesmo de disciplinas que precisavam de alteração rápida e imediata de uma carga horária, alteração teórica ou só prática, mais teórico e mais prática ou teórico-prática, nós trocamos muitas informações, as disciplinas agora são teórico-práticas, como trabalhar com isso. Então, foi... foi bem interessante, não teve assim nenhum evento, mas tiveram essas reuniões provocadas pelo colegiado e não me lembro, pra te falar a seqüência, mas uma vez por mês pelo menos nós fizemos essas reuniões separadas das outras reuniões ordinárias [...].

Devido às idas e vindas entre duas cidades do Paraná — Irati e Londrina —, P4 tece alguns comentários desse período:

[...] Pude perceber apenas uma desastrosa polarização entre “velho” e “novo”. Mas, dependendo da maneira como se conduz o conflito, o custo institucional pode ser muito alto, a ponto de não se perceber os avanços devido à cegueira ocasionada por uma “queda de braço” sem fim e, pior, desprovida de qualquer sentido.

A despeito da pouca participação e do conhecimento superficial do PPP, os professores apontam que ele traz em si elementos de superação em relação ao anterior, destacando a perspectiva de formação profissional ser voltada, especificamente, para o âmbito escolar, para ser professor de EF na escola (P2, P4, P3, P5, P9, P10, P11). Por outro lado, citaram com freqüência a diminuição da carga de algumas disciplinas como um ponto limitador desse currículo (P1, P5, P6, P8). De uma forma geral, acreditam que as limitações podem ser superadas e trabalhadas por meio de avaliações, uma vez que o PPP é dinâmico e necessita ser constantemente discutido, analisado e (re)avaliado.

No quadro a seguir, apresentamos os avanços e limites do projeto curricular. Nesse sentido e com a intenção de expressar o pensamento dos professores sobre esses aspectos, algumas palavras foram transcritas na íntegra:

Avanços	Professor	Limites	Professor
Possibilitou reflexão sobre a esportivização da área no universo escolar	P1	Redução da Carga Horária (CH) das disciplinas relacionadas aos esportes	P1, P5, P6, P8
Aprofundamento do que é ensinar na escola desde o primeiro ano do curso. Currículo específico para formar professores	P2, P4, P3, P5, P9, P10, P11	Fechamento nas questões didáticas e pedagógicas — Escola.	P1
Os alunos entenderem o que é uma escola e qual sua função de professor	P1, P2, P10, P11	Redução da Carga Horária (CH) da disciplina de anatomia	P3
Instigando o aluno a ser mais crítico, a ler mais	P3	Disciplinas da Educação e outras áreas sendo ministradas por docentes do CEFE	P6, P10
Equilíbrio em seu ementário: esportivo e pedagógico. Diferente do que ocorria no currículo	P6	Falta de esclarecimento por parte do CEFE sobre as diferentes entradas para os três cursos	P3, P5, P8

anterior que enfatizava o esporte			
Transformação do Trabalho de Conclusão de Curso — TCC	P10	Não foi permitido incluir as 400h de estágio fora da CH acadêmica, conforme projeto inicial	P11
Tempo de formação equivalente para o matutino e o noturno: 4 anos	P11	Poucas horas de aulas práticas no currículo — o currículo está muito teórico	P5, P8
Investimento na área das Ciências Humanas	P9	Por enquanto não conseguem perceber	P2, P7, P9
Currículo organizado por quatro grandes áreas e com um dia reservado na CH para reuniões de estudos, estágios, etc.	P11	Mercado de trabalho: atuação exclusiva na escola. Dificuldade de “entrar” na área escolar, conseguir emprego	P5

Quadro 3: Avanços e limites do PPP

Podemos considerar, com base no quadro apresentado, que a maioria dos professores entende o PPP como um salto qualitativo no que se refere à formação do professor de Educação Física, pois tende a proporcionar ao futuro profissional da área maior inserção e articulação com seu universo de trabalho: a escola. Por outro lado, alguns limites mencionados pelos professores precisam ser analisados e (re)pensados pelo coletivo de professores do CEFÉ que participam efetivamente desse currículo.

Quando os professores apontam a formação específica para atuação na escola como contribuição desse projeto, dizem-no na seguinte perspectiva:

Eu acredito que o avanço é dos alunos realmente entenderem o que é uma escola e qual a função deles dentro da escola, da função do professor de Educação Física, que não é mais aquele formador de eventos dentro da escola e que ele tem conteúdos também a serem tratados dentro da escola [...]. [antes] Eu tinha que dar "pinçadas" de tudo e de todos os lados, e agora não, sendo específico na licenciatura eu venho específica com material pros alunos trabalharem na escola e eles vêm muito ainda com aqueles resquícios da academia ou das atividades fora da escola (P2).

[...] transformar o TCC em uma fonte de saber que vai permitir ao estudante ver o mundo, aquilo que eu te falei quando a gente diluiu, tinha epistemologia, teoria do conhecimento... ele vai até aprender a fazer projeto, mas um projeto que permita, espero, a olhar as coisas do mundo, as coisas da educação física,

enfim, um outro ponto que eu achei bastante interessante, que a gente cometeu um equívoco na Educação, mas não cometeu, por exemplo, em Sociologia e Filosofia, eles têm Sociologia, eles têm Filosofia e aqui a gente só cometeu um equívoco, interessante isso. Veja o ranço da educação física, historicamente a gente ainda tem isso. Um outro avanço que eu acho muito interessante e que o CEFÉ não lida como um todo é que o curso está sendo produzido coletivamente, mesmo que seja no departamento, mas extremamente discutido em cada reunião de departamento é muito bom, não está na pauta se discutir o curso, mas nós discutimos (P10).

[...] eu penso que pra universidade, pra nossa instituição, essa foi a melhor coisa que poderia acontecer, a separação da formação. Então, os nossos alunos no vestibular precisam optar se eles querem ser professores ou se eles querem ser profissionais de Educação Física. Eu penso que esse currículo vem favorecendo de fato uma formação bastante adequada, bastante interessante e o mais importante no meu olhar: está criando possibilidades de abertura pra esse aluno quando, quando necessitar de buscar os conhecimentos em outras fontes. Então, não é um currículo fechado no sentido de que é isso e aquilo... então a maneira que nós estamos tentando ministrar as disciplinas é que este aluno tenha muitas possibilidades, que ele seja um sujeito mesmo aberto a correlações, a (re)significações, e eu penso que esse é o diferencial no currículo (P11).

Os avanços é a situação de tanto o matutino como o noturno serem quatro anos, que nós não tínhamos essa perspectiva. O aluno tem alguns momentos na sua semana de atividades de estudo. Então, nós conseguimos fazer a montagem dos horários de tal forma que esse aluno pudesse estar se reunindo com professores ou com colegas, pra estarem estudando fora da sala de aula, fora do processo ensino. Então, a gente observa que eles têm conseguido estar mais junto entre os colegas estudando sobre isso. [...] (P11).

Os limites, por sua vez, sinalizam alguns fatores que com o desenvolvimento do processo precisam ser (re)vistos, analisados e superados.

Então, hoje eu penso que o ponto positivo é isto: há um equilíbrio maior no seu ementário, há uma carga horária, há uma... ementa, uma proporção de cargas horárias direcionadas à ementa, que privilegia o setor acadêmico maior, mas continua imaginando que a Educação Física possa andar de forma dissociada ao contexto maior da Educação; a prova disso é que aquelas disciplinas voltadas ao aspecto, mais diretamente relacionado com Educação, está sendo abordado por colegas, professores de Educação Física, que veio de um currículo formado no campo esportivo. Exemplo prático de ementa, por exemplo, pedagogia do esporte, pedagogia da educação física, pedagogia e pedagogia. Eles têm que ser desenvolvido por colegas da área acadêmica da pedagogia, ponto. Nós não podemos improvisar alguém que faça isso, nós imaginamos que pela nossa formação de pós-graduação, nós julgamos que temos competência suficiente para desenvolver esse conceito de aspectos

vinculados à sociologia na graduação. Não, não, eu penso que o currículo peca aí: a transdisciplinariedade não está sendo colocada em prática (P6).

[...] as disciplinas práticas quer queira ou não dentro da educação física escolar o aluno, ele tem que ter atividade prática e o que tem acontecido aí com alguns elementos, e a gente não perde essa, esse contato, é que a aula de educação física dentro da escola passou a ser teoria e eu tenho certeza absoluta de quem está pensando no professor de Licenciatura não está pensando em fechar o aluno dentro da sala de aula e ficar dando regras de voleibol, regras de basquetebol, não é nada disso, correto [...] (P8).

Acho que eles têm equívocos, por exemplo, nos afastamos muito do Departamento de Educação, nós não temos nada na Educação, mas assumimos a responsabilidade, arrogamos a nós saberes relativos à leitura da Educação como objeto de uma área acadêmica, científica. Eu não vejo como intencionalidade, não! Vejo como marcas que nós da Educação Física trazemos por não termos um objeto próprio e bebemos em várias disciplinas mães e aí eu acho que nós cometemos esse equívoco. Veja que eu não estou chamando de erro, estou chamando de equívoco, eu distingo porque ele foi inconsciente [...] (P10).

[...] a limitação da proposta é que nós não conseguimos, daí por um motivo político, institucional, colocar as 400 horas fora do turno, fora do turno do curso dos alunos porque a alegação dos colegiados superiores era que os alunos do noturno, principalmente, iam fazer um curso quase que integral, que, além das 400 horas de estágio supervisionado, teriam que fazer 400 horas, que nós estávamos chamando, que a resolução chama de prática. Então, acho que essa é a limitação, nós perdemos uma fatia importante do olhar do grupo que elaborou o projeto de fazer essas correlações, de trazer os problemas cotidianos da escola pra sala de aula e os conhecimentos que os alunos estão ou estavam construindo pra escola. Então, isso seria um ir e vir muito presente desde o primeiro ano do curso. Então, acho que essa é a limitação do curso que nós pensamos, planejamos, elaboramos e, na hora de aprovar isso politicamente, não conseguimos nas instâncias superiores (P11).

4.3 O ENSINO DOS PROFESSORES FRENTE AO NOVO PROJETO DE FORMAÇÃO: APRENDER E DESAPRENDER

[...] porque mudar o currículo não é apenas mudar disciplinas, nomes e períodos, é mudar toda uma concepção (P5).

As mudanças que os professores precisam realizar a fim de contemplar novas exigências, advindas de políticas públicas ou reformas curriculares, vão além de compreender novas técnicas de ensino, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e de sua própria prática. A epígrafe acima reflete esse sentimento, trazendo em si o desafio de mudar concepções, crenças e atitudes sobre o ensino, construídas pelo professor ao longo de sua história de vida e formação, frutos de sua socialização na profissão.

Para que os formadores de professores, com preparação e atuação próprias da concepção de processos formativos, baseados no paradigma da racionalidade técnica, possam propor um tipo de formação fundamentado em outras perspectivas é necessário que os professores formadores tenham a capacidade de aprender e desaprender⁸⁴. Em outras palavras, eles precisam desaprender algumas coisas que têm pensado ser boas, ou específicas de uma prática padrão. Ao mesmo tempo, necessitam se educar e educar uns aos outros para questionarem a formação recebida, o tipo de formação necessária aos futuros professores, suas concepções e valores sobre a educação, seu conhecimento profissional e a prática, o conhecimento que possuem sobre os contextos das escolas e da educação superior, e também de seus próprios contextos de ensino e de seus alunos (COCHRAN-SMITH, 2003).

Portanto, significa dizer que os professores formadores, como agentes das mudanças curriculares, são pontos-chaves para que quaisquer inovações aconteçam. Não podemos ignorar as dificuldades que esse processo gera na comunidade acadêmica, mas também não podemos deixar de considerar que o desenvolvimento curricular acaba promovendo a necessidade de os formadores de

⁸⁴ Esse termo utilizado por Cochran-Smith (2003) diz respeito à formação que os professores formadores — aqueles que ensinam os professores — necessitam ter, a fim de que possam superar seus limites de formação no sentido de atender as complexas demandas da preparação do professor para o século XXI. Assim, a autora, ressaltando exemplos de quatro comunidades de aprendizagem — resultado de sua participação em comunidades de professores durante mais de vinte anos de investigação —, sugere a formação do professor formador a partir da pesquisa. Utiliza o termo *investigação* como *posição/postura* para descrever envolvimento de professores e alunos de diferentes disciplinas que trabalham juntos em comunidades de investigação em busca de construir novos conhecimentos a partir do relacionamento e interação com a prática.

professores envolvidos no processo de implantação curricular aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação, entre outros.

Esse envolvimento repercute em sua formação, possibilitando novas aprendizagens. Isso acontece, na medida em que as dificuldades e desafios encontrados no processo acabam implicando a utilização de materiais curriculares diferentes dos habitualmente empregados, reflexões sobre sua prática pedagógica, objetivos do curso, etc. Conseqüentemente, pode ocorrer uma mudança maior ou menor em sua prática de ensino, no nível das competências, condutas, estilos, etc., assim como uma modificação de suas crenças ou concepções educativas (MARCELO, 1999, p. 48).

Nas narrativas dos professores pesquisados, percebemos o desencadeamento de algumas aprendizagens decorrentes dessas mudanças curriculares: as dificuldades de ensino frente ao novo, o desdobramento de novas atividades e projetos ligados às suas práticas pedagógicas e a necessidade de trabalhos coletivos para atender à formação dos futuros professores de Educação Física.

4.3.1 As aprendizagens da docência ocorridas no desenvolvimento do projeto curricular de formação de professores

[...] aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas [...] (MIZUKAMI et al, 2002, p. 48).

O envolvimento e a participação dos professores no currículo que se iniciava ocorreram a partir das disciplinas que seriam ofertadas na primeira série do curso de formação de professores de EF. Inicialmente — final de 2004 —, o CEFE, por sugestão dos departamentos, fez uma consulta prévia aos professores,

solicitando a preferência de atuação nos diferentes cursos ofertados pelo centro, opção que, preferencialmente, deveria ser feita com base nas linhas e áreas de pesquisas desenvolvidas pelos professores até o momento. Entretanto, nas respostas aqui obtidas, percebemos que esse aspecto não pôde ser contemplado por causa do número de cursos oferecidos pelo centro e da necessidade de docentes para atuação neles. Então, a maioria dos professores envolvidos no projeto curricular de licenciatura (8 deles) não fez — por vontade própria ou em função da necessidade institucional em atender aos diferentes cursos — a escolha de atuar especificamente no curso de formação de professores⁸⁵.

Dessa forma, a atuação no currículo, para alguns, foi feita por opção; para outros, foi visto como um convite do departamento, ou ainda, como uma imposição administrativa, pois a disciplina vinculava-se ao departamento no qual o professor estava inserido no momento da implantação do curso, em função da redepartamentalização do CEFE.

Não, não foi feito [opção] porque eu passei por uma mudança de departamento, e aquele departamento também já estava sendo reestruturado, e o curso novo também estava sendo implementado. Então, na verdade, essa disciplina foi. Eu estou ministrando a convite, apesar da planilha, da minha carga horária, do outro departamento, além do curso de especialização e além hoje do stricto sensu também, a gente resolveu assumir porque eu acredito que a gente pode contribuir com a experiência [...] (P1).

[...] eu participo de um grupo de estudos que trabalha a formação de professores na rede pública, então a gente discute essas questões da necessidade ou do que falta pra gente atuar no ensino básico. Então, acredito que veio mais da chefia, é, por a gente estar envolvido, e eles acharam, então, que eu daria mais conta da licenciatura (P2).

Não, eu não fiz a opção. Na verdade, quando houve a mudança, eu até me prontifiquei a trabalhar com os dois, trabalhei com anatomia e nos dois ao mesmo tempo, Bacharelado e na Licenciatura (P3).

A disciplina que foi ofertada em função da minha ida a outro departamento, essa disciplina tem o código do nosso departamento, e o professor tem que dar. Como vocês estão chegando, e vocês estão precisando de carga horária, então, vocês terão que pegar essa disciplina. Então, me foi imposto, aí eu questioneei: "Mas espera aí eu não tenho conhecimento, um saber necessário

⁸⁵ Como já mencionado a instituição oferece mais três cursos: Bacharelado em Esporte, Graduação em Educação Física e Licenciatura em Educação Física.

pra disciplina"; e me foi dito: "Professor, você vai ter que aprender, você vai ter que se virar"... e eu fui atrás pra dar conta, percebi que foi muito difícil atuar (P5).

É, as disciplinas são... Elas são distribuídas, você não escolhe [...] (P7).

Eu fui, é, na realidade fui convidado para dar o voleibol e a gente contribuiu, ainda, com a ementa de esportes, modalidades alternativas ou esportes complementares e esportes [...] (P8).

[...] a minha opção é licenciatura, não atuava nos outros cursos, fundamentalmente nos esportes, é, porque não permitem. Por exemplo, a formação que eu tenho, eu daria conta tranquilamente de algumas disciplinas, estética, por exemplo, sociologia do esporte, porque é sociologia do esporte (P10).

Eu não tinha nenhuma dúvida quando nós começamos a conversar que essa possibilidade de separação da formação poderia acontecer, que eu ficaria na Licenciatura porque desde sempre eu venho trabalhando com escola, com ensino, com processo de ensinar e aprender. [...] (P11).

Independentemente da forma como o professor envolveu-se no PPP, ele é o mediador entre o projeto de formação e os alunos. A perspectiva de desempenhar seu papel de mediador e transformador do currículo frente à nova proposta de formação exigiu deles certo repensar sobre suas práticas pedagógicas, seus conhecimentos e concepções de ensino. É importante considerar, no entanto, que mudanças não ocorrem facilmente e que a resistência é particularmente forte entre aqueles que consideram boas as maneiras como estão acostumados a agir nas situações de ensino, ou então, não vêem razão para alterar suas práticas pedagógicas. Contudo, apesar do pouco tempo de preparação para atuação no PPP, podemos notar certo envolvimento e preocupação em realizar mudanças em seu agir pedagógico a fim de atingir o perfil desejado pelo curso.

Exigiu-se um repensar, um reposicionar-se. Eu diria até se reajustar, se reajustar, porque o que tem me preocupado muito é exatamente qual perfil de profissional queremos formar na licenciatura hoje. Então, em função disso, eu tive que revisar todos os meus conceitos e conteúdos em busca de novos conhecimentos, do que está sendo produzido aí no momento, dentro dessa área e dentro do que a gente precisa abordar; não só no sentido de quantidade e qualidade do conteúdo, mas principalmente visar a atualização desses conhecimentos [...] (P1).

Eu acredito que eu tive que fazer uma reformulação geral. Mudei tudo, começando pela literatura que era completamente diferente. Então, pensando em seguir a ementa e dar uma continuidade, e que a minha disciplina tivesse homogenia dentro do curso, eu acredito que eu tive que mudar tudo, avaliação, bibliografia, exposição de como os conteúdos iam ser colocados pros alunos. Porque sempre que eu trabalhei com a ginástica geral, eu nunca sabia se o aluno ia estar na academia ou na escola [...] (P2).

[...] é, eu busquei junto a outros docentes como que eu deveria agir, fiz a leitura do PPP, do projeto político pra entender um pouquinho e busquei alguns autores e algum, algum material didático. O embasamento que eu dei na disciplina foi devido à minha bagagem, que eu tive um pouquinho lá na, no estágio como professor de uma modalidade porque era "dimensão educacional do esporte", ou seja, que o esporte colabora, pode colaborar na formação de uma criança [...] (P5).

Certo, tive que voltar um pouco no tempo. Por quê? Porque eu estava há algum tempo, sem atuar nessas ementas e na época que eu atuei nessa ementa era tal o curso amplo de licenciatura que formava mil e um professores para mil e uma utilidades profissional e uma das utilidades era ser professor, entendeu. Eu tive que reciclar tudo que nós fizemos, até porque eu já vinha atuando de forma eventual, em outras universidades na formação de recursos humanos para o ensino. Participava de programas de atualização, de professor de Educação Física da rede estadual, tive que voltar um pouquinho, tive que me atualizar (P6).

[...] eu tive que repensar a minha prática, de sair da indefinição da coisa para definição da coisa. De que coisa estamos falando? Agora que a minha prática pedagógica mudou em função de um projeto político pedagógico novo eu não tenho a menor dúvida disso [...] (P10).

Cada vez que começa uma disciplina nova, nova para mim pelo menos, a expectativa é total, você, então, eu vou fazer uma retrospectiva de como foi para eu preparar a disciplina Intervenção Docente. Então, pra você ter uma idéia, ela começava em março, em novembro eu já estava fazendo o programa da disciplina, levantando todos os possíveis autores que poderiam ser discutidos em sala de aula e como isso poderia acontecer [...] (P11).

Quando os professores dizem “eu tive que revisar todos os meus conceitos e conteúdos em busca de novos conhecimentos” (P1); “tive que fazer uma reformulação geral, mudei tudo, começando pela literatura que era completamente diferente” (P2); “a tarefa foi filtrar conteúdos mais relacionados ao processo/contexto de educação escolarizada e aprofundá-lo” (P4); “eu busquei junto a outros docentes como que eu deveria agir, fiz a leitura do PPP, do projeto político pra entender um pouquinho e busquei alguns autores e algum, algum material didático” (P5); “Eu tive que reciclar tudo que nós fizemos” (P6); “eu tenho procurado comprar livros” (P8);

“eu tive que repensar a minha prática” (P10); “ela [a disciplina] começava em março, em novembro eu já estava fazendo o programa da disciplina” (P11); suas narrativas expressam a reflexão e análise feita sobre suas práticas pedagógicas realizadas durante todo o tempo de experiência com o ensino em confronto com um novo projeto de formação.

Isso significa que um novo projeto curricular aponta aos professores o repensar de uma série de condicionantes educacionais que envolvem sua prática docente, colocando-os frente a novas perspectivas, dificuldades, dilemas, formas de enfrentamentos e exigências. Nessa situação, os professores precisam construir novas condições para que os alunos tenham aprendizagens significativas. Nesse sentido, os professores aprendem a ensinar e melhoram seu desenvolvimento profissional, mas não podemos desconsiderar que esse processo é *desenvolvimental*, como afirma McDiarmid (apud MIZUKAMI, 2002), por isso, as mudanças que os professores precisam realizar requerem tempo, uma vez que para atingir metas e objetivos propostos por novas políticas públicas e/ou orientações curriculares não basta apenas aprender novas técnicas de ensino e sim compreender o que significa seu ensino dentro dessa perspectiva. Para compreender tarefas e idéias complexas, o professor necessita de tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, considerando a forma como são abordadas, avaliá-las novamente e assim sucessivamente. De acordo com essas considerações, os professores analisam seu ensino no primeiro ano de implantação do PPP da seguinte forma:

Foi muito difícil porque, é aquela história, cada professor puxa sardinha para sua disciplina, mas a gente via a anatomia com a disciplina básica e que eu tive que dar um outro enfoque, não mais no enfoque só daquela enorme quantidade de nomes que antes a gente elegia pra estar passando pros alunos, mas de aspectos mais gerais de cada sistema que foi trabalhado no caso na disciplina. Então, em cada um dos sistemas corporais não houve a preocupação mais em passar uma enorme quantidade de nomes, apesar de que a gente fez um roteiro e entregou pro aluno pra ele ter. Se caso ele precisar, ele poder estar indo buscar junto com a bibliografia e ter mais subsídios para o seu estudo. E uma coisa que a gente incentivou bastante foi a realização de pesquisas, de trabalhos. Então, esse foi um enfoque mais diferenciado, coisa que agente não fazia nem com o Bacharelado e nem fazia com outras turmas (P3).

[...] as alterações teórico-metodológicas se relacionaram a essa delimitação mais precisa das questões escolares [...]. No caso de minha atuação na disciplina no ano passado, penso que se trataram mais de pequenos ajustes, já que minha perspectiva teórico-metodológica sempre teve como foco o universo escolar (P4).

[...] eu mesmo tinha uma visão no esporte como único foco [...] hoje eu já vejo o esporte e como suas formas já são diferentes. A gente sempre pensava o esporte como um fim, hoje eu já vejo ele como meio. Eu posso, por exemplo, levar o aluno a ver de várias maneiras e atuar de várias maneiras, eu posso ter o lúdico ou eu posso ter as regras, eu consigo visualizar melhor, colaborou muito até na minha atuação hoje. [...] eu vi que eu tenho condições de desenvolver um conteúdo das mais variadas formas possíveis e com situações diferentes. Então, eu vejo isso como aprendizado constante, foi muito bom pra minha carreira [...] (P5).

Tudo, tudo é muito novo, foi o primeiro contato que eu tive. Então, a partir do programa que eles me passaram, eu tento, eu tento adequar o meu conhecimento com o programa. Então, a partir disso eu vou pesquisando então tudo, é, não tem nada pronto, sabe. No ano passado, eu fui preparando as aulas e esse ano a gente complementa com o que eu preparei, então, é uma busca constante não é nada, não tem nada preparado anteriormente, sabe (P7).

[...] de que ciência nós estamos falando? De que esporte nós estamos falando? De que clube nós estamos falando? Então, isso foi muito importante eu tive que repensar a minha prática, de sair da indefinição da coisa para definição da coisa. De que coisa estamos falando? Agora que a minha prática pedagógica mudou em função de um projeto político pedagógico novo eu não tenho a menor dúvida disso, ele me consumiu. A minha preparação foi, eu tenho que começar a discutir com esses moleques por causa, em função do projeto Político Pedagógico que é a base com as diretrizes filosóficas [...] (P10).

Identificamos que a maioria dos professores demonstrou acreditar nesse projeto curricular (P1, P2, P3, P4, P7, P9, P10, P11). Um deles não deixa claro em sua resposta (P8), e dois deles afirmam que não acreditam (P5, P6). É importante ressaltar a importância de que os professores acreditem em seu trabalho frente “ao novo”, pois, como uma experiência nova, a participação e o comprometimento acabam gerando nesse percurso expectativas, mudanças e a necessidade de uma avaliação rigorosa para superação de falhas e problemas aí encontrados. Nesse processo, para que os professores possam aprender novas

formas de ensinar é desejável aprender a trabalhar no coletivo, com seus pares — dentro e fora da escola — de forma a aprender, com os sucessos, os fracassos, os erros e as falhas, e a partilhar idéias e conhecimentos sobre o ensino que se deseja construir.

As aprendizagens geradas por mudanças curriculares não se constituem algo fácil, pois a gestão da mudança ao ligar-se aos processos de aprendizagem são pessoais⁸⁶ e causam ansiedade nos indivíduos que trabalham nas organizações (MARCELO, 1999). Esse aspecto pode ser constatado na fala de P5:

[...] eu vejo assim que é uma área que eu vou ter muita dificuldade de atuar porque eu tive uma informação e uma formação tradicional. Eu sou formado nessa corrente mais tradicional, então, pra mim está havendo um choque até de conflito interno. Isso colaborou muito pra mim rever a forma com que eu atuo, entendeu. Então, foi mais em relação a isso, é, hoje, por exemplo, eu vejo uma nova forma de ensinar que eu precisaria me aperfeiçoar, me aprofundar mais nisso (P5).

Quando o professor diz: “pra mim está havendo um choque até de conflito interno”, expressa o impacto pessoal causado pelo novo projeto de formação profissional. Nesse sentido, é importante levar em consideração o choque que toda a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores. Por outro lado, podemos dizer que, em relação à mudança dos professores, se eles perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos, suas crenças e atitudes podem se modificar mais facilmente. A esse respeito, Guskey (citado por MARCELO, 1999, p. 48) adverte que os professores são capazes de “modificar a

⁸⁶ O conceito de Teorias Implícitas ou Subjetivas vem ganhando espaço nas investigações sobre o pensamento do professor, e contribui para explicar o componente pessoal e psicológico dos processos de mudança. Os processos de mudanças devem afetar a teoria implícita ou subjetiva, a qual apresenta os seguintes pressupostos: a) o professor é considerado um sujeito epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua própria prática; b) considera-se que essas teorias são uma união de aspectos cognitivos (conhecimentos, pensamentos, metas, planos, etc.) que determinam e dirigem os processos e ações para a tomada de decisões; c) existe algum paralelo entre as teorias científicas e as teorias subjetivas (pressupostos de racionalidade e reflexividade, de validade, lógica inferencial) que estabelecem uma igualdade funcional entre elas; d) a teoria subjetiva de um professor é normalmente representada e aplicada de uma forma implícita, mas pode se tornar explícita por meio de diversos modos de representação (verbal, gráfica, pictórica), aplicando uma variedade de técnicas de reconstrução como, por exemplo, pensar em voz alta (MARCELO, 1999, p. 47-49).

conduta docente sem que estejam totalmente convencidos de que aquilo que estão a fazer se vá repercutir positivamente nos alunos”. Outro aspecto importante é o de que as inovações ou propostas de mudanças sejam explicadas aos professores com clareza, a fim de que eles possam colocar as novas idéias em prática.

Nessa direção, pudemos constatar que as preocupações, ansiedades e até mesmo os resultados positivos, vividos nesse processo pelos professores, são avaliados como elementos geradores de mudanças que, ao mesmo tempo, contribuíram para suas aprendizagens nesse período. Assim, afirmam que, de um ano para o outro, realizaram modificações em seu agir docente, quanto a conteúdos, estratégias metodológicas, avaliações, concepções, crenças e atitudes, tudo isso em função das aprendizagens ocorridas nesse processo.

Uma preocupação constante em inovar, inovar sempre, criar maneiras diferentes de, especialmente de provocar, aí seria o termo, provocar um pouquinho mais a participação do aluno, fazer acordar pra, não só para o conteúdo específico, mas especialmente de você criar uma atmosfera agradável para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Eu acredito muito. Isso tem dado certo. Quando você cria esse processo, essa empatia, o conteúdo vem por acaso, está lá o programa (P1).

Eu avalio que está sendo um aprendizado, um bom aprendizado, não posso dizer que as minhas atitudes estejam acontecendo como eu gostaria que fosse, mas é dentro das minhas possibilidades. Então, eu estou trabalhando, tentando mostrar pros alunos a visão do profissional de Educação Física na escola (P2).

[...] visando mais os aspectos qualitativos, nós fizemos um tipo de avaliação mais formativa, de acompanhamento de estudantes, principalmente durante as atividades. Como as aulas eram teórico-práticas, a gente fazia um trabalho diferenciado no laboratório [...] porque como não havia mais essa preocupação grande com a enorme quantidade de nomes que a gente fazia o aluno, entre aspas, memorizar, porque anatomia, ela tem muito de memorização, e isso é uma coisa que a gente já vem ao longo desses últimos anos tentando reverter (P3).

É justamente o que eu tinha comentado antes, é o retorno dos alunos, foram as exigências e as necessidades que os alunos apresentavam. Então, não adianta você passar um conteúdo que está tão distante das expectativas deles. Às vezes, você pega o programa, ali tem programa vasto, não tem como dar conta disso, você tem que adequar mesmo, você chega em sala de aula, você vê que

os alunos não tem esse feedback. Então, você tem que adequar novamente tudo dentro do programa [...] (P7).

[...] ensinar é sempre um aprendizado, eu acho essa dialética de ah, eu aprendi que a professora tem que se adaptar aos alunos e não o contrário, é isso que ficou mais contundente pra mim. Sabe que a dificuldade. até pensando nessa nova realidade que a gente vivencia. o professor tem que estar se adaptando, tem que estar fazendo essa relação mundo-universidade, sabe, isso é fundamental (P9).

Nesse percurso, identificamos que alguns dos professores entrevistados não estão mais atuando no curso. Embora não tenham falado, percebemos que a descontinuidade de atuação dos professores — mudança de um ano para o outro — tem afetado o desenvolvimento de ações coletivas do currículo. É comum nas universidades a distribuição das aulas aos docentes sem que haja a preocupação de um envolvimento e a continuidade do professor com o curso e com a disciplina em que está atuando. Essa descontinuidade não permite ao professor uma avaliação rigorosa de seu agir docente, na perspectiva de analisar as aprendizagens ocorridas e as mudanças necessárias para melhorar seu ensino. Esse procedimento administrativo favorece a adoção de padrões solitários de aprendizagem da docência e dificulta a construção de um conhecimento mais focado no ensino daqueles conteúdos. Por outro lado, sem dúvida a diversificação, muitas vezes, promove novas e ricas aprendizagens como num processo de renovação.

Nessa perspectiva, a instituição deve se organizar no sentido de manter a continuidade dos docentes a cada ano, pois a aprendizagem para a docência é fruto desse investimento pessoal e profissional da figura do professor, proveniente de suas experiências com o ensino como foi possível constatar.

[...] precisaria pelo menos mais uma ou duas turmas pra gente poder até fazer um trabalho comparativo, eu não estou mais atuando, estou em cargos administrativos. Na primeira, foi assim, na segunda já aconteceu assim. Então, devemos melhorar esse aspecto, aquele, então ainda não tive esse ponto para comparação, mas acho que é um ponto importante. Agora em termos de crescimento nosso, em termo de crescimento nosso enquanto professora, acho que a gente cresceu muito porque foi um desafio na verdade, pra nós ali perto, a base da anatomia foi um desafio (P2).

Bom, foi uma experiência muito pequena ainda, mas eu acredito que os alunos gostaram bastante, eu saí satisfeita [...], mas ainda precisa de mais alguns anos aí pra gente estar avaliando (P3).

[...] eu vejo assim, que ficou deficiente por ser uma ação nova, foi uma disciplina nova inclusive foi a primeira vez que a disciplina foi ofertada. No mesmo ano eu tive que pegar três disciplinas novas [...], conteúdos totalmente diferentes [...], tudo no mesmo ano. Hoje, por exemplo, já trabalharia diferente porque eu já tenho o material de base, eu já tenho uma literatura inicial, então, eu só aperfeiçoaria. Mas foi deficiente. A minha atuação eu vejo assim que foi, poderia ter sido melhor se eu tivesse tempo de preparar o material [...] (P5).

Podemos dizer que os professores precisam de condições para aprender a ensinar novas formas no sentido de compreenderem e dominarem os conteúdos ou matérias que ministram; para propor diferentes maneiras e estratégias de abordagem dos conhecimentos; para ter tempo para organizar e avaliar seu ensino; para participar de grupos de estudos ou comunidades de aprendizagem; para ter apoio institucional e de políticas públicas que favoreçam tais aspectos. Essas condições são explicadas por Mizukami et al (2002, p. 79-80), da seguinte forma:

- Oportunidades para experimentar o ensino e para observar tais experiências. Precisam ser novamente aprendizes, não meramente de pedagogia aplicada, mas de idéias, debates e formas de conhecimentos que caracterizam diferentes áreas do conhecimento e temas que permeiam tais áreas.
- Oportunidades para desenvolver novas compreensões das matérias, dos conteúdos que ensinam, dos papéis que desempenham na escola e na sala de aula e de sua inclusão e participação em uma comunidade de ensino. Necessitam, igualmente, de oportunidades para repensar as matérias que ensinam e as implicações dos produtos de sua aprendizagem, de forma a assistir os alunos a construírem significados por si próprios.
- Empreender avaliação crítica de suas práticas para aprender a ensinar novas maneiras, implicando a delimitação de tempo e de oportunidade para saírem física e mentalmente de seu trabalho diário de sala de aula, de forma a poderem questionar, ler, discutir, obter informações, observar, pensar, escrever e experimentar.
- Pertencer a uma comunidade de colegas que influencie fortemente suas tentativas de repensar ou mudar suas práticas ou mesmo de aprender novas práticas. Essa

comunidade precisa ser suficientemente flexível para acomodar professores de diferentes repertórios e níveis de aprendizagem.

- Apoio e liderança do diretor da escola, [no caso das universidades, do Diretor de Centro, dos chefes de Departamentos, do Coordenador de Colegiado]. Membros que têm de entender as implicações das políticas públicas e a dinâmica da aprendizagem do professor para aprender a ensinar de novas formas.
- Ser parte de uma comunidade mais ampla.
- Políticas de apoio a seu desenvolvimento profissional.

Para que essas condições ocorram nas instituições de ensino é necessário que os professores aprendam a trabalhar juntos, na direção de discutirem os problemas coletivamente. Independentemente do nome atribuído a esse tipo de participação e envolvimento (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa em parceria, comunidades de aprendizagem, etc.) é importante que se construam nas instituições de ensino (escolas ou universidades) espaços coletivos para aprendizagem docente. Quando isso acontecer, os envolvidos perceberão que cada um poderá aprender com o outro, com o objetivo de compartilhar idéias, evidências, informações, saberes, e de buscar soluções para os problemas com base em sua realidade social.

A respeito da importância do envolvimento dos docentes em projetos ou propostas de mudanças curriculares e, acima de tudo, de que decretos e leis, por si mesmos, não garantem mudanças no cotidiano acadêmico, a narrativa de P4 chamou-nos a atenção:

Aprendi que há uma distância incomensurável entre a formação oferecida em nível superior e as demandas profissional presentes na educação básica. Esse hiato apenas será superado se esse relacionamento for redimensionado em nível de ações cotidianas (nossas atividades de pesquisa e extensão, por exemplo). Infelizmente ainda acreditamos que decretos resolvem magicamente problemas complexos como o processo de educação escolarizada.

Observamos também a preocupação dos professores com o aprender sempre. Essa vontade é fruto do repensar decorrente de suas variadas experiências com o ensino, as quais permitem o desdobramento de ações em seu cotidiano

docente no sentido de pesquisar seu magistério frente aos problemas e desafios encontrado no desenvolvimento do PPP. Nessa perspectiva, a escola⁸⁷ é entendida como um campo de pesquisa, promovendo reflexões sobre sua prática pedagógica e favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores.

Outras medidas que eu precisei tomar para a construção dessa disciplina foi estar participando de projetos de pesquisa e ouvir os professores que já estão atuando sobre o que ele entende de ser profissional da docência. Então, será que o que os textos me apontavam de ser profissional da docência é o que o professor lá da escola está vivendo isso, entende isso, se enxerga fazendo isso? Então, nós elaboramos uma pesquisa para poder ouvir esses professores sobre o que é ser profissional da docência, qual é a concepção que eles têm, qual é o entendimento disso e quais são as implicações. Então, a partir desse discurso dos professores da região de Londrina nós conseguimos dar exemplos concretos em sala de aula, trazer coisas que vivemos ali durante essa pesquisa e essa disciplina de organização curricular. Nós temos um grupo de estudo que já acontece há nove anos e a gente vem sistematicamente com esse grupo de professores de Educação Física, que atuam na rede municipal e particular, elaborando e re-avaliando os currículos de Educação Física na Educação Básica. Então, a gente tem um pouquinho de experiência de como elaborar currículo, quais são as necessidades que precisam, quais são os conteúdos culturais que precisam estar nas "n" faixas etárias. Então, essas duas pesquisas têm contribuído muito para o ensino de sala de aula (P11).

Algumas ações desencadeadas pelo PPP e que não podemos deixar de registrar aqui referem-se: a) à organização do Fórum de Licenciatura das universidades do Estado do Paraná. Esse evento ocorreu no ano de 2006 e possibilitou a discussão a respeito dos novos cursos de formação profissional em Educação Física de todo o Estado; e b) ao Fórum organizado pelos alunos da Licenciatura, em 2007, conforme relatado por P11:

[...] foi realizado o Fórum de Licenciatura Paranaense a partir da implantação do curso de licenciatura, nós somos em 31 escolas no estado do Paraná. Estiveram reunidos aqui em Londrina 19 escolas que oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física, nós discutimos várias ações sobre a docência, sobre o objetivo da docência, o que é formar professores de Educação Física. Então, essa foi uma ação bastante interessante, nós ficamos

⁸⁷ A "formação centrada na escola" surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970, por meio do *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (ACSTT), que, independentemente de suas origens, nasceu do seio de algumas recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores (IMBERNÓN, 2006, p. 79).

por aqui três dias conversando com essas escolas que aceitaram o convite da universidade. Na seqüência, decorrente já desse Fórum dos professores, os alunos fizeram um Fórum dos alunos de Licenciatura também avaliando o curso, também propondo alternativas. Então, essas ações mais recentes são por elas que o colegiado vai conseguir observar o que é que vai ser melhorado no curso com relação a essas ações (P11).

E, falando em mudanças geradas pelo projeto curricular, destacamos nessa direção a redepartamentalização do centro, ocorrida e desencadeada pelo processo de implantação dos novos cursos do CEFÉ. Essa proposta se constituía numa antiga necessidade do centro, mas somente agora foi concretizada. Com o início dos novos cursos na instituição, os professores foram lotados em departamentos de acordo com sua linha de pesquisa e atuação profissional. Nesse caso, a consulta feita pela direção do CEFÉ, quanto à opção de atuação nos cursos, serviu de subsídio para a lotação dos docentes no caso da redepartamentalização. Assim, foi estabelecido que o Curso de Graduação em EF vincula-se ao Departamento de Educação Física (antigo FEF — Fundamentos da EF), o Curso de Bacharelado em Esporte, ao Departamento de Esporte (antigo DIC — Departamento de Desportos Individuais e Coletivos), o Curso de Licenciatura em Educação Física vincula-se ao Departamento de Estudos do Movimento Humano (antigo GRD — Ginástica, Recreação e Dança).

[...] nós passamos por uma mudança de departamento, e aquele departamento também já estava sendo reestruturado, e o curso novo também estava sendo implementado [...] (P1).

Com isso, podemos observar que mudanças curriculares, além de gerar modificações no agir docente, podem promover certas transformações em nível administrativo, o que de certa forma contribui para uma aprendizagem constante de toda a comunidade, envolvida em diversos âmbitos, e repercute no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

4.4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: A BASE DE CONHECIMENTO NECESSÁRIA PARA O ENSINO

Então, foi uma experiência interessante porque eu estava com um grupo de alunos que tinha uma expectativa de receber conteúdos, de ter uma estratégia na formação de equipes de treinamento de basquetebol quando, na realidade, a ementa não era essa (P6).

A aprendizagem da profissão docente não inicia com a participação num curso de formação inicial, tampouco termina com a obtenção do título de licenciado, conforme explanando até o momento. A formação de professores começa antes mesmo do período de formação inicial, e permanece ao longo de nossa carreira profissional. Esse período de socialização profissional, anterior à entrada no curso de graduação, explica as crenças e concepções prévias que os alunos constroem e adquirem durante as longas horas de observação e participação nas aulas de EF escolar e também em atividades físicas realizadas fora do âmbito escolar.

Os futuros professores, ao ingressarem para o curso de formação inicial, são muitas vezes surpreendidos ao se depararem com uma proposta de formação para o ensino da EF na escola diferente do que viveram em seus anos escolares ou em “escolhinhas” e clubes de treinamento. Esse período de aprendizagem e interiorização das normas e valores profissionais precisa ser revisado, criticado, analisado e, se preciso for, superado para que o futuro professor adquira conhecimentos científico-pedagógicos e competências necessárias para exercer a carreira docente.

A falta de uma cultura profissional da EF, ou como apresenta Carreiro da Costa (1999), a ausência de consenso sobre seus fins e objetivos, conhecimentos e procedimentos que devem estruturar e integrar os programas de formação de professores, acaba contribuindo para que cada estudante e cada profissional possuam sua própria orientação e perspectiva do que é a profissão.

Então, o período de formação inicial deve ser um espaço que possibilite a superação de crenças e tradições, construídas historicamente no campo da formação de professores em EF, se transformando num ambiente que promova a participação, a reflexão, a análise e a busca de soluções para os problemas da prática docente.

Portanto, para que a EF seja tratada como um dos conhecimentos nos currículos escolares é necessário que a formação profissional possibilite uma base de conhecimentos ao futuro professor, que lhe permita ensinar em diferentes contextos e, ao mesmo tempo, promova a aprendizagem docente dos professores formadores, dos futuros professores e dos professores das escolas. Nessa direção, a parceria escola-universidade é apontada como uma maneira de proporcionar o constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

4.4.1 A intervenção docente: a importância da relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor

Ganha cada vez mais sentido a idéia de que a escola não é simplesmente um local de recepção e acolhimento dos alunos provenientes da universidade ou um espaço de exercício profissional, mas um núcleo central do processo de formação de professores (PACHECO & FLORES, 1999, p. 152).

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações — a escola — que representam condicionantes diversos para a atuação do professor (relacionamentos entre os diferentes professores, os alunos, os pais, e funcionários, objetivos, normas, regras, currículos e programas definidos pela organização escolar). Esses condicionantes não são problemas abstratos que seguem modelos para sua resolução e sim aparecem no cotidiano do trabalho do professor e se relacionam diretamente com situações concretas de ensino, que não são passíveis de definições e modelos teóricos prontos. Por isso, torna-se importante que o futuro

professor estabeleça um contato direto com os problemas e situações de ensino. Essas experiências serão formadoras tanto para professor da universidade quanto para o aluno da graduação, na medida em que a situação encontrada promova a constatação dos problemas, discussão, reflexão, e análise em busca de formas de intervenção.

As articulações entre as escolas e as instituições formadoras permitem aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento (MARCELO, 1999).

Considerar a escola como unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, pode contribuir para superar o tradicional individualismo e isolamento que têm caracterizado o aprender a ensinar, cristalizado nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas. A implantação dos currículos de formação de professores, baseados na racionalidade prática, tem como orientação a valorização das experiências provenientes da ação profissional como meio de construção de conhecimentos, decorrentes de reflexão, análise e problematização da prática, sem desconsiderar a importância da teoria. Essa reflexão epistemológica da prática propõe que o aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

Segundo Pacheco & Flores (1999), na implantação dos currículos de formação de professores, a universidade e a escola são consideradas duas estruturas de formação, que na prática têm estabelecido vínculos organizacionais e formas de colaboração muito tênues entre si. Propor um novo paradigma para a formação de professores requer o estabelecimento de novas relações entre as instituições responsáveis pela formação profissional e as escolas. Considerar a escola como um espaço de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional e, igualmente, um campo de pesquisa e reflexão crítica

dos professores requer a mudança na forma de conceber as práticas de ensino no interior dos currículos de formação docente.

[...] a prática de ensino [...] não deverá ser considerada “mais uma disciplina” ou como um apêndice do currículo de formação do professor. A prática — não as práticas — deverá ser o núcleo estrutural do currículo [...] (ZABALZA, citado por MARCELO, 1999, p. 29).

Talvez a inovação mais significativa no campo da formação passe pela reformulação dessa relação, o que implica em uma revisão das crenças, valores e conceitos construídos ao longo do percurso formativo docente.

Diante do que se coloca, a visão dos professores entrevistados sobre essa relação universidade-escola reflete a influência da organização curricular, baseada no princípio da racionalidade técnica, consequência do próprio processo formativo que esses professores formadores tiveram. A maioria dos professores pesquisados analisa que hoje a universidade ainda é vista como a responsável pela produção de conhecimentos, e a escola, como o local de aplicação dessa teoria, mantendo-se distante dos problemas da realidade escolar. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância da relação entre escola-universidade e apontam que falta muito para que essa relação ocorra (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P10, P11). Alguns professores não conseguem perceber que essa relação pode e precisa existir (P7, P9).

[...] por enquanto eu acho que ainda está distante, é que a visão que se tem é que a universidade é algo lá em cima... inatingível. E que a escola é algo pra todo mundo, pra população, e essa é de maior acesso. Então, eu acho que quando a gente trabalha com a formação de professores mostrando essa visão de que a universidade está aqui pra também dar suporte pras escolas eu acho que isso é muito importante (P2).

Olha, eu ainda sinto que tem muita coisa pra ser feita em termos dessa aproximação e, também, eu gosto muito da palavra intensificar. Dessa intensificação de ações conjuntas tanto em termos de participação de projetos de estudantes das escolas em projetos nossos da universidade, como em termos de desenvolvimento do nosso trabalho, dos nossos alunos nas escolas e como que tais cursos que professores nossos possam estar ministrando, desenvolvendo em conjunto com os professores das escolas. Eu ainda sinto

que há uma distância, não sei se é que eu tô meio fora da área, da ação da área específica da Educação Física [...] (P3).

Horrível esse relacionamento. Há uma distância abismal, historicamente construída entre educação superior e básica. Tenho dúvidas de que, se não fosse a exigência formal de realização do estágio, haveria alguma aproximação entre essas instituições. Nesse relacionamento, felizmente há exceções, mas infelizmente são exceções (P4).

[...] eu vejo a universidade dentro de uma cúpula de vidro longe. A gente vê assim afastada da escola, ou seja, eu aqui dentro, eu trabalho, eu dou minha disciplina, eu dou o meu conteúdo, eu vou pra casa e eu entendi que o aluno recebeu; só que ele vai ter que atuar lá na escola. Então, eu vejo que está faltando nós criarmos um vínculo, um laço maior da universidade com a escola (P5).

[...] infelizmente ela é distante. Talvez isso não seja só no campo da Educação Física. Existe nas outras formações do licenciado. [...] A universidade privilegia muitas vezes uma formação acadêmica, formação de pesquisa tal, e esquece de que nós estamos aqui para formar futuros profissionais, cada um na sua área e pra que eu possa contribuir de alguma forma na formação desse futuro profissional tem que conhecer onde é o campo de atuação desse profissional. Então, o professor universitário que trabalha com licenciatura tem que conhecer a escola, tem que viver a escola, se não fica muito difícil. E viver e conhecer a escola não é assistir, ele tem que exercer a função de professor numa escola [...] (P6).

[...] eu não lido com o professor, eu tô lidando apenas com os alunos por enquanto [...] (P7).

Determinante. Eu acho que a gente está começando a chegar lá, até porque nós não chegamos nela ainda [...], mas eu estou "doido" pra ver isso como vai dar na aplicabilidade, qual seja, na relação objetiva entre a intervenção e o conhecimento com intervenção e (re)intervenção, como eu gosto de dizer, quer dizer, eu não gosto da prática, teoria-prática, não gosto muito dessa relação. [...] (P10).

A gente sempre vê nas literaturas que a escola está lá longe, a universidade lá em cima. Melhorou bastante de dez anos pra cá, mas ainda eu vejo uma relação necessária, necessária, nós precisamos sim fazer com que os alunos vão até a escola, vivam essa escola e aqueles professores que estão na escola vivam a universidade. Essa relação precisa ser mais estreita ainda do que ela é (P11).

P8, ao ser questionado sobre essa relação, abordou as exigências sofridas pelos professores de EF em seu cotidiano escolar, quando tem como uma de suas atribuições os jogos escolares. O currículo escolar acaba sofrendo

intervenção da Secretaria de Educação para atender a essa exigência, o que traz conseqüências para o ensino da EF na escola.

É, algumas incongruências muito sérias, por exemplo, a Secretaria da Educação quer uma Educação Física voltada para o todo, mas ao mesmo tempo ela faz jogos colegiais e exigem do professor que ele participe, é, então a modificação que existe dentro do currículo, dentro das escolas é muito pequena.

Isso ocorre na medida em que a tradição dos currículos escolares da área mantém a hegemonia do esporte como um dos conteúdos das aulas. Essa hegemonia constitui um aspecto limitador quando se fala em mudanças na forma de conceber o papel da EF quanto: *ao tipo de ensino que deve ser desenvolvido; à função do professor; e aos conteúdos que devem ser selecionados e enfocados no contexto escolar.* O percurso histórico dos currículos de formação, que privilegiavam formar o técnico em detrimento do professor, acaba ainda por influenciar e determinar os objetivos do ensino da EF na escola.

Embora os professores participantes desta pesquisa admitam a importância e a necessidade de desenvolvimento de trabalhos e práticas de ensino, envolvendo o futuro professor e as problemáticas da realidade escolar, e sendo também esse envolvimento uma das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, observamos em suas narrativas que elas pouco acontecem em suas aulas e, quando ocorrem, situam-se mais no “plano do imaginário”. Em outras palavras, as relações ficam no plano da experiência do professor em sua atuação no ensino básico, exemplificando situações possíveis, as quais os futuros professores poderão vir a encontrar em seu fazer pedagógico.

Em outros casos, situações hipotéticas são criadas a fim de que os professores reflitam sobre tais contextos para que no futuro, quando estiverem atuando, consigam fazer a transposição desse conhecimento para aplicarem na situação em que estão vivendo. Ora, a nosso ver, isso pouco contribui para uma reflexão crítica sobre a prática e, com base na prática, também pouco contribuirá para ações futuras, pois não foram possibilitados aos futuros professores um contato

e um confronto significativo com as problemáticas da prática pedagógica. Não se estabelece assim uma relação de ensino e aprendizagem com os problemas e com os alunos em contextos reais, concretizando-se em experiências pedagógicas com sentido e significado para esses futuros professores de EF. Esse aspecto fica evidenciado nas narrativas a seguir:

É, a gente tenta contextualizar o máximo possível na sala de aula. Baseado na experiência que a gente teve e depois no sentido de orientar os alunos para que eles percebam a importância dos estágios, que o curso vai propiciar condições para que aconteça, os estágios voluntários [...]. O aluno indo a campo, observando aulas, assistindo aulas, já tendo a coragem de ministrar algumas aulas, de participar de maneira mais efetiva. [...] então no meu falar, eu procuro contextualizar o máximo possível, fazer, especialmente, na questão acadêmica dentro da universidade, com que os alunos reflitam sempre nessa direção: "Onde eu posso aplicar isso aqui? Em que situação? De que jeito? Como? Por quê? Como é que eu posso ir além? Como é que eu posso provocar um pouquinho mais a participação, o envolvimento? Como é que eu posso deixar esse processo mais gostoso?" [...] eu procuro estimular nas aulas. Nas primeiras vezes foram feitas via estágio voluntário nas disciplinas, hoje está acontecendo mais no sentido de orientação, eu não estou indo especificamente, eu estou cobrando isso deles, eu estou procurando alertar nesse sentido: "Não perca de vista isso! Procura se envolver mais em estágios. Procurem ir a campo para assistir, observar mais pra contextualizar melhor, não só no sentido de criticar e indicar os possíveis erros". Mas para irem lá e se colocarem no lugar do profissional que está lá pra perceber o que é, de repente, você ter trinta e cinco, quarenta crianças à sua frente esperando algo de você, dizendo: "E daí, professor, o que nós vamos ter hoje?". Perceba a necessidade de planejar uma boa aula, de dominar conhecimentos, conteúdos e conhecer o comportamento das crianças naquela faixa de idade (P1).

A relação procuro fazer. Acredito que é a minha grande dificuldade, a minha grande frustração. É que eu não sei se os alunos conseguem compreender e levar isso depois para escola, porque, a todo o momento, a gente fala que as ações que nós estamos tendo aqui dentro da universidade talvez elas não sejam possíveis dentro da escola. [...] Eu acredito que, basicamente, mais pela experiência que eu tive com a escola e que eu procuro mostrar para eles e resgatar as experiências que eles tiveram da escola e trazer para universidade, tanto experiências positivas quanto negativas. [...] em nenhum momento eu pensei em propor atividades para que eles fossem à escola. Mas eu acho que isso é um ponto a ser melhorado porque eu pensei, mas ainda não sei como agir pra fazer isso (P2).

Na sala, dei pinceladas, dependendo do tipo de assunto que nós tratamos procurávamos dar exemplos. Primeiro, chamávamos os alunos pra gente tentar exemplificar onde que eles poderiam estar vendo aquela aplicação e de que forma poderia se dar e, depois, nós fechávamos, tentando mostrar uma aplicação prática daquele tipo de conteúdo nosso nas escolas, como que eles

trabalhariam com os alunos, que tipo de pergunta, de dificuldade eles poderiam encontrar lá, que caminhos eles seguiriam em certas dificuldades específicas dentro do nosso conteúdo (P3).

Muito pouco, foi o primeiro ano, foi bem assim eu procurei buscar na prefeitura uma escola na rede Municipal para os alunos irem lá e conversarem com o professor. Então foi só um único, dois encontros, um lá no colégio e outro aqui dentro com eles vindo da sua experiência, passar sua experiência de vida e como que ela atuava (P5).

A gente procura mostrar que as dificuldades que eles vão ter em fazer uma iniciação esportiva dentro da escola, mas é possível fazer desde que eles se interessem em, em buscar alternativas (P8).

O tempo que eu tive foi rápido e foi a primeira turma. Eu não tive tempo ou campo ou diálogo suficiente para estar trabalhando com outro lado, por exemplo, estar vendo esse lado da Licenciatura (P9).

Sempre, com a vivência deles: “A minha escola está assim professor”, legal, então quer dizer, toda essa base de conhecimento introdutório a gente remete à compreensão deles como um equipamento, ou seja, como uma base teórica de compreender a realidade não da Educação Física em si, mas da Educação Física na escola. Portanto, a Educação Física na escola e que escola. Então, ele fala assim: “Ah, mas a minha escola não é assim!” Aí o outro: “Ah, eu sou de uma escola de classe média alta na cidade” [...] (P10).

[...] já no primeiro ano, uma maneira que eu fiz, nessa disciplina, foi deles estarem indo para a escola, uma das avaliações eles precisam estar no mínimo assistindo seis aulas de um professor de Educação Física da mesma turma. Então, isso faz com que pelo menos três semanas eles estejam na escola observando a ação docente daquele professor de Educação Física que eles escolheram. A partir disso e da literatura que a gente estudou durante o ano todo, eles têm que construir um documento, um trabalho escrito sobre essa perspectiva do que foi lido, do que foi discutido em sala de aula e do que eles observaram lá na escola (P11).

Entendemos que essa forma de pensar e conceber práticas pedagógicas em suas aulas, a fim de propor a aproximação dos conteúdos tratados em suas disciplinas com o universo das escolas, é fruto do processo formativo vivido pelos professores formadores, segundo o qual o conhecimento profissional é concebido como conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. É importante que os professores formadores também questionem e repensem a formação que tiveram, pois tanto os conteúdos da formação inicial quanto a metodologia com que eles são transmitidos [planejamento, as estratégias, recursos, hábitos e atitudes] atuam

[...] também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2006, p. 63).

É preciso, então, superar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais próximo das situações reais das práticas escolares, reformulando e redefinindo as relações que o futuro professor precisa ter com a escola em seu período de formação inicial. Para isso, é fundamental que o professor formador também revise suas idéias e concepções sobre o ensino, a escola, o papel da formação profissional, entre outros.

Assim, a formação centrada na escola ganha relevância no processo de aprender a ensinar e ao mesmo tempo, gera desafios para o processo de ensinar a ensinar. É mais que uma simples mudança de lugar, de formação, significa que a instituição educacional deve transformar-se em lugar de formação prioritária frente às outras ações formativas. Envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos professores formadores e pelos professores das escolas para dirigir programas que visem superar os problemas encontrados nas situações de ensino e aprendizagem.

As narrativas dos entrevistados deixam evidente que os problemas sobre a escola e sobre o ensino da EF, discutidos com os futuros professores, continuam sendo apresentados, muitas vezes, por meio de exemplos e situações hipotéticas, deixando por conta do acadêmico o estabelecimento da relação entre o conteúdo tratado no momento da formação inicial e seu futuro campo profissional. Isso pode ser constatado nos seguintes excertos:

Nas primeiras vezes foram feitas via estágio voluntário nas disciplinas, hoje está acontecendo mais no sentido de orientação, eu não estou indo especificamente, eu estou cobrando isso deles, eu estou procurando alertar nesse sentido (P1); A relação procuro fazer. Acredito que é a minha grande dificuldade, a minha grande frustração. É que eu não sei se os alunos conseguem compreender e levar isso depois para escola (P2); chamávamos os alunos pra gente tentar exemplificar onde que eles poderiam estar vendo aquela aplicação e de que forma poderia se dar (P3); eu vejo que ele vai

conseguir entender isso no futuro, se ele conseguir pegar a idéia que eu procurei passar pra ele, ele vai ver essa aplicação lá na frente, diretamente hoje com a escola, não (P5); A gente procura mostrar que as dificuldades que eles vão ter em fazer uma iniciação esportiva dentro da escola, mas é possível fazer desde que eles se interessem em, em buscar alternativas (P8).

Alguns professores consideram difícil fazer essa ponte escola-universidade em suas aulas com exemplos baseados nas experiências que os alunos trazem de seus anos de escolarização. Essa socialização profissional, vivida nos diferentes anos de escolarização durante a realização do ensino fundamental e médio, influencia a forma de conceber e entender os fins e objetivos do curso de formação inicial.

[...] mas é aquilo que eu coloquei anteriormente. Todo jovem que procura um curso de licenciatura, ele já vivenciou de forma indireta isso porque ele foi um aluno, lá. Então, as experiências que esses universitários me traziam quando era questionado, era sempre uma experiência muitas vezes não muito interessante para ilustrar o que nós precisávamos ali. Ele trazia sempre uma situação de treino, eles traziam sempre uma situação que ocorria no seguimento escolar e não escolar, porque é Educação Física (P6).

Quando você leva pra prática você tem, o aluno tem uma expectativa totalmente diferente, e continua entrando aqui na Educação Física, por mais que você fale que ele vai atuar na escola, ele ainda tem um outro tipo de pensamento [...] (P8).

Em contrapartida, com as situações encontradas acima, o novo currículo exigiu de P11 a elaboração de atividades e projetos de pesquisa que visassem uma aproximação entre sua ação docente e a realidade escolar. Esse aspecto representou uma oportunidade para o processo de aprender a ensinar do professor formador como também dos futuros professores, conforme relatado a seguir:

Eu procuro fazer sempre, e as perguntas são sempre a partir de como isso pode ser transportado para uma ação cotidiana da escola. Como esses projetos de pesquisa que eu estou envolvida, são com professores. Eu estou sempre nas escolas, estou sempre filmando uma aula para discutir no grupo, estou sempre assistindo uma aula, estou na escola, "vira e mexe" eu estou na escola. Eu supervisiono estágios também, toda semana, por algum motivo eu estou em uma das escolas dos diversos níveis de escolarização. Então, isso

me faz estar muito perto da escola e eu já havia dito isso antes, não tem outra forma de fazer, porque se você vai, aquele sujeito que você está contribuindo na formação vão atuar na escola, você também precisa viver a escola, não é só o aluno, se você que está contribuindo na formação não estiver presente na escola, você vai se distanciando de uma tal forma que aí você entra nas estatísticas, da violência, da exclusão, mas você ouve pelo jornal, não, você tem que estar lá vivendo aquilo, tentando entender o cotidiano, tentando entender o contexto de escola pra você quando estiver trabalhando. Essas questões precisam ser discutidas em sala de aula (P11).

Na visão de P4, quem deve fazer essa relação e proporcionar situações de interação entre a escola e a universidade é a própria instituição. Entendemos também que, a despeito de estar ou não previsto no projeto curricular, esses momentos podem não ocorrer, pois os professores são os mediadores entre o currículo e a materialização dessas práticas no universo da formação.

O próprio curso deveria ser essa relação, não? A reflexão acadêmica sobre escola é expressão desse relacionamento, isto é, se as reflexões realizadas em sala de aula sobre a escola são academicamente sustentadas, esse relacionamento é materializado. Ela acontece por intermédio da sustentação acadêmica dos debates realizados em sala de aula (P4).

Tradicionalmente nos currículos baseados no modelo da racionalidade técnica, o entendimento de prática é o de aplicação dos conhecimentos, advindos das normas e técnicas provenientes do conhecimento científico, ao contexto escolar, no qual os saberes que antecedem a prática formam uma espécie de repertório de conhecimentos prévios, que serão, em seguida, aplicados na ação do professor frente às diferentes situações de ensino. Em decorrência desse pensamento, a prática de ensino deve se situar no final do curso, como acontecia na maioria dos currículos nacionais vigentes até a resolução n. 003/87.

Nos documentos das reformas⁸⁸ atuais, a prática não é vista como um modelo aplicacionista, e sim como um espaço de produção dos saberes e de formação para os saberes. Esse aspecto propõe uma mudança radical do modelo epistemológico sobre o qual os programas de formação brasileiros se apoiaram até

⁸⁸ CNE/CP01 e 02/2002.

agora, começando pela concepção de que os estágios devem ocorrer desde o início do curso.

O estágio deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada [...] (CNE, 2001, p. 36).

A despeito das orientações legais proporem mudanças no paradigma da formação de professores, no sentido de fortalecer os vínculos e parcerias entre o campo da formação inicial e o da atuação profissional, o trabalho docente continua concebendo a escola como um campo de aplicação de conhecimentos.

[...] eu procuro apresentar ao aluno como lidar no dia-a-dia com a realidade escolar, como eu vou aplicar teorias de ensino que nós discutimos aqui no meio acadêmico, no meio universitário numa realidade escolar nas mínimas coisas. O que nós temos é, como o nome está dizendo, teorias e, muitas vezes, elas precisam ser ajustadas para ser aplicadas numa realidade tão diferente, tão diversificada, que é a escola brasileira [...] (P6).

As indicações advindas das diretrizes têm a prática como eixo articulador e como matriz curricular dos cursos de formação, no sentido de que ela não pode ficar reduzida a um espaço isolado, abreviada ao campo de estágio, como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Porquanto

[...] não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter a oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (CNE, 2001, p. 35-36).

O planejamento dos cursos de formação deve proporcionar situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, mobilizando, ao mesmo tempo, conhecimentos provenientes de diferentes naturezas e experiências em diferentes tempos e espaços curriculares.

Essa necessidade de modificações na maneira de entender e propor formas de estágios no interior das instituições formadoras foi algo encontrado em algumas narrativas. Estas abordam os problemas que uma nova proposta de formação encontra no momento do estágio, quando as práticas tradicionais realizadas nas escolas são confrontadas com as novas perspectivas de formação. Ao mesmo tempo, encaminham algumas propostas que, em sua maneira de ver, podem contribuir para superar esses problemas. Para esses professores, o estágio é um momento oportuno para que se estabeleça a parceria entre as escolas e as universidades. Para isso ocorrer, são necessárias algumas modificações.

[...] Então são professores variados e nem sempre aquilo que a gente conversa com os orientandos dos estágios é o ideal que a gente espera que eles encontrem lá na escola. Às vezes, aquilo tudo que a gente fala pra eles não é pra eles fazerem, mas o professor da escola faz e aí quando ele vai pra essa escola, ele diz: "Professor, mas não é assim". E daí como é que eu vou fazer. Então, eu acredito que eles entram em confronto de pensamentos e de idéias e isso não é bom. Eu acho que seria ideal que a gente tivesse uma escola, não sei se seria uma escola modelo pra gente trabalhar e que a nossa atuação na universidade fosse em conjunto com essa escola, assim como nós temos o HU, que é um hospital-escola, um hospital modelo para os estudantes, e eu acredito que deveria ter uma escola assim também (P2).

Eu enquanto na coordenação de estágio, por exemplo, eu estou tentando criar um vínculo maior. Como? Eu estou fazendo visitas nas escolas, procurando entender os problemas deles e eles estão admirados, muitos falam: "Nossa! O coordenador de estagio aqui na, aqui na nossa escola!", ou seja, a gente via a coisa meio afastada. Por que faltava mais o quê? Mais presencial. A gente vê que falta tanto professor estar presente aqui quanto a universidade estar presente lá dentro; não que nós não tenhamos ações, mas ações são muito individuais, nós temos atendimento, nós temos grupos de estudos, mas são coisas assim estanques, um ou outro docente fazendo e acontecendo. Só que está faltando um envolvimento maior, aquele de você ter todos os professores juntos unidos, sentados em uma mesa redonda para entender os problemas. Isso não existe, nós temos aqui os nossos problemas internos, que a gente se reúne e eles têm os problemas deles à parte. Eles se reúnem, mas está difícil, a não ser aqui num congresso, num seminário, num evento (P5).

Entender e compreender a escola como um campo de produção de conhecimentos, envolvendo os professores nesse processo (da formação inicial, das escolas e acadêmicos do curso) e, ao mesmo tempo, redimensionar o conceito de prática pode ser um dos caminhos para a superação do isolamento e hiato construído historicamente entre as universidades e as escolas, entre quem produz

saberes e quem aplica tais saberes. Para Tardif (2002, p. 237), os professores que atuam nas escolas também são sujeitos do conhecimento, e seu trabalho cotidiano, sua prática, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, “mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Tampouco, as escolas devem ser usadas como campo de pesquisa para os professores universitários, ou aqueles que realizam estudos de Mestrado ou Doutorado, com o único objetivo de coleta de dados e informações para suas pesquisas, conforme relato de P5.

[...] diariamente a escola é um campo de pesquisa [...] esse conhecimento de nada vai ter valor se nós apenas publicarmos em revistas específicas o que nós mesmos construímos e vemos. Nós temos que levar esse conhecimento de acesso à população, de acesso ao leigo, de acesso ao outro profissional, ou seja, está faltando isso. Nós usamos a escola para produzir pesquisa sim, muitas pesquisas, são pesquisas de campo onde o professor vai lá, pega um grupo, mede, pesa, manda correr, manda, testa a metodologia de conhecimento. Só que o que se publica dentro do meio acadêmico não dá o retorno pra escola dessa pesquisa. Eu mesmo já fui várias vezes fazer seleção de crianças e esqueci de levar o relatório final para o professor. Então o duro é isso, ele se sente usado, ele não se sente como parte do processo. Então, acho que falta agora essa relação: nós devolvermos pra sociedade essas pesquisas e juntamente com ele trabalharmos em cima dos problemas que as pesquisas geraram e o que nós podemos trazer de solução.

Tardif (2002) propõe que mudanças radicais devem ser realizadas nas concepções e nas práticas de pesquisa atuais a fim de que se consiga superar os modelos de formação e estudos realizados em ciências da educação, na formação de professores, e sobre a organização do ensino no ambiente escolar. Nessa perspectiva, coloca que em primeiro lugar é importante que se pare de considerar os professores de profissão⁸⁹ como objetos de pesquisas e que eles sejam vistos como sujeitos do conhecimento, e as escolas como parceiras de investigações científicas. Em segundo lugar, as pesquisas universitárias não devem classificar os professores das escolas como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores. Nesse sentido, é importante reconhecê-los como tal e dar-lhes espaços nos dispositivos de pesquisas. Ao mesmo tempo, é prescindível que as produções científicas, realizadas nas

⁸⁹ Tardif (2002) refere-se aos professores que atuam nas escolas como professores de profissão.

universidades, pelo menos uma parte delas, não sejam pesquisas sobre o ensino e sobre os professores, mas se convertam em produções para o ensino e com os professores. Isso significa que essas produções precisam levar em consideração seus pontos de vista, seus interesses, suas necessidades e linguagens. Além disso, traduzirem-se por meio de discursos e práticas acessíveis, significativos e úteis para os professores que estão nas escolas. No sentido de ilustrar esse pensamento, Tardif (2002) traz o seguinte exemplo:

Se sou professor numa universidade do Rio de Janeiro e publico um artigo em inglês numa boa revista americana, é claro que isso é excelente para o meu currículo e para minha ascensão na carreira⁹⁰ universitária, mas será que isso tem alguma utilidade para os professores do bairro da Pavuna nesta cidade? Este exemplo mostra que a pesquisa universitária sobre o ensino é demasiada vezes produzida em benefício dos próprios pesquisadores universitários. Noutras palavras, ela é esotérica, ou seja, modelada para e pelos pesquisadores universitários, e enunciada em linguagem acadêmica e em função das lógicas disciplinares e das lógicas de carreira na universidade. Em conseqüência, ela tende a excluir os professores de profissão ou só se dirige a eles por meio de formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimentos de segunda mão (ibid, 2002, p. 239).

⁹⁰ Queremos ressaltar que isso tem sido um dos pontos polêmicos no campo da EF em detrimento do sistema de avaliação da Capes. A adequação forçada a normas cada dia mais restritas sobre os critérios de produção acadêmica com a implantação dos *Qualis* de revistas e periódicos, com valorização de publicações internacionais, tem desconsiderado grande parte das produções docentes veiculadas em livros e anais científicos, que são veiculados e socializados com mais facilidade na comunidade acadêmica. Segundo Lovisolo (2003, p. 106), “Surgem as discussões sobre ‘internacionalidade’ de cada área de conhecimento e multiplicam-se as resistências aos critérios americanos de avaliação das publicações. Em contrapartida, há comissões da Capes que por apenas reconhecer os periódicos da própria área forçam na direção de uma acentuada ‘endogamia’ e de desconhecimento de sua produção além de suas fronteiras. Creio que há uma forte tendência, na educação física, na direção de uma endogamia nas publicações, cuja relevância teórica e o significado social ainda serão avaliados”. A vinculação da EF na grande área de conhecimento da Saúde — CNPQ — traz algumas implicações para as produções científicas realizadas no campo das ciências humanas e sociais. E nesse sentido, “[...] as áreas que procuram estudar, investigar, interpretar as questões humanas e sociais diferem, em termos teórico-metodológicos, das áreas que estudam a natureza, o funcionamento biológico, que geram tecnologias e produtos materiais. Portanto, os meios e os processos são diferentes e devem, em conseqüência, ser pontualmente e — sobretudo — criteriosamente considerados. [...]. Este é o dilema e o desafio que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação física, que investem em linhas de pesquisa relacionadas com as questões pedagógicas e socioculturais, estão enfrentando, e precisam superar. A hegemonia está sob o controle dos representantes da mentalidade ‘cientificista’, de visão monodisciplinar, que parecem comungar com a crença de que o diferente é errado ou menos nobre e, portanto, precisa ser encarado, pelo menos, com desconfiança. [...] esta nova regra impõe mudanças imediatas que poderão ser profícuas para os desejos de elevar o *status* internacional da pós-graduação brasileira. No entanto, ela tende a ser perversa para o desenvolvimento da educação física brasileira, pois estar-se-á desmotivando os especialistas a investir nos meios de divulgação mais acessíveis à comunidade profissional. Estar-se-á, indiretamente, apontando para uma política de se fazer pós-graduação para a Capes e para a imagem internacional, pois aqueles que desejam manter-se no sistema devem responder pontualmente aos critérios formulados pelos representantes da área, sem que haja um necessário debate com a comunidade afim” (RESENDE & VOTRE, 2003, p. 66-67).

Finalmente, o autor defende a perspectiva de que os professores de profissão se esforcem para se apropriarem da pesquisa e aprendam a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e ou coletivas.

Os dados de que dispomos também revelam a preocupação dos professores formadores em relação ao papel dos professores de EF na escola. Na visão de P8, ao se buscar uma aproximação entre a escola e a universidade no período da formação inicial, é importante tratar da questão da profissionalidade do professor de EF no sentido de procurar superar a visão desse profissional como alguém alheio e desvalorizado no processo educativo. Sua valorização no contexto escolar passa também pelo seu posicionamento crítico frente às diversas situações de ensino, advindas de sua realidade de trabalho.

Então, mostrar pra eles uma série de caminhos que eles podem atuar. Agora, um dos caminhos é fazer com que o profissional seja respeitado e tenha o mesmo direito, tenha que ter o mesmo direito do profissional que está dando aula de Matemática, de Geografia, etc. e tal. Se esse profissional tem não só o quadro negro e o giz, mas uma série de materiais didático pedagógicos, o profissional de Educação Física tem que ter. Se ele não tem a bola de voleibol, que é o ideal, ele tem que ter uma bola de borracha, e assim sucessivamente. Então, ele tem que se impor como profissional. Agora não é aquele profissional que se encosta, que vai ter a guarida da administração da escola, e isso a gente tem que mostrar claramente pra eles (P8).

A desvalorização da profissão e seu reflexo no curso de formação de professores também foram constatados por alguns professores no início do curso.

Então, quando eu trabalhei com a licenciatura, eu via muito isso no aluno: "Professora, ninguém valoriza meu curso; mas meu curso agora não tá valorizado; o pessoal dá valor ao bacharelado". Aí a gente parava, conversava com os alunos, mostrava as aplicações que tinha, no crescimento que ele poderia ter, que incentivasse eles pra frente, mas eu sentia que parece que faltava alguma coisa no antes. Agora, esse antes, eu não sei se seria no momento da inscrição, ter um folhetinho à parte talvez mais explicativo, alguma orientação, mais nesse sentido, talvez através do site do centro, da UEL, enfim [...] (P3).

O *status* do professor indica sua valorização social em termos comparativos com outros grupos. A desvalorização dos professores ocorre em parte devido aos seguintes fatores: a origem social dos professores é proveniente basicamente das classes médias e baixas; é um grupo numeroso, sem possuir o sentido de uma verdadeira pertença social; possui uma elevada taxa de feminilidade (quando as mulheres são socialmente discriminadas); a forma de seleção para o exercício docente vincula-se a qualificação acadêmica, não sendo, na maioria dos casos, os melhores alunos que escolhem o trabalho com o ensino; o *status* dos clientes defini-se por alunos dependentes que não se escolhem (PACHECO & FLORES, 1999).

A profissionalização dos professores, conforme analisado no Capítulo II, exige a consideração das competências que eles devem ter para exercer sua função, na qual o conhecimento necessário para o ensino é uma delas.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma destreza de conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Nos questionamentos, feitos aos participantes desta pesquisa, sobre a base de conhecimento para os professores atuarem com o ensino na escola, situando, num primeiro momento, aqueles de diferentes áreas de atuação (Português, Matemática, Geografia, etc.) e, num segundo momento, especificamente os professores de Educação Física, observamos que suas narrativas apresentam aspectos variados, das quais destacamos:

“formação constante para poder realmente acompanhar os alunos e o avanço do conhecimento”; “ter capacidade de juntar, de realizar uma práxis”; “na nossa profissão é preciso se apaixonar um pouco mais pelas coisas que faz”; “planejamento diário, a reavaliação constante e isso não é possível fazer sozinho”; “ele precisa fazer a relação do conteúdo com a necessidade do aluno”; “a formação integral de seu aluno, de entender o que é ser professor, o que é ser educador”; “ele deve criar dentro dele mesmo um amor realmente, um amor ao ensino, a ensinar, deve saber trabalhar em equipe”; “ter um projeto

pedagógico elaborado e implementado coletivamente”, “o professor deve saber como se aprende”, “jamais esquecer de aprender”; “o professor, ele tem que ser um educador”; “inicialmente ele precisa ter uma formação muito forte no campo educacional”; “ele tem que ter carinho pela profissão”; “acima de tudo, de todos os conhecimentos ter ética, que significa honestidade, justiça”; “são muitas coisas, desde o conhecimento geral, conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, saberes técnicos”.

As frases acima, apresentadas de maneira aleatória, foram extraídas das narrativas de onze professores que citaremos a seguir. Se analisadas em seu conjunto, apresentam em si a base de conhecimento necessária ao professor para exercer sua atividade com o ensino: a) o conhecimento psicopedagógico; b) o conhecimento do conteúdo; c) o conhecimento didático do conteúdo; d) o conhecimento do contexto.

Em primeiro lugar que ele entenda que sabe muito pouco e que é necessário um processo de formação continuada, formação constante para poder realmente acompanhar os alunos e o avanço do conhecimento, principalmente atual. Mas não perder de vista a contextualização desse conhecimento, não ficar só no plano teórico e não ficar só no plano prático, mas ter capacidade de juntar, de realizar uma práxis verdadeira, é uma práxis verdadeira [...] passa pelo projeto político pedagógico do curso, pelo acompanhamento do colegiado, por essa troca entre os profissionais e entre os alunos na prática, na prática do dia-a-dia (P1).

[...] eu acredito que ele precisa fazer a relação do conteúdo com a necessidade do aluno, ou seja, se aquele conhecimento que ele está passando, se ele vai ter significado na vida daquele aluno, porque eu acredito que o aprendizado ele fixa a partir do momento em que você faz a relação e sente a necessidade daquele conhecimento na sua atuação do dia-a-dia na escola, na sua vida (P2).

Bom, olha, eu imagino o seguinte: inicialmente ele precisa ter uma formação muito forte no campo educacional, isso nós pecamos muito. Muitas vezes, a gente supervaloriza o conteúdo em si, o domínio do conhecimento em si em detrimento da formação educacional do escolar, por exemplo, eu, na Matemática, muitas vezes eu me preocupo em ensinar o conteúdo, os cálculos que eu preciso e independentemente de quem, de que a escola, ela está ali na formação do sujeito, de que esse conteúdo ao longo da vida do sujeito, ele vai dominar mais cedo ou mais tarde. Por que saber quem descobriu o Brasil com oito anos de idade? Ao longo do tempo eu vou poder ler isso no jornal e vou dominar isso (P6).

É, eu acho que, além da possibilidade que ele tem do conteúdo dentro da disciplina que ele vai ministrar, ele tem que ter carinho pela profissão, ele teria que ter realmente vontade de ser, de dar essa profissão porque é uma

profissão, pra mim, se eu tivesse começado tudo outra vez, eu começaria tudo outra vez (P8).

Conhecer muito, gente! Quer dizer, não basta, é obrigação, volto na questão anterior, conhecer o saber específico não pode ser ciência primária, que é obrigação, que é obrigação, eu não considero. Ah! Porque tem que ter um saber específico está bom. Não! Eu parto do principio de que se ele não tem, ele está sendo mal formado [...] (P10).

São muitas coisas, desde o conhecimento geral, de assuntos gerais, conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, saberes técnicos, é, as teorias de aprendizagem, de ensino, de desenvolvimento, teorias de currículo, de como organizar o currículo, de como é a escola, enfim, é uma gama de conhecimento que se ampliam e algumas pessoas acreditam que quando teve o específico teve tudo. Eu diria que o específico é um dos pontos importantes, significativos, mas não suficientes (P11).

Embora em algumas narrativas fiquem mais evidentes um e outro tipo de conhecimento em relação aos demais (no caso, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo), de maneira geral, podemos dizer que, em seu conjunto, os professores entendem que ao ensinar é necessário dominar certos saberes. Esses excertos, transcritos na íntegra remetem, em alguns momentos, ao **conhecimento psicopedagógico**, que engloba o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das classes, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, planificação curricular, avaliação, entre outros. Também podemos observar nos relatos a referência ao **conhecimento do conteúdo**, aquele conhecimento que os professores precisam ter sobre a matéria que ensinam, ou seja, o conteúdo específico a ser ministrado aos alunos. O **conhecimento didático do conteúdo**, que diz respeito às combinações adequadas entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento didático-pedagógico de como ensinar, observado quando o professor consegue construir pontes ou elos entre o conhecimento que está ensinando e a elaboração desse significado por parte dos alunos. Um tipo de conhecimento pouco percebido nessas narrativas foi o **conhecimento do contexto**, que se refere ao local onde o professor ensina e a quem ensina. Esse tipo de conhecimento é importante, na medida em que conhecer a realidade do bairro, da escola no qual o professor exerce seu trabalho, permite-lhe adaptar o conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e de seus alunos.

A narrativa de P1 aproxima-se desse tipo de conhecimento e, ao mesmo tempo, aborda a prática como elemento de partida e chegada do ensino.

A gente só vai poder melhorar, contextualizar os conteúdos da disciplina se a gente levar pro cotidiano, pra dentro da prática, tornar esse ensino um pouco mais significativo pra vida do aluno. E não tem outra maneira de fazer isso que não seja dando uns toques: “O que vocês acham? Vamos lá! Poderia ser diferente! O que a gente pode tirar dessa derrota? Como é que isso se transfere para o cotidiano, pra vida da gente? É só vitória a vida toda?” Acho que, a partir do momento que a gente utiliza uma metodologia um pouquinho mais reflexiva, a gente pode aproximar um pouco mais todos esses conhecimentos e essas experiências do cotidiano, da vida, da vida prática, pessoal e individual e tornar esse ensino mais significativo, sem dúvida (P1).

Uma característica comum e percebida na maioria das narrativas analisadas liga-se ao amor que o professor precisa ter na atividade de ensinar. Assim, “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 151).

Logo depois de questionarmos os professores sobre o que consideram importante o professor conhecer para ensinar na escola, independentemente de sua área, perguntamos a eles o que o professor de EF precisa saber. Nessa direção, as narrativas nos levaram a inferir que esses conhecimentos seriam diferentes para o profissional da área. A maioria dos professores entrevistados, em princípio, parece não ter feito a relação de que ambos são profissionais da educação, atuando no mesmo espaço, que é a escola. Em seus relatos, remetem com maior frequência à questão do domínio do conteúdo específico, o que para nós é compreensível, uma vez que sua profissionalidade depende do domínio desse tipo de conhecimento.

Não perder de vista esses valores, essas questões humanas em primeiro lugar. Depois, claro, dominar os conteúdos do que vai ser dado, dominar esses conteúdos e a universidade está aqui pra isso; mas acima de tudo que eles, que esses conteúdos não sejam meramente repassados, reproduzidos, não é isso, ser criativos, pensados e criar novas possibilidades no processo de reflexão constante sobre essa prática (P1).

O que ele precisa? Bom... eu acredito que ele precisa saber o que é Educação Física, quais são os conteúdos que a Educação Física tem pra serem

trabalhados dentro da escola e escolher uma linha de pensamento para trabalhar esses conteúdos, que fique muito claro pra eles que a Educação Física, assim como a Matemática, Português, dentro da escola, é uma disciplina de conteúdos e não só de atividades como a gente via há um tempo atrás (P2).

Ele tem que saber “tudo” de movimento corporal humano, atividade física, atividade motora, ou como diria um amigo nosso: “Chamemos tudo isso de ‘x’”. E entendamos “x” como o conteúdo específico da Educação Física, sua contribuição ímpar no processo de educação escolarizada dos alunos que dela toma parte. Esse conhecimento específico, caracterizador da área, deve estar articulado ao objetivo comum da equipe multidisciplinar (P4).

[...] eu penso que a principal característica de um professor para atuar na escola é a contribuição que ele possa dar na formação educacional desse aluno. A Educação Física recebe muitos poucos elementos na formação profissional do futuro professor pra fazer isto, ou seja, nós somos tecnicamente bem formados, nós dominamos bem aquilo que nós fazemos, entendeu, mas nós nos esquecemos que na escola não é isso. A escola, eu penso que mais do que abordar esse conteúdo é você educar as pessoas para conviver numa sociedade solidária, e a Educação Física contribui muito pouco para isso, muito pouco (P6).

Então o professor tem que, e aí que é duro, duas coisas: ele tem que procurar cada vez mais o conhecimento pra poder atuar, não só conhecimento da disciplina, talvez o conhecimento da disciplina ele já tenha, lógico tem que aprofundar constantemente, mas ele já também tem, mas também ter a possibilidade de fazer cursos que possibilitem esse congraçamento com o aluno essa inter-relação com o aluno pra que ele possa contribuir inclusive na vida desse aluno (P8).

Mesma coisa, não vejo diferença alguma, aí a única coisa que alteraria das outras áreas é o conhecimento específico, [...] então o que ocorre, o conhecimento para ser docente é o mesmo, o que altera de um professor para o outro é a área de conhecimento. Você ensina Português e eu ensino Educação Física, mas, fora isso, todas as outras coisas decorrentes do processo, o conhecimento tem que ser o mesmo, com o mesmo grau de aprofundamento e com as mesmas responsabilidades, direitos e deveres. [...] Então, os problemas que envolvem a docência, o conhecimento tem que ser igual para todos, a única coisa que, na minha opinião altera, é a área de conhecimento, o específico (P11).

Entendemos que, talvez, essa valorização dos conhecimentos do conteúdo da EF, em detrimento do conhecimento psicopedagógico, do conhecimento didático do conteúdo e do conhecimento do contexto, esteja vinculada à própria questão do atrelamento da formação profissional a suas bases técnicas e esportivas, conforme processo histórico da área, garantindo também a sua

profissionalidade. Seu distanciamento das discussões da licenciatura aliado às fortes influências militares e eugênicas, constatadas em suas raízes históricas, trouxeram como conseqüências a formação de profissionais para atuar com a docência desprovidos de reflexões sobre o ensino, o papel da EF na escola, as relações da área com os demais saberes escolares e como a EF deve ser tratada e articulada no projeto político pedagógico da escola.

Portanto, finalizamos nossas análises com o pensamento de um dos professores entrevistados, uma vez que apresenta reflexões sobre a atuação dos professores em seu cotidiano com o ensino e, ao mesmo tempo, propõe o trabalho coletivo como forma de superação dos problemas encontrados na ação docente.

O professor deve saber trabalhar em equipe. Já parou para pensar que a equipe de professores é uma equipe multidisciplinar, super desarticulada? E para atuar em equipe, para reunir as competências de cada integrante da equipe, é necessário ter clareza da contribuição específica da própria área de atuação. Talvez essa seja uma das principais dificuldades da escola hoje. Ter um projeto pedagógico elaborado e implementado coletivamente. Além disso, o professor deve saber como se aprende para poder organizar sua maneira de ensinar e deve, ele próprio, jamais esquecer de aprender (P4).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos [...] (TARDIF, 2002, p. 259).

Lançando-nos, a partir de então, em busca de finalizações provisórias para esta investigação, entendemos que esse momento marca o início de novas elaborações e construções teóricas, baseadas neste estudo, para o campo da formação de professores, de uma maneira geral, da educação e, em especial, da EF.

Durante a trajetória de investigação, foi muito revelador ouvir as narrativas dos professores entrevistados. Esses momentos funcionavam como um tempo de bate-papo saudável entre dois profissionais do ensino que, sem horário disponível para se reunir e dialogar no dia-a-dia da docência, conversavam sobre temas pertinentes à educação e desafiadores, relacionados a seus trabalhos com a atividade de ensino. Na fase de organização e análise dos dados, ouvindo suas narrativas para responder à questão de nossa pesquisa, sentíamos-nos também pesquisadas, pois fizemos parte da Comissão de Reestruturação do PPP e, em nosso retorno, por opção, atuaremos no currículo de formação de professores de EF. Assim, nesse percurso, nosso caminhar foi na direção de construir novos conhecimentos, baseados no entrelaçamento do que a pesquisa narrativa nos mostrava com o que a literatura investigada apresentava. Esse cruzamento de dados, por vezes, nos levava a pensar em possíveis desdobramentos deste estudo e no desenvolvimento de nossa prática pedagógica no currículo em questão. Isso se tornou gratificante e, ao mesmo tempo, se revelou desafiador!

Com o intuito de apresentar as conclusões deste estudo sem esgotar sua discussão, retomamos nossa problemática inicial: *Como os professores entenderam e traduziram em práticas pedagógicas as diretrizes e orientações advindas do Projeto Curricular?*

Como pudemos observar, a elaboração do PPP em questão reflete a diversidade de posicionamentos políticos, os conflitos de interesses e o próprio entendimento do que seja EF e também formar professores para o coletivo de docentes lotados no CEFE. Esse aspecto foi limitador e dificultou em muitos momentos as discussões sobre as reformulações curriculares do atual currículo do curso de formação de professores. Por outro lado, essa diversidade de opiniões e interesses levou à elaboração e à implantação de três cursos de formação profissional na instituição na área da EF: Formação de Professores (licenciatura), Graduação em Educação Física e Bacharel em Esporte.

No que se refere ao PPP de formação de professores, na perspectiva dos entrevistados, a falta de ação coletiva por parte da instituição durante a elaboração do projeto e depois de sua implantação gerou certo isolamento e individualização dos professores no processo de materialização do curso. Esses aspectos favoreceram situações de conversas nos corredores sobre o ensino nesse currículo, além de dúvidas e inseguranças acerca da nova proposta de formação. Tais questões foram apontadas como algumas das dificuldades vividas pelos docentes antes e durante o início do curso. Segundo os envolvidos, essas questões poderiam ser superadas com ações mais efetivas por parte da Coordenação de Colegiado e Direção de Centro. Para eles, deveriam ser realizadas mais reuniões e discussões para que cada professor pudesse avaliar seu ensino dentro da nova proposta, conhecer as diretrizes de ensino dos demais professores, analisar alguns aspectos do currículo implantado, por exemplo, perfil de professor, pouca carga horária de algumas disciplinas, a caracterização do curso, etc. Faltaram ações mais incisivas por parte da chefia no sentido de envolver os professores e alunos nesses momentos, pois, na ótica dos entrevistados, “esse projeto curricular representou uma mudança muito grande”, e eles não estavam se sentindo preparados para isso.

Podemos dizer que a maioria dos professores está acreditando no projeto de formação de professores de EF, apesar de muitos dos entrevistados considerarem que o currículo foi elaborado, organizado, desenvolvido e implantado por um grupo. Estes professores entrevistados sugerem um sentimento de rejeição em relação a esse currículo por pensarem ser algo imposto e não construído coletivamente. No entanto, reconhecem que a formação específica para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino poderá contribuir com a preparação e formação de professores mais engajados nas discussões e problemáticas relacionadas ao ensino da EF na escola. Em nossa opinião, para que isso ocorra efetivamente, são necessários o comprometimento e a adesão dos professores formadores no sentido de reverem suas práticas de ensino e se posicionarem para construir mudanças no interior das instituições formadoras. Um dos aspectos a ser considerado é a elaboração de projetos em parcerias com as escolas, o que por consequência promoverá um desenvolvimento profissional e uma aprendizagem docente constante dos professores (de escolas e universidades) envolvidos nesse processo.

Na tentativa de desempenhar seu papel de mediador e de transformador do currículo, frente à nova proposta de formação, foi necessário que os professores repensassem suas práticas pedagógicas, seus conhecimentos e concepções de ensino, o que, de certa forma, não foi algo fácil para a maioria deles. Apesar de poucos terem alegado conhecimento do processo de elaboração do PPP e participação neste, eles apontaram que, antes do início do curso, foi preciso estudar e aprofundar pontos da matéria a ser ensinada, realizar a leitura do projeto curricular para entender o perfil proposto para formação, readequar estratégias de ensino e conteúdos ao novo currículo e conversar com seus pares para superar alguns desafios. Isso acabou ocasionando um impacto em suas práticas pedagógicas diárias e levando-os a buscar novas formas de ensinar.

Embora não possam ser consideradas extensivas aos professores entrevistados, restringindo-se à minoria deles, observamos que as dificuldades de ensino, geradas a partir do “novo” currículo, contribuíram para a aprendizagem docente, na medida em que eles elaboraram novas atividades de ensino e projetos

de pesquisas ligados às suas práticas pedagógicas. Esse fato desencadeou trabalhos coletivos entre os professores das universidades e os das escolas, proporcionando uma aproximação entre o ensino no currículo de formação de professores de EF e a realidade escolar. Nessa perspectiva, o exercício profissional torna-se uma das fontes de aprendizagem do trabalho docente a partir das mudanças requeridas pelo currículo implantado. O conhecimento que o professor acaba construindo de si mesmo, dos alunos, dos conteúdos e do contexto em que ensina, é fonte da teorização e, principalmente, desse contato com as situações práticas, ou seja, é um processo que resulta da articulação da teoria com a prática, sendo fortemente dependente desse contexto prático.

Para muitos dos professores pesquisados nesta investigação, aprender a ensinar é um exercício diário no desenvolvimento da docência e, nesse sentido, afirmaram que estão sempre aprendendo.

No exercício da docência, os professores apóiam-se em diversas formas de saber, como: o saber curricular, proveniente dos programas de ensino; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou continuada; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão; e o saber cultural, herdado de sua trajetória de vida e da cultura na qual está inserido. Com base nessa premissa, pudemos reconhecer que a socialização antecipada na área da EF possibilitou aos professores experiências marcantes (nesse caso, positivas), o que acabou por influenciar decisivamente a escolha da profissão.

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino. Isso ocorre por causa de toda a sua história escolar anterior, observando seus professores e, ainda, praticando atividades físicas dentro e fora do contexto escolar. Os professores reconhecem que esse aprendizado antecipado da EF pode levar o professor, muitas vezes, a experiências positivas ou negativas. No caso das negativas, pode gerar um entendimento equivocado acerca do papel, da área e da função do professor no contexto escolar.

Para os professores entrevistados, as experiências negativas vivenciadas pelos futuros professores dificultaram seu ensino no início da primeira turma, pois estes ingressaram no curso de formação inicial, com a crença de que já tinham noção sobre a profissão e com a expectativa de adquirirem conhecimento para treinamento de modalidades esportivas. Esses aspectos refletem a dificuldade em mudar concepções, crenças e atitudes sobre o ensino, paradigmas construídos pelo futuro professor ao longo de sua história de vida e formação, que necessitam ser discutidos, analisados e modificados nesse período de formação inicial.

Conforme desenvolvido em nosso referencial teórico, os autores consultados apontam que esse saber herdado da experiência é muito forte e persiste através dos tempos, e a formação universitária, muitas vezes, não consegue transformá-lo nem abalá-lo. Nesse sentido, os cursos de formação inicial devem proporcionar aos seus alunos uma oportunidade de reverem suas posturas, seus preconceitos e opiniões sobre os saberes que construíram na vida, a fim de superá-los, além de iniciar a construção de uma base de conhecimentos necessária ao ensino.

Torna-se importante contemplar essa base de conhecimentos desde o período de formação inicial, inserindo discussões sobre o *saber ensinar*, o *ser professor*, a *função e objetivos da escola*, independentemente de sua área de atuação. Na trajetória histórica dos currículos de EF, reconhecemos características que comprometem essa formação voltada para o aprender a ensinar, na medida em que os conhecimentos de ordem técnica e instrumental sempre foram valorizados em detrimento dos conhecimentos de caráter didático-pedagógicos. Essa ênfase na formação técnica ainda continua presente na concepção da maioria dos formadores de professores e pode ser constatada nas respostas obtidas sobre *o que o professor de EF deve saber para ensinar na escola*. Os professores ainda destacam que o conhecimento da matéria é a essência do saber ensinar, o que, para nós, é coerente com o tipo de formação que tiveram: currículo baseado na racionalidade técnica e orientação formativa visando à preparação profissional do técnico em modalidades esportivas.

Entendendo a formação inicial como o início de seu desenvolvimento profissional, torna-se função dos cursos possibilitar ao futuro professor uma base teórica conceitual suficiente para que este possa questionar o que já aprendeu, e ainda construir seu próprio referencial teórico para trabalhar e superar as crenças obtidas anteriormente. A base de conhecimentos necessária ao ensino deve contemplar: a) o conhecimento psicopedagógico; b) o conhecimento do conteúdo; c) o conhecimento didático do conteúdo; d) o conhecimento do contexto. Além disso, essa base deve promover situações concretas de ensino para que o futuro professor saiba transpor tais conhecimentos no momento de atuação profissional. Esse tipo de conhecimento refere-se ao processo de raciocínio pedagógico necessário ao professor no exercício da docência.

Realizar modificações no campo da formação inicial não constitui uma tarefa fácil, pois exige que sejam feitas alterações nas concepções e aprendizagens por parte dos professores formadores. As modificações que os professores (das universidades e das escolas) precisam realizar para contemplar as novas exigências, advindas de políticas públicas ou de reformas curriculares, vão além de compreender novas técnicas de ensino, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e de sua própria prática. Os futuros professores devem ser preparados para ensinar algo em determinado contexto, que se define como singular, instável, incerto, complexo e contraditório — a escola.

Esse aspecto aponta para a elaboração do currículo a partir de princípios orientados pelo paradigma da racionalidade prática. A formação do professor é construída a partir das problemáticas com as quais ele se depara no ambiente escolar e, a partir delas, constrói seu conhecimento profissional de maneira pessoal e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento proveniente da racionalidade técnica.

Nesse sentido, reconhecemos que as indicações, advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao apresentarem a prática como eixo e matriz dos

PPP dos cursos de formação, propõem a alteração de concepções enraizadas historicamente em nossa área, no que diz respeito ao entendimento de prática, currículo, escola, ensino-aprendizagem, saberes docentes, entre outros.

Em nosso entendimento, elas sinalizam a mudança no paradigma de formação de professores — do paradigma da racionalidade técnica para a racionalidade prática —, uma vez que gera uma forma de reflexão, na qual o professor, com seus valores — éticos, políticos, religiosos, etc. —, constrói novas formas de agir, com base nas situações problemáticas advindas do contexto da prática pedagógica. Isso não significa cair no excesso de exagerar a importância das práticas na formação do professor e sim buscar a estreita relação entre teoria e prática, tendo como resultado a práxis pedagógica.

Esta “possibilidade”, apontada nas diretrizes curriculares, em nossa opinião, pode gerar mudanças significativas na forma de ensinar e aprender dos futuros professores em processo de formação inicial, e também dos professores atuantes nas universidades e escolas. É o que defendemos nesta tese, a perspectiva de que os cursos de formação inicial, tendo a prática como eixo curricular, construam coletivamente formas de superar os problemas que afligem o ensino e a aprendizagem nos diferentes espaços educacionais.

É preciso que os professores sejam formados como profissionais prático-reflexivos para que, ao se depararem com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, saibam recorrer à pesquisa como forma de decidir e intervir em tais situações, propondo novas construções teóricas e concepções alternativas de formação baseadas no confronto com as situações problemáticas vividas em experiências de práticas com o ensino.

Com base no que foi demonstrado e discutido até então, apresentamos alguns pressupostos que precisam ser considerados na formação de professores, com vistas a atender o paradigma da formação baseado na racionalidade prática. Em nossa opinião, a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada,

tendo como pressupostos a reflexão epistemológica sobre a prática, apresenta como núcleo estrutural do currículo a prática de ensino sendo um espaço importante na construção de conhecimento do trabalho docente. Esse enfoque exige um redimensionamento da proposta de formação de professores, na qual devem ser considerados:

a) O entendimento da prática de ensino como o eixo articulador do curso: Os estágios não podem ser reduzidos ao final do curso, e tampouco a prática de ensino deve ser limitada a uma disciplina do currículo de formação, sendo considerada como responsabilidade de um professor ou de uma disciplina. É importante reformular e redefinir as relações que o futuro professor — e até mesmo os professores formadores — têm com a realidade escolar no período de formação inicial. Devem ser proporcionadas situações que permitam aos futuros professores a análise, a reflexão e a intervenção, apoiadas em situações de ensino e aprendizagem concretas.

b) Base de conhecimento para o ensino: A formação inicial deve fornecer uma bagagem sólida de conhecimentos nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, possibilitando ao futuro professor assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

c) Processo de raciocínio pedagógico: O currículo deve propor experiências interdisciplinares que permitam ao futuro professor integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento psicopedagógico). Isso será obtido analisando e propondo situações pedagógicas de ensino que os levem a propor, esclarecer, criticar, definir e redefinir conceitos ligados à sua formação e ao ensino.

d) Relação escola-universidade: Os professores formadores devem propor situações de ensino desde o primeiro ano do curso, porém, elas precisam ser realizadas em parcerias com os professores das escolas. A formação inicial deve

aproximar-se das práticas educativas realizadas no interior das escolas e, num processo de colaboração entre os diferentes profissionais, tornar-se um campo de investigação. A formação inicial deve favorecer o debate nas escolas e construir bases reais para elaboração de projetos educacionais ligados a projetos de formação com vistas a atender à resolução de problemas encontrados em cada realidade institucional.

e) Formação do professor reflexivo: A formação baseada na epistemologia da prática propõe dotar os professores, já em seu período de formação inicial, de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver neles profissionais reflexivos e investigadores. Nesse entendimento, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de sua capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e pensar a realidade social e a docência. Esse tipo de reflexão não se restringe somente à sua prática, mas ultrapassa os muros escolares estendendo-se sobre os interesses subjacentes à educação, à realidade escolar e social.

f) Desenvolvimento profissional: As fontes de formação profissional dos professores não podem se limitar à formação inicial na universidade, tampouco devem se restringir à atualização profissional proposta por alguns “especialistas”, participando de cursos e capacitações esporádicas, com ações descontínuas e desvinculadas de sua prática docente. A formação inicial deve ser considerada o começo de seu desenvolvimento profissional docente e proporcionar conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos ou investigadores de sua prática, com a concepção de que devem aprender sempre.

g) Comunidades de aprendizagem: Independentemente do nome atribuído a esse tipo de participação e envolvimento (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa em parceria, comunidades de aprendizagem, etc.) é importante que se construa nas instituições de ensino (escolas ou universidades) espaços coletivos para a aprendizagem docente. Quando isso acontecer, os envolvidos perceberão que cada um poderá aprender com o outro, compartilhando idéias, evidências, informações, saberes, e buscando soluções para os problemas de sua realidade social. Assim, as

pesquisas serão produzidas a partir de seus atores, na resolução de problemas reais e com significado e valor social.

Segundo Torres (1995), a literatura sobre a formação inicial é muito normativa e descreve somente qual deve ser o perfil ideal do professor e não o que está sendo feito efetivamente no campo da formação de professores. Nesta investigação, tivemos a oportunidade de analisar o que está sendo feito no campo da formação de professores de EF, quando implantam um curso específico de licenciatura na área. Nossa opção metodológica — pesquisa narrativa — possibilitou ouvir as vozes dos protagonistas do PPP, contribuindo para a compreensão dos diferentes momentos que caracterizaram o processo de implantação. O relato de fatos importantes de suas histórias de vida com seus processos formativos de conhecimento e de aprendizagem, obtidos nesse percurso que constituíram e constituem suas experiências com o ensino, foram importantes no processo de análise da implantação do currículo de formação de professores de EF.

Queremos enfatizar que é pouco provável que as mudanças requeridas pelo PPP do curso de formação de professores da UEL produzam um avanço qualitativo nas situações de ensino se os professores formadores não estabelecerem com elas uma relação consciente e decisivamente interrogativa e reflexiva. Portanto, todos os movimentos que compõem o exercício da indagação e da reflexão sobre o currículo, o ensino de cada professor dentro dessa proposta, o perfil de profissional a ser formado, as práticas de ensino curriculares, entre outros, passam a constituir estratégias e também conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão pelos envolvidos. Práticas individuais e coletivas para identificar problemas, construir soluções, definir projetos de ação, avaliá-los e identificar os avanços e retrocessos, constituem um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade valiosa para promover mudanças no interior desse curso.

Há de se criar, portanto, tais espaços no cotidiano do trabalho com o ensino, a despeito da burocracia e do autoritarismo vigente na rotina das instituições formadoras. É dessa forma que o processo de reformulação curricular exige a tomada de posição dos envolvidos e pode também se tornar um momento formativo

para todos que nele estão inseridos. Sua concretização, entretanto, depende do esforço coletivo empreendido e da capacidade desenvolvida pelos professores formadores para perceberem e articularem as informações e os desafios presentes nesses momentos e, a partir daí, construir um espaço para a aprendizagem constante da profissão. Realizar essas modificações no campo da formação inicial exige alterações nas concepções e aprendizagens por parte dos professores formadores, exigindo deles a capacidade de aprender e desaprender.

Ao mesmo tempo, é imprescindível traçar metas de políticas educacionais para o ensino superior que valorizem os professores e as escolas como capazes de articularem os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, na construção de proposições que melhorem o ensino nesses espaços; há a necessidade de investimentos para que as escolas e as instituições formadoras invistam em pesquisa e, simultaneamente, seja fortalecido o tripé ensino-pesquisa-extensão nas universidades; são necessárias melhores condições de trabalho para os professores (desde condições salariais a materiais); é indispensável garantir que a formação de professores seja desenvolvida por instituições comprometidas com a formação e o desenvolvimento docente, capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos. Reconhecer a escola como um campo de pesquisa e formação, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores aí envolvidos (escolas e universidades), exige uma transformação dos modelos de carreira desses profissionais. Isso presume, por exemplo, que o valor real do trabalho de formação e do trabalho de pesquisa em colaboração entre universidade e escola seja reconhecido nos critérios de promoção salarial.

Para encerrar, propomos, em concordância com o pensamento de Tardif (2002) citado inicialmente, que nós, pesquisadores universitários, deixemos nossos laboratórios de pesquisa nas universidades e caminhemos aos lugares onde os professores das escolas trabalham para ver como eles pensam e falam, como ensinam na sala de aula, estreitando o vínculo entre formação inicial, formação permanente e profissão. Assim, nossas pesquisas, ao levarem em consideração seus pontos de vista, seus interesses, suas necessidades e linguagens, serão

traduzidas em conhecimentos e práticas acessíveis, significativos e úteis para a superação dos problemas do ensino.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. “As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar”. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre, ARTMED, 2001.

ANDERÁOS, M. *A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2005.

BARRIGA, A. D. e ESPINOSA, C. I. “El docente em las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. *Revista Ibero-Americana de Educación*, OEI. Abril, n. 25, 2001, p.17-41.

BARTLETT, L. Images of reflection: o look and a review. *Qualitative Studies in Education*. Vol.2, n. 4, 1989, p. 351-357.

BELLONI, I. “A educação superior na nova LDB”. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1998.

BETTI, I. C. R. *Educação Física e ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional*. Tese de Doutorado. São Carlos, UFSCar, 1998.

BETTI-RANGEL, I. C. & GALVÃO, Z. “Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física”. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Unicamp, Campinas, 22 (3), p. 105-116, maio, 2001.

BETTI, M. “Perspectivas na formação profissional”. In: MOREIRA, Wagner (org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

BORGES, C. “A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais”. In: BORGES, C. e DESBIENS, J. (orgs.). *Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.157-190.

_____. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas, SP, Papyrus, 1998.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória, UFES, 1997.

BRASIL. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, *Ministério de Educação e Cultura*, maio, 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, *Conselho Nacional de Educação*, maio, 2001.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular*. Vitória, CEFD/UFES, 1997.

CARREIRO DA COSTA, F. "Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias". In: CARREIRO DA COSTA, F.; CARVALHO, L. M.; ONOFRE, M. S.; DINIZ, J. A.; PESTANA, C. *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Lisboa, Portugal: FMH, 1996, p. 9-36.

CARMO, A. A. *Educação Física, crítica de uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1982 (Dissertação de Mestrado).

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas, SP, Papirus, 1991.

CESÁRIO, M. *A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de Educação Física: realidade e possibilidades*. Recife, Pernambuco, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 8ª Ed. São Paulo, Ática, 1997.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S.; TAFFAREL, C. *Prática de Ensino: formação profissional e emancipação*. 2ª ed. Maceió, EDUFAL, 2003.

CHEPTULIN, A. *A dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. Trad. Leda Rita C. Ferraz. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.

COCHRAN-SMITH M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 2003, v. 19, p. 5-28.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.

CONNELLY, M. F. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Education Research*, v. 19, n.5, p. 2-14, 1990.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.

COSTA, V. L. M. "A formação universitária do profissional de Educação Física no Brasil". In: PASSOS, Solange (org.). *Educação física e esportes na universidade*. Seed/ME/UnB/DEF, 1988, p. 207-224.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23, n 1-2. São Paulo, FE-USP, jan. /dez. 1997.

DAÓLIO, J. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80*. Campinas, SP, Papirus, 1998.

_____. *Da cultura do corpo*. Campinas, Papirus, 1995.

DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal, Porto Editora, 2001.

DIAS, E. F. "Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes". *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas*. São Paulo, n. 1, maio 1998.

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N.; OLIVEIRA, J. F. "A reforma do ensino médio: a nova reformulação curricular e a realidade da escola pública". *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 70, abril 2000, p. 63-79.

ELLIOT, J. *La investigación – acción em educación*. Madrid, Morata, 1990.

ESTEVE, M. J. "Mudanças sociais e função docente". In: NÓVOA, A (org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999, p. 93-124.

EVANGELISTA, O. & SHIROMA, E. “Profissionalização: da palavra à política”. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal, Porto Editora, 2003, p. 27-46.

FARIA JR. A. “Professor de Educação Física, licenciado ou generalista”. In: MARINHO, V. (org.). *Fundamentos pedagógicos. Educação Física 2*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987, p. 15-33.

_____. “Perspectivas na formação do profissional de Educação Física”. In: MOREIRA, W. (org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP, Papirus, 1992.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lesson from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*. v. 52, n. 01, jan/fev, 2001, p. 17-30.

FENSTERMACHER, G. D. On narrative. *Teaching and teacher education*, v. 13, n. 12, p.119-124, 1997.

FERENEC, A. V. F. *Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional*. Tese de Doutorado, São Carlos, UFSCar, 2005.

FERREIRA, L. A. *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. Tese de Doutorado, São Carlos, UFSCar, 2005.

FIDALGO, F. S. “Qualidade, Novas Tecnologias e Educação”. In: FIDALGO, F. S. & MACHADO, L. R. S. *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 31-37.

FLECHA, R. & TORTAJADA, I. “Desafios educativos na entrada do século”. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

FLORES, M. A. “Dilemas e desafios na formação de professores”. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). *Formação de professores:*

perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal, Porto Editora, 2003, p. 127-160.

FRANÇA, R. M. e CAMPANHOLI, C. A. O. “Uma revisão acerca do que seja ensino: o que diferentes autores falam sobre o tema”. In: *ANAIS do 18^o. Simpósio de Educação Física e Desportos do Sul do Brasil*. Ponta Grossa, UEPG, 2006, p. 58-63.

FREITAS, H. C. L. “A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores”. In: *Revista Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, n. 68. Campinas, Cedes, 1999.

_____. “A pedagogia das competências como ‘política’ de formação e ‘instrumento’ de avaliação”. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia, 2002. 1 CD-ROM.

GIROUX, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1986.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, J. A. M. “A carreira das professoras do ensino primário”. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de Professores*. Porto, Portugal, Editora Porto, 1995, p. 141-169.

GUARNIERI, M. R. (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2^a. Ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

HOYLE, E. “Professionalization and deprofessionalization in education”. In: HOYLE, E.; MAGERRY, J. (orgs.). *World Yearbook of Education Professional Development of Teachers*. Londres, 1980.

HUBERMAN, M. “Ciclo de vida profissional de professores”. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de Professores*. Porto, Portugal, Editora Porto, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. “Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã”. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

_____, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

KUENZER, A. Z. “As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando”. In: *Revista Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, n. 68. Campinas, Cedes, 1999.

KUNZ, E. et al. “Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas, proposições, argumentações”. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, 20(1), p. 37-47, 1998.

LACKS, S. *Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador; 2004.

LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?” In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, S. M. & REALI, A. M. M. R. “O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?)”. In: MIZUKAMI, M. G. & REALI, A. M. M. R. (orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos, Edufscar: 202, p. 217-236.

LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales da escolarización*. Madrid, Morata, 1993.

LOVISOLO, H. R. “A política de pesquisa e a mediocridade possível”. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Unicamp, Campinas, 24 (2), p. 97-126, janeiro, 2003.

LÜDKE, M. “O professor, seu saber e sua pesquisa”. In: *Revista Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, n. 74. Campinas, Cedes, 2001, p.77-96.

LÜDKE, M. & BOING, L. A. “Globalização e profissionalidade docente: a realidade brasileira”. In. MOREIRA, A. F. & PACHECO, J. A. *Globalização e Educação*. Porto, Portugal, Porto Editora, 2006, p. 127-166.

MARCELO, C. “Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar”. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 09. São Paulo, 1998, p.51-75.

_____. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Portugal, Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. “Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional”. In. REALI, A. M. M. R. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). *Formação de Professores*. São Carlos, EdUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

_____. “Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas”. In: BARBOSA, R. L. L (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Editora UNESP, 2004, p.285-315.

MIZUKAMI, M. G. N. & REALI, A. M. M. R. R. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (orgs.). São Carlos, EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, W. W. “Repensar a formação profissional”. In: PASSOS, S. (org.). *Educação Física e esportes na universidade*. Seed/ME/UnB/DEF, 1988, p. 263-275.

MYNAIO, M. C. *O desafio do conhecimento*. 4ª ed. São Paulo, HUCITEC-ABRASCO, 1996.

NEGRINE, A. & GAUER, R. M. C. *Educação Física e Desporto: uma visão pedagógica e antropológica*. Porto Alegre, Ed. Posenato Arte & Cultura, 1990.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.

_____. (org.) “Os professores e as histórias da sua vida”. In: *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto Editora, Portugal, 2000, p.11-30.

OLIVEIRA, J. G. M. “Preparação profissional em Educação Física”. In: PASSOS, S. (org.). *Educação Física e esportes na universidade*. Seed/ME/UnB/DEF, 1988, p. 227-245.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo, Cortez, 2005.

_____, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

_____, J. A. & FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Portugal, Ed. Porto, 1999.

PELLEGRINE, A. M. “A formação profissional em Educação Física”. In: PASSOS, S. (org.). *Educação Física e esportes na universidade*. Seed/ME/UnB/DEF, 1988, p. 249-259.

PÉREZ GÓMEZ, A. “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C (orgs.). *Docência no ensino superior*. v. 1. São Paulo, Cortez, 2002.

_____ & GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. “Professor reflexivo: construindo um conceito”. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. S. “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do *Curso de Educação Física* da Universidade Estadual de Londrina–PR/2004.

RAMALHO, B. L. et al. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2004.

RAMOS, M. A; GONÇALVES, R. E. “As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão”. In: ALARCÃO, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal, Porto Editora, 1996, p. 123-150.

REIS, M. C. C. *A identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2002.

RESENDE, H. G. & VOTRE, S. J. “O programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Gama Filho: características, realizações e desafios”. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Unicamp, Campinas, 24 (2), p. 49-73, janeiro, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani Rosa. 3ª ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto Editora, Portugal, 1999, p. 63-92.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York, Basic Books, 1983.

_____. A. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós: 1992.

_____. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Reviews*, 1987, v. 57, n. 1, p. 1-22.

_____. *Those who understand: Knowledge growth in the teaching*. *Education Researcher*. v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. “Professional Development. Learning from Experience”. In: KOGAN (Ed.) *Common Schools, Uncommon Futures*. New York, Teacher College Press, 1997, p. 89-106.

SILVA, M. C. M. “O primeiro ano de docência: o choque com a realidade”. In: ESTRELA, T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal, Porto Editora, 1997, p. 51-80.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SPELLER, P. “Programas de formação num instituto de educação — o exemplo da UFMT”. In: MENEZES, L. C. (org.). *Coleção Formação de Professores*. Campinas, Autores Associados, 1996.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1984.

_____. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional de educação física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 1993 (Tese de Doutorado).

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

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

TOJAL, J. B. A. G. *Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo*. 2ª ed. Campinas, SP, UNICAMP, 1995.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas, SP, PAPIRUS, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física*. Londrina, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Relatório da Comissão de Reestruturação Curricular de Licenciatura em Educação Física*. Londrina, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Site <http://www.uel.br>.

WANG, J. & ODELL, S. J. *Mentored Learning to teach according to Standards-Based Reform: a critical review*. *Review of Education Research*. v. 72, n. 03, p. 481-546, 2002.

ZABALZA, M. *Diários de aula*. Porto/Portugal, Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. "Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90". In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

_____ & TABACHNICK, B. R. "Reflections on Reflective Teaching". In: TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. (orgs.). *Issues and Practices. Inquiry-oriented Teacher Education*. Londres, Falmer Press, 1991, p. 1-21.

APÊNDICE

Apêndice — ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados pessoais:

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____ Naturalidade: _____

Graduação: _____ Instituição: _____ Início: _____ Término: _____

Pós-graduação (titulação mais alta): _____

Área de Estudo: _____

Instituição: _____ Início: _____ Término: _____

Data/hora/local da entrevista: _____

I — Sobre o profissional: trajetória e vida profissional

1. Como você aprendeu a ensinar?
2. Sobre o curso de Pós-graduação mencionado acima, fale-me o porquê dessa escolha. O que o motivou?
 - Durante sua realização você teve alguma disciplina voltada para o exercício do magistério, ou que lhe deu base para o exercício profissional no ensino superior?
 - O que você destaca nesse curso ou disciplina como aprendizagem importante para o magistério no ensino superior?

II — Sobre a experiência em ensinar

3. Em sua experiência profissional, já atuou em escola de educação básica? Que nível de ensino? Em que ano iniciou?
4. O que você pode falar dessa experiência para sua atuação docente na universidade?
 - Quando iniciou como professor na universidade? Qual instituição? Qual curso?
 - O que o motivou a ser professor de universidade?
 - Fazendo um retrospecto, você pode me falar sobre as suas expectativas quanto a ser professor de universidade?

III — Sobre o projeto curricular — o currículo de formação de professores em EDF

5. Pensando no Centro de Educação Física (como um todo) que ações foram feitas que facilitaram ou dificultaram o **conhecimento** da proposta curricular e a sua **implantação**? Esse processo tem sido individual ou coletivo?
6. Você participou do processo de reformulação curricular do curso de EDF da UEL?
7. Você conhece o projeto curricular do curso? Considera importante esse conhecimento como professor do curso? Em caso **afirmativo**, como conheceu? O que você acha? Você acredita nesse currículo? Que pontos você destacaria no currículo?
8. Como você analisa esse currículo? Quais as contribuições, limitações e avanços existem em sua proposta?
9. Como você vê o papel do Centro de EDF (administrativo e pedagógico) nesse processo de reformulação curricular? O que o Centro de EDF realizou durante esse primeiro ano? Em sua opinião, essas ações têm contribuído? De que forma?

IV — Sobre seu ensino no curso de formação de professor e o projeto curricular

Agora, você poderia me falar um pouco sobre sua atuação no currículo de formação de professor em EDF?

10. Você fez a opção em atuar como docente somente no curso de formação de professores em EDF? Por que dessa escolha? Que disciplina ministrou no curso de licenciatura?
11. Como você tem se preparado para atuar nesse currículo? Você teve que realizar alterações em seu agir docente (selecionar conteúdos, e sua ação metodológica, avaliação) para ministrar a disciplina sob sua responsabilidade para poder implantar esse currículo?
12. Como você analisa seu ensino dentro dessa proposta curricular? E a disciplina que você ministra? (Caso indique necessidade de mudanças, pedir que indique em quê e o porquê. Caso a resposta seja negativa, pedir esclarecimentos/justificativas.)

13. Como você vê a relação entre escola e universidade? Você faz relação entre escola e universidade em sua disciplina? Como ela acontece?

14. Durante esse primeiro ano de implantação curricular, o que você aprendeu nesse processo que tenha contribuído para sua formação profissional?

V – Sobre o que é ser professor de EDF

Nesse momento final da entrevista, fale-me sobre o que o professor (independente da área) deve saber para ensinar na escola? E o professor de Educação Física?