

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MARCOS E MARCAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
FORMADORES E FORMANDOS**

GIOVANNA TEREZA ABREU DE OLIVEIRA

PIRACICABA, SP

2015

**MARCOS E MARCAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
FORMADORES E FORMANDOS**

GIOVANNA TEREZA ABREU DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a ROSELI PACHECO SCHNETZLER

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

PIRACICABA, SP

2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617



BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler – Presidente e Orientadora
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo
Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)

Prof. Dra. Ida Carneiro Martins
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dra. Maria Nazaré da Cruz
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dr. Willer Soares Maffei
Universidade Estadual Paulista (UNESP-BAURU)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao meu filho Bernardo, anjo que ilumina meus dias, com sua alegria e entusiasmo em aprender sempre! Ao meu companheiro Prof. Dr. Roberto, que também passou pelo doutoramento nos últimos anos, nos quais dividimos nossas dúvidas, angústias e encantamentos pela Educação Superior!

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, que me conduziram pelos caminhos da reflexão e a todos os funcionários, sempre atentos e dedicados aos alunos.

Ao Centro Universitário, contexto desta pesquisa e ambiente de trabalho, pela abertura, disponibilidade e estímulo sempre presentes desde quando o doutoramento ainda era um sonho.

Aos sujeitos professores e alunos, com os quais eu tanto interagi e aprendi.

À Prof^a Dr^a. Roseli P. Schnetzler, pelas orientações e partilha de experiência profissional e pessoal.

À Prof^a. Dr^a. Ida Carneiro Martins, pelo incentivo para ver a Educação Física com novos olhares, na oportunidade do exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré da Cruz, pelas sugestões e contribuições dadas e presença amiga durante o exame de qualificação.

À amiga Prof^a. Dr^a. Adivânia Honório, por tantas vezes ter sido meu apoio em Piracicaba.

Aos meus pais Custódio e Márcia, por terem me ensinado a valorizar o conhecimento e a busca pela superação das dificuldades.

Às minhas irmãs Giselle e Gianne, que souberam compreender minhas ausências.

Ao meu esposo Roberto e ao meu filho Bernardo, por viverem este desafio ao meu lado.

Ao filho que ainda não veio, por ter me possibilitado ver a vida com outros olhos.

À Deus, pelo dom da existência. E, como disse uma alma amiga,

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.” Chico Xavier

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

Esta tese aborda a temática da formação e do desenvolvimento docente de profissionais de Educação Física, explorando relações entre o docente formador e o docente em formação. Tais relações são marcadas por conhecimentos próprios da área que revelam distintos objetivos relativos à sua função social, pois, em diferentes momentos históricos, várias visões e reformulações influenciaram o processo de formação do professor de Educação Física. Investigar sobre tal formação implica reconhecer a diversidade característica da área, em problematizar como heranças históricas e sociais fazem parte da formação e da atuação de cada formador que ensina de forma particular, e que é mediado por múltiplos fatores que o constituem. Nesse sentido, a presente investigação busca construir respostas para a seguinte questão: quais marcos e marcas que a história da Educação Física deixou/deixa na formação e constituição docentes, a partir das perspectivas dos formadores e dos alunos? Nesta investigação, marcos são compreendidos como acontecimentos que assinalam determinados momentos históricos na área da Educação Física, enquanto marcas referem-se à impressões deixadas por alguém ou algo que auxilia na identificação e constituição dos sujeitos. Fundamentada na psicologia histórico-cultural, em concepções de Educação Física e formação docente na área e na docência universitária, a pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada com alunos formandos e respectivos professores do curso de licenciatura em Educação Física de um Centro Universitário, instituição privada de ensino, no Sul de Minas Gerais. Inicialmente, foi aplicado um questionário aos formandos com o objetivo de identificar as concepções que os alunos possuem sobre o que é ser um professor de Educação Física e sobre os professores que mais contribuíram para a própria formação profissional. Três professores foram indicados, cujas aulas foram observadas visando identificar como estabelecem o processo de interação com seus alunos e as estratégias de ensino por eles utilizadas, enquanto razões para tal foram detectadas na entrevista individual com cada formador, possibilitando, também, conhecer suas concepções sobre Educação Física, sua própria formação e experiências profissionais. Como último momento da investigação, três formandos que atuavam como professores de Educação Física foram entrevistados, visando identificar como estavam lidando com os desafios da área e se algum daqueles três formadores se mostrava como referência formativa na construção de suas práticas docentes. Os resultados evidenciam a diversidade manifestada na área pela separação bacharelado e licenciatura, e entre enfoques biológicos e educacionais. Além disso, revelam que os três formadores expressam e representam marcos históricos da área e que marcas de sua constituição pessoal e profissional, as quais fundamentam distintas atuações formativas, mostram-se ser referências para a atuação docente dos formandos.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Física. Formação docente. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This doctoral dissertation addresses the issue of teacher training and development for Physical Education (PE) professionals, exploring relations between teacher trainer and teacher in training. Such relations are marked by acquisitions of the very area in question which reveal different objectives with respect to its social role, because in different historical moments, different views and reformulations have influenced the PE teacher training process. Investigating this training involves recognizing the characteristic diversity of the area, and also discussing how historical and social legacies are part of the training and performance of each trainer, who teaches in a particular way and is mediated by multiple factors which constitute him. In this sense, the present research seeks to build answers for the following issue: *which milestones and marks are historically constructed and how do they constitute teachers in training?* In this research, milestones are understood as events that signalize specific historical moments in the PE field, whereas marks refer to the impressions left by somebody or something, which help the identification and constitution of the individual. Based on the historical-cultural psychology, in the PE and teacher training conceptions in the area, and on university education practice, this qualitative-approach research was conducted with senior students and their professors in the undergraduate licensure course of PE at a private university center in the South of Minas Gerais. At first, senior students were asked to answer a survey so as to identify their ideas about being a PE teacher, and about the professors who have contributed the most to their professional training process. Students have pinpointed three professors whose classes have been observed in order to understand how they establish the interaction process with their students as well as teaching strategies they have used, whereas reasons for such have been detected during the individual interview with each trainer, thus allowing us to get acquainted with their conceptions about PE, their own training and professional experiences. As the investigation's last moment, three senior students, who were already working as PE teachers, were interviewed aiming to identify how they had been dealing with the challenges of the area, and also if any of those three teacher trainers appeared as training standard in the construction of the students' teaching practice. The results show the existing diversity in the area showed by the separation between licensure and bachelor degree, and between biological and educational approaches. In addition, they reveal that those three trainers express and represent historical milestones of the area, and that marks of the trainers' personal and professional formation – which justify different training performances – prove to be a benchmark for senior students' teaching performance.

Key-words: Licensure in Physical Education. Teacher training. Teaching-learning process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE	17
1.1 Formação de professores e trabalho no Ensino Superior	17
1.2 Formação profissional em Educação Física	24
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO E PRÁTICA PROFISSIONAL NO BRASIL	33
2.1 A trajetória da Educação Física Escolar no Brasil: contando uma história de divergências e possibilidades	33
2.2 As diferentes abordagens pedagógicas da disciplina Educação Física no contexto escolar	44
3. A ATIVIDADE DOCENTE ANALISADA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	56
3.1 Processo de desenvolvimento e constituição da subjetividade humana.	56
3.2 Uma análise do trabalho docente como forma de mediação social.....	61
4. O CONTEXTO DA PESQUISA, SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	67
4.1 Retomando a questão de investigação	67
4.2 O Centro Universitário e o curso de Educação Física: contextualização do universo da pesquisa	68
4.3 Os momentos da investigação	70
4.4 Os sujeitos da pesquisa	74
4.5 Os instrumentos da pesquisa	75
4.5.1 O questionário	76
4.5.2 As entrevistas	77

4.5.3 A observação participante e o diário de campo	78
4.6 Procedimentos de construção e interpretação dos dados	79
5. DISCUSSÕES SOBRE MARCOS E MARCAS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS E PRESENTES NO CAMPO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	81
5.1 Motivos para a escolha dos três professores	81
5.1.1 Os motivos para a indicação do docente Aldo	81
5.1.2 Os motivos para a indicação do docente Bento	85
5.1.3 Os motivos para a indicação do docente Caio	87
5.2 A constituição docente dos três professores e as diferentes visões e atividades da Educação Física	89
5.2.1 Conhecendo o professor Aldo e suas ações docentes	89
5.2.2 Conhecendo o professor Bento e suas ações docentes	100
5.2.3 Conhecendo o professor Caio e suas ações docentes	115
5.3 Marcas na constituição docente dos formandos	127
5.3.1 O formando Alex e sua iniciação à docência.....	127
5.3.2 A formanda Isa e sua iniciação à docência	131
5.3.3 O formando Lúcio e sua iniciação à docência	133
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS:	144

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a temática da formação e desenvolvimento docente de profissionais de Educação Física, explorando relações entre o docente formador e o docente em formação. Tais relações são marcadas pelos conteúdos, pelo conhecimento e também pela própria área em questão, a qual enfrenta conflitos no que se refere à sua função social. Em diferentes momentos históricos, diferentes visões e reformulações influenciaram no processo de formação do professor de Educação Física.

A Educação Física pode ser compreendida simultaneamente como área de saber, profissão e disciplina escolar na Educação Básica.

De acordo com Betti (2006), como área de saber, a Educação Física produz conhecimento de natureza científica e filosófica e tem seu objeto de estudo definido de forma diferente por diversos teóricos, podendo ser o movimento humano, a motricidade humana, o exercício, a cultura corporal ou a cultura do movimento, entre outras denominações.

Compreendida como profissão tem como característica a intervenção, elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas e esportivas para diferentes grupos. Desde a década de 1980, no Brasil, o campo de atuação profissional vem se diversificando cada vez mais.

Enquanto disciplina na Educação Básica, possui desde as primeiras décadas do século XX no Brasil, um vínculo forte com a instituição escolar. A Educação Física é um componente curricular integrado à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Um grande desafio que este campo de estudos e prática profissional enfrenta é o de conseguir reunir os diferentes entendimentos de uma área ampla que conta com influência de pressupostos teóricos vindos das ciências da saúde, ciências humanas e da educação e ciências sociais e políticas.

A Educação Física vem se construindo de uma maneira multifacetada, apresentando uma complexidade que é constitutiva da própria área. Em termos de

formação docente tem um modelo tradicionalmente relacionado à licenciatura, mas convive com uma diversidade de modelos de formação superior, além da preparação de profissionais em cursos de treinamento desportivo ou escolas de futebol, tênis, judô, por exemplo.

Investigar sobre esta formação implica reconhecer a diversidade característica da área e em problematizar como as heranças históricas e sociais fazem parte da constituição de cada formador que ensina de forma particular, mas ao mesmo tempo, é mediado por múltiplos fatores os quais lhe compõem e compõem a sua atuação docente.

Torna-se relevante, na oportunidade deste trabalho, direcionar nosso olhar para as contribuições dos docentes, os quais passam a ser formadores a partir dos outros e com muitos outros. Na mediação social exercem uma participação formativa, transformadora e criadora.

Os estudos que fundamentam esta investigação foram baseados na psicologia histórico-cultural, abordagem que concebe o homem como um sujeito social, constituído e mediado pelo contexto à sua volta. Esta visão de homem e mundo mostra como o conhecimento é historicamente produzido, na relação com o outro, mediado pelas práticas sociais e pela linguagem.

Entendemos conhecimento não apenas como os conceitos científicos, proporcionados pela educação formal, escolar; mas, também, os conceitos espontâneos, da experiência diária. Dessa forma, o processo de interação humana é elemento que constitui todos os sujeitos envolvidos em um mundo eminentemente social.

No contexto da Educação Superior, o docente com a tarefa de auxiliar na formação de outro profissional do ensino influencia, também, na constituição da subjetividade deste sujeito, futuro professor, considerando os significados e representações socialmente construídas sobre a profissão.

Nesse sentido, o presente trabalho remete à constituição do profissional do ensino na área da Educação Física e traz como questão de investigação: quais marcos e marcas que a história da Educação Física deixou/deixa na formação e constituição docentes, a partir das perspectivas dos formadores e dos alunos?

No contexto desta investigação, os marcos são compreendidos como acontecimentos que assinalam determinados momentos históricos e as marcas referem-se às impressões deixadas por alguém ou algo que auxilia na identificação e constituição dos sujeitos.

A escolha pela área da Educação Física se deu em função de ser o contexto educacional onde a pesquisadora está atuando como docente da disciplina Psicologia da Educação nos últimos dez anos, tendo havido uma abertura para a aproximação a este campo e ao grupo de professores e alunos. A formação inicial em Psicologia e o aprofundamento de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, nesta oportunidade de doutoramento, foram significativos para fundamentar esta investigação baseada na concepção histórico-cultural de constituição e desenvolvimento humano.

A pesquisa contou com quatro diferentes momentos e foi realizada de outubro de 2012 a junho de 2013 com alunos formandos e os respectivos professores do curso de licenciatura em Educação Física de um Centro Universitário, instituição privada de ensino, no Sul de Minas Gerais.

Para buscar respostas à indagação acima apresentada, no primeiro momento da investigação foram traçados como objetivos iniciais: identificar as concepções que os alunos formandos possuem sobre o que é ser um professor de Educação Física e sobre a contribuição dos formadores para a sua constituição como futuro docente.

Para este primeiro momento, no segundo semestre de 2012, foi aplicado ao grupo de alunos formandos em licenciatura um questionário, na presença da pesquisadora, o qual constou de perguntas abertas permitindo liberdade de respostas e a utilização de linguagem própria de quem estava participando. A partir deste instrumento cada aluno formando respondeu as seguintes questões: o que significa ser um professor de Educação Física? Quais professores mais contribuíram para a própria formação profissional e o(s) motivo(s) desta indicação.

A partir das respostas dos alunos, verificamos que três professores foram indicados pela maioria como os que mais contribuíram para a formação profissional, e, portanto, decidimos incluí-los na investigação com o objetivo específico de

analisar a contribuição de cada formador para a constituição docente e futuro exercício profissional.

Dessa forma, teve início o segundo momento da investigação, no primeiro semestre de 2013, com a observação participante das aulas destes três sujeitos professores em diferentes turmas. Foi realizado um plano prévio de tópicos a serem observados para que fosse possível compreender o processo de interação e as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, assim como a visão dos alunos sobre os professores e suas práticas educacionais. Apesar de haver um planejamento anterior, houve abertura às experiências que chegavam para compor uma história com muitos personagens, alguns mais marcantes, mas todos presentes, mesmo quando ausentes fisicamente.

Como terceiro momento da pesquisa, ainda no primeiro semestre de 2013, foram realizadas, no ambiente profissional, entrevistas individuais com os três sujeitos professores. Com perguntas abertas e possibilidade de acrescentar tópicos não previstos, o diálogo se deu de uma maneira informal, onde foi possível aos sujeitos explicitarem livremente ideias a respeito da docência em Educação Física, formação e experiências profissionais.

A partir da participação da pesquisadora nos momentos de aula e do que pôde ser partilhado nos diferentes diálogos com os três professores e com os alunos, surgiu a necessidade de saber se algum dos alunos formandos de 2013 estava tendo experiência profissional em Educação Física Escolar. Surge, então, o quarto momento da investigação, onde três alunos formandos de 2013 que estavam atuando como futuros professores de Educação Física em escolas foram entrevistados. O objetivo foi compreender como estavam lidando com os desafios da área e se algum dos docentes do curso atuava como referência formativa na construção da prática docente.

Além dos instrumentos metodológicos utilizados descritos acima, como a aplicação de questionário, entrevistas semi-estruturadas, depoimentos espontâneos e observações de aulas, esta pesquisa, de caráter qualitativo, incluiu a consulta ao Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.

A organização deste trabalho se deu em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. A composição de cada capítulo diferencia-se de acordo com seu propósito.

O capítulo um aborda o processo de formação docente debatendo os aspectos pedagógicos, sociais, econômicos e políticos que dizem respeito à Educação Superior no Brasil nas últimas décadas, além de discutir a especificidade da formação profissional em Educação Física com mudanças estabelecidas por leis, diretrizes curriculares, resoluções e pareceres.

No segundo capítulo a Educação Física é apresentada enquanto área de conhecimento e profissão. Foram trazidos elementos históricos que marcaram a trajetória da Educação Física no Brasil. Diferentes modelos de atuação profissional e diferentes abordagens pedagógicas e seus respectivos representantes fizeram parte desta composição.

Conceitos fundamentais da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem humana são analisados no terceiro capítulo, que ressalta a constituição da subjetividade humana e a formação para a docência enquanto atividade social, no sentido do materialismo histórico. O texto faz uma interlocução dos principais conceitos e concepções de Lev Vigotski e seus colaboradores com a discussão de outros autores que se aproximam dessa perspectiva teórica.

A contextualização do universo da pesquisa e narrativa dos diferentes momentos da investigação é o foco do quarto capítulo, o qual mostra detalhadamente os procedimentos metodológicos utilizados em cada fase.

No quinto capítulo os dados que foram construídos nos diferentes momentos da investigação, são analisados. São discutidos os marcos e as marcas que a história da Educação Física deixou/deixa na formação e constituição docentes, a partir das perspectivas dos formadores e dos alunos, articuladamente à fundamentação teórica na qual a investigação está baseada.

Nos relatos que compõem os capítulos são utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa assim como o ambiente educacional.

Foi possível constatar que os diferentes formadores carregam o marco histórico do esportivismo na área, além das marcas de sua constituição pessoal e

profissional, e, ainda, marcam formações e atuações profissionais, num processo interconstitutivo, onde formadores e formandos vivenciam juntos contradições, transformações e possibilidades.

Nesse sentido, a investigação mostrou que as marcas dos formadores revelam-se na constituição dos formandos e também que eles vão se apropriando de outras marcas, como, por exemplo, na interação com o professor regente na oportunidade do estágio curricular. Estas marcas foram construídas ao longo do processo de interação professor-aluno-contexto de formação.

1. O PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 23).

1.1. Formação de professores e trabalho no Ensino Superior

A formação de professores é uma temática pesquisada na área da educação em diferentes níveis. A produção acadêmica sobre a qualidade da formação inicial, principalmente em relação aos cursos de licenciatura e a docência no ensino superior, tem crescido no Brasil nas últimas décadas e sido foco de debates que reúnem aspectos pedagógicos, sociais, econômicos, políticos.

Nestes estudos estão presentes discussões sobre a atividade docente e sobre os profissionais do ensino. Pesquisas com professores, e não somente sobre professores e para professores, vêm conquistando espaço no campo acadêmico.

Tardif (2002) mostra a necessidade de se considerar o estudo das situações e ações concretas dos professores como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional. O autor postula que “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade” (Tardif, 2002, p. 199) são elementos que caracterizam os saberes dos professores. O termo saber refere-se, segundo o autor, à necessidade de racionalidade, o que, para ele, significa consciência do ato exercido.

No contexto da presente investigação, a análise é realizada a partir dos saberes e práticas do professor formador em Educação Física. Suas concepções e ações podem ser compreendidas em relação a diferentes momentos históricos, os quais revelam diferentes tendências pedagógicas, sociais e políticas, marcando um campo do saber que atende a diversas demandas em relação a um ser humano que se movimenta.

A área da Educação Física tem uma caminhada que passa pela valorização de movimentos padronizados e busca de perfeição do corpo até discussões sobre consciência corporal e uma pedagogia que prioriza as pessoas, suas diferenças e interações.

Em relação à multiplicidade de saberes, Cunha (2010) argumenta que os saberes docentes, ou as justificativas de ações dos professores, não se originam apenas de conhecimentos científicos, incluem aspectos subjetivos ou históricos, sendo considerados heterogêneos, porém, precisam ser analisados à luz das racionalidades características do exercício da docência.

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício intelectual do professor. (CUNHA, 2010, p. 23).

A concepção aqui apresentada mostra uma preocupação da pesquisadora com o processo de reflexão sobre a ação pedagógica. Refletir sobre como o processo da docência está sendo desenvolvido é apontado como um exercício importante para o docente em constante desenvolvimento profissional.

Compreendendo a reflexão como um componente da prática profissional, a crítica e a colaboração vêm sendo consideradas como elementos a ela integrados. A ideia é não limitar o sentido da prática reflexiva a um aspecto individualizado. Segundo Contreras (2002), Liston e Zeichner (1987) apontam para a necessidade de se compreender os aspectos contextuais na formação do professor,

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (LISTON e ZEICHNER in CONTRERAS, 2002, p. 139).

Zeichner e seus colaboradores trabalham com a temática da formação de professores reflexivos, como elemento interno em participação conjunta no processo de mudança de realidades. Assim, o âmbito social, o político, o econômico e o cultural também devem ser considerados como elementos fundamentais neste processo de reflexividade.

Como nos aponta Zeichner (1993, p.18), “Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação”.

A concepção do professor como profissional reflexivo está muito presente na forma de objetivos traçados para diferentes níveis de ensino atualmente em várias partes do mundo, revelando intenções de reformas.

Na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores de todo o mundo. Além dos esforços levados a cabo na América do Norte assistimos a esforços semelhantes em países como Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Tailândia e Singapura. (ZEICHNER, 1993, p. 15).

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno ao instituir a Resolução CNE/CP 01/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores expõe no parágrafo primeiro do artigo 13 que “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações problema.”

Em relação ao ensino superior, por exemplo, muito se discute sobre a necessidade de formação de profissionais críticos e reflexivos no enfrentamento dos desafios do cotidiano, em diferentes áreas. E, no que diz respeito à formação em serviço, pesquisadores da docência universitária apontam para a necessidade de um espaço/tempo para o docente aprender, coletivamente, a refletir sobre sua prática cotidiana.

Apesar destes estudos e propostas não serem considerados novos ainda encontramos desafios, como em relação aos cursos de formação de professores, que de acordo com Nóvoa “ainda precisam promover a preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (1992, p. 27). O impacto dos anos iniciais da docência assim como as condições materiais da profissão precisam ser considerados e analisados para que a reflexividade seja uma realidade na formação de professores.

A formação para a atividade docente vem sendo desafiada a ser mais contextualizada, integradora entre saberes acadêmicos e saberes do cotidiano, revelados pela experiência e pela reflexividade compartilhada. Este processo vai

além do “aprender com a prática profissional”, envolve uma proposta formativa que busque integrar produção acadêmica e o contato com a realidade apresentada nas situações de docência. A prática profissional é concebida como singular, unitária e complexa e por isso deve ser analisada.

Dessa forma, o trabalho docente, compreendido de maneira social e histórica, engloba e relaciona tanto o conhecimento técnico, científico quanto a prática, com características específicas e desafios atuais. Portanto, o olhar para a atividade do professor a partir de uma concepção histórico-cultural, é um olhar complexo e dialético, que abrange aspectos pessoais, pedagógicos, políticos econômicos e sociais.

Cunha e Soares (2010) discutem a docência como atividade complexa, uma concepção muito presente no campo de estudos e pesquisas sobre formação de professores:

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender. (CUNHA e SOARES, 2010, p. 24).

Como profissional do ensino, o docente está envolvido em questões que vão além da exigência de domínio de conteúdo. As peculiaridades da prática têm sido cada vez mais consideradas como elementos de pesquisa, tanto a nível individual como coletivamente em determinado contexto. A ênfase em como se faz e porque se faz possibilita um olhar para o sentido formativo da atividade docente, movimento diferenciado da proposta de focalizar no resultado final, com o predomínio do modelo da razão instrumental, essencialmente técnico e operacional.

Gimeno Sacristán (1993) usou o termo profissionalidade para mostrar que o exercício da docência é sempre dinâmico e processual. O autor mostra a profissionalidade [...] como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor.” (GIMENO SACRISTÁN, 1993, p. 54).

No que diz respeito à docência no Ensino Superior, torna-se necessário considerar ainda as contradições inerentes ao contexto histórico atual. A complexidade da atividade docente, conforme exposto acima, está relacionada a elementos políticos, econômicos, científicos, sociais.

Compreender a natureza do trabalho docente no Ensino Superior em sua articulação com a dinâmica social no contexto do avanço da globalização constitui um desafio, pois o discurso neoliberal, expressão ideológica do momento atual, direciona as análises da realidade para a superfície dos fenômenos sociais, dificultando a compreensão do modo como se configura a exploração do homem pelo homem, impedindo a organização dos movimentos sociais coletivos e fazendo desaparecer o sujeito concreto e histórico. (SANTOS, 2012, p. 242).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho das sociedades capitalistas, no que diz respeito a crises econômicas provocaram transformações na perspectiva da educação superior, especificamente incluindo a atividade docente.

De acordo com estudos de Bosi (2007), a partir da década de 90 a educação passou a ser encarada como “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado”, por influência do Banco Mundial, que passou a orientar a ação do Estado em relação às universidades públicas. A política voltou-se para uma mercantilização da educação, devido à configuração social construída ao longo dos anos no Brasil e na América Latina, onde não é responsabilidade única do Estado prover os cidadãos com educação de qualidade.

A intensificação e a precarização do trabalho docente, nas instituições de Ensino Superior do Brasil, são temáticas de estudos e pesquisas que mostram como a educação vem sendo compreendida enquanto mercadoria e o trabalho docente analisado como insumo no contexto de uma sociedade fundamentada em uma lógica econômica e competitiva, a qual desconstrói a concepção de educação como um bem público.

Nesse sentido, Georgen (2003) nos chama a atenção para o perigoso discurso que revela a necessidade de aliar o saber acadêmico, em seu contexto de formação ampla, com a inevitável lógica mercadológica. O risco está em a universidade orientar-se cada vez mais em uma direção produtivista e funcional de acordo com as imposições do mercado competitivo.

Ainda cabe considerar a função social da universidade. Sobrinho (2008) destaca como tarefa da educação superior a construção psicossocial do sujeito,

visto que este sujeito participa construtivamente da sociedade. O autor compreende como objetivos essenciais do ensino superior: a formação em suas várias dimensões, o desenvolvimento da sociedade e o aprofundamento dos valores primordiais da vida em sociedade.

Diante do contexto social que envolve a Educação Superior e o trabalho do professor atualmente, presenciamos uma valorização do domínio de conhecimentos necessários ao mundo econômico. E possibilitar que ocorra o domínio de conteúdo por parte do aluno é uma tarefa destinada ao professor. Dessa forma, o docente percebe-se envolvido com o compromisso de levar o aluno, futuro profissional, a incorporar os conhecimentos relevantes para o mundo tecnológico e científico. Muitas vezes esta ação é realizada sem questionamento e reflexão, visto que sua carreira também está em jogo nesta rede do universo capitalista onde as pessoas podem, também, tornarem-se mercadorias. Pensar, refletir se determinado conhecimento é determinante para si mesmo e para o outro enquanto sujeito humano, único e social não encontra espaço na busca por uma educação superior com ênfase na qualidade técnica.

Na relação presente entre os aspectos sócio-políticos e pedagógicos os saberes que o professor precisa desenvolver em sua prática na universidade são analisados em sua complexidade. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.13), os saberes imprescindíveis à docência universitária estariam articulados em torno de quatro eixos:

[...] 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Podemos compreender que constituir-se como professor universitário requer uma formação ampla, com atenção para a cultura em que estamos inseridos, para a especificidade teórica e prática da área de atuação e para os aspectos sociais e pessoais do ser humano. Ainda cabe ressaltar a necessidade de articulação da cada eixo do saber destacado acima com os recursos didáticos necessários ao ato de ensinar. O professor, ao preparar suas aulas, o faz considerando as regras institucionais, o currículo estabelecido, a sala de aula em si, além da sua experiência de vida trazida do seu meio social.

Historicamente, as discussões sobre a reflexividade na área educacional mostram a necessidade de superação do modelo de ensino centrado na transmissão de conteúdo, visto que ainda constatamos a presença de abordagens mais conservadoras na educação superior, geralmente centradas no modelo pedagógico tradicional. A busca por esta superação pode ser exemplificada na descrição seguinte sobre o trabalho do professor enquanto profissional que sempre aprende com a partilha.

O trabalho do professor é esse conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao conhecimento. É o conhecer da aprendizagem de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados saberes (ABDALLA, 2006, p.94).

A importância de se aprender a ensinar e a ser professor de determinado saber, é enfatizada acima. Este aprendizado ultrapassa o domínio dos saberes científicos e remete aos saberes da prática profissional, da experiência pessoal, além dos saberes pedagógicos.

De acordo com Marcelo Garcia (2010), a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia, o que leva-os a desenvolverem padrões mentais e crenças sobre o ensino ainda quando são estudantes.

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 13).

E continua a mostrar a influência da experiência estudantil na formação do futuro professor: “A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos.” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 13).

Podemos perceber que a constituição do professor se dá ao longo do tempo, inicialmente de forma não reflexiva, informal, relacionada à sua participação no ambiente escolar enquanto estudante. Porém, esta informalidade não pode ser desconsiderada, já que exerce grande influência na trajetória de se tornar um profissional do ensino. A experiência de anos seguidos na escola converge em modelos de formas de ensinar e de papéis atribuídos ao professor.

Tardif (2000) também considera os saberes profissionais dos professores como temporais, ou seja, adquiridos através do tempo. Para o autor, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar. Ainda explica que na América do Norte, por exemplo, os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.

O início da carreira docente também é investigado como período relevante e decisivo para a estruturação da prática profissional. “Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.” (TARDIF, 2000, p.14).

Considerando estas particularidades de ser professor e, mais especificamente, professor universitário na área da Educação Física, nos deparamos com aquele que aprende, ensina como aprendeu, por vezes reflete, aprende mais e continua a ensinar, em meio a contradições do seu cotidiano profissional individual e coletivo.

No contexto do cotidiano profissional em Educação Física, a integração entre ações pedagógicas e discursos teóricos é apontada como um grande desafio nesta área, a qual tem a fragmentação presente nos próprios currículos dos cursos, que separam a formação em licenciatura e em bacharelado, denominado de graduação na área da Educação Física. Estes desafios são apontados e discutidos nos tópicos que se seguem.

1.2. Formação profissional em Educação Física

Assim como ocorre em outras áreas, a Educação Física enfrenta conflitos no que se refere à sua função social. O modelo de formação nesta área está vinculado à área educacional, sendo o profissional de Educação Física considerado tradicionalmente um professor. Porém, os currículos dos cursos de formação profissional compõem atualmente duas modalidades diferenciadas: a licenciatura e a graduação. Esta diferenciação foi elaborada [...] “objetivando a formação com vistas à ação profissional em diferentes campos de atuação, atendendo às diversas

manifestações da cultura corporal em nossa sociedade.” (MARTINS e BATISTA, in DE MARCO, 2006, p. 160).

A formação de professores de Educação Física tem como referência diferentes momentos históricos. Os diferentes períodos marcam reformulações legais e aportes epistemológicos variados. As reformulações legais são discutidas a seguir e as influências teóricas as quais compõem o processo de construção do pensamento científico da área são explicitadas no próximo capítulo deste trabalho.

De acordo com Neto (2004), os diferentes momentos identificam as contribuições para a constituição do campo da Educação Física no século XX e discutem o perfil do profissional desejado a partir das seguintes reformulações legais: “a) 1939 - a constituição do “campo” educação física; b) 1945 - revisão do currículo; c) 1969 - currículo mínimo e formação pedagógica e d) 1987 - bacharelado e licenciatura.” (NETO, 2004, p.113)

“O primeiro programa civil de um curso de educação física de que se têm notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo.” (Neto, 2004, p.115). Este programa foi criado em 1931 e começou a funcionar em 1934. Antes deste marco a formação era de cunho militar, característica que ainda se manteve por um tempo, apesar da possibilidade civil que se abria na época.

Com a Constituição de 1937 a Educação Física passou a ser obrigatória nas escolas. Em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e foram estabelecidas as diretrizes para a formação profissional. (Neto, 2004). Com essa mudança, a formação passou a ser estruturada em dois anos com ênfase em aspectos biológicos (corpo humano) e técnicos (ginásticas e esportes). Com o decreto de lei n. 1.212, a Universidade do Brasil também foi criada, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2006).

Com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador. Paralelo a esse decreto-lei, passa-se a exigir também o diploma de graduação, para o exercício profissional. (NETO, 2004, p.117).

De acordo com Borges (1998), desde a criação dos cursos de formação inicial em Educação Física foram propostos diferentes perfis profissionais, em distintos níveis de formação.

Em 1945, com o decreto de lei n. 8.270, a duração do curso de formação do professor passou de dois anos para três anos, porém, para o ingresso no curso, o pré-requisito continuava a ser o Ensino Secundário Fundamental (antigo ginásio). Dessa forma, a Educação Física, até 1957, era um curso técnico. (NETO, 2004).

De 1945 a 1968, os cursos deveriam atender a um percentual de 1/8 da carga horária para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Foi exigido um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. (NETO, 2004).

A exigência de matérias pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado) no currículo dos cursos de Educação Física, data de 1969 por meio da Resolução 69/CFE/69. A formação do profissional passa a ser de três anos, com duração mínima de 1800 horas-aula. Este formato permaneceu até 1987 (OLIVEIRA, 2006). A atuação dos profissionais de Educação Física era predominantemente nas escolas e centros de treinamento desportivo.

No fim da década de 1960, com a internacionalização do mercado, o advento do esporte – como um fenômeno de massas – e a instituição do governo militar no país é realizada a Reforma Universitária de 1968 – modelo de universidade científica e pós-graduação –, na qual se propõe um novo currículo. (NETO, 2004, p.119).

Ainda de acordo com Neto (2004), apesar de o conhecimento esportivo e a parte didática estarem sendo mais valorizados com a proposta de um novo currículo, os resultados dessa preparação profissional foram questionados.

Os argumentos apresentados para fundamentar a necessidade de se (re)pensar os cursos de licenciatura em educação física foram: a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico. (NETO, 2004, p. 120).

Entre os anos 60 e 70 a formação estava direcionada ao profissional como instrutor técnico, já que a educação recebia influência tecnicista. Havia um controle centralizador do Estado brasileiro influenciado por organismos financeiros internacionais, com ênfase na racionalidade tecnológica. (MOREIRA, 1990).

As gerações trabalhadas desta forma, durante suas formações no setor educacional entendem que a Educação Física não passa desse momento isolado e sem finalidade pedagógica. É o momento em que se pode deixar de pensar e simplesmente colocar o corpo para trabalhar. (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Oliveira (2006) ainda relata que os bons resultados dos atletas de futebol, no período, colaboraram para a busca por novos atletas e formação de campeões nas escolas. O hino da Copa de 1970 era cantado pelo país: *noventa milhões em ação, pra frente Brasil do meu coração (...)*. Marcado pelo regime militar, o esporte foi considerado como a finalidade da Educação Física no setor educacional e colocado como o carro chefe das campanhas de divulgação dos governos.

A partir da abertura política e queda do regime militar os anos 80 chegam com grandes perspectivas para o campo educacional, com necessidades de construção de uma educação popular. Moreira (1990) mostra que o período traz possibilidades de estruturação de conteúdos mais próximos das camadas mais pobres da população.

Em função da promulgação da Resolução CFE 03/CFE/87, foram instituídas as seguintes mudanças: passagem de três para quatro anos de formação; aumento do mínimo de 1.880 para 2.880 horas-aula; divisão do curso em licenciatura e bacharelado; iniciação à pesquisa; inclusão de monografia de conclusão de curso; estágio curricular obrigatório para licenciatura e bacharelado; abertura de novas áreas de intervenção profissional. (OLIVEIRA, 2006).

No fim de década de 1980 o Banco Mundial instituiu como prioridade de investimentos a Educação Básica e nos anos 90 esta política foi reafirmada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990. A partir das determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional foi promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, a qual centralizou os currículos e a avaliação de vários cursos superiores por parte do Estado. Instituiu também a nomenclatura Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Em um contexto de reformulação, novos perfis profissionais foram estabelecidos como fundamentais, de acordo com políticas públicas vigentes.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos 90, decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, almejavam um “novo cidadão”, que em última análise é transformado em um “novo trabalhador”, voltado ao projeto neoliberal e ao processo de globalização. (PATRIARCA, 2010, p. 38).

Com a reestruturação capitalista, a globalização e surgimento da chamada sociedade do conhecimento, conceitos como qualidade total, trabalho participativo são divulgados em prol de um pensamento neoliberal e formação de profissionais condizentes com esta lógica do mercado de trabalho. De acordo com Frigotto (1995), algumas exigências foram emergindo em função deste processo:

[...] a formação do cidadão e do trabalhador flexível, polivalente e participativo, com grandes capacidades de abstração e trabalho em equipe, com conhecimentos gerais para otimizar o tempo, o espaço, aumentar a produtividade e a qualidade dos produtos e conseqüentemente, o nível de competitividade e a taxa de lucro. (FRIGOTTO, 1995, p. 97).

Outro marco importante foi a promulgação da Lei 9.696/98 que regulamenta a profissão no país e cria os Conselhos Federal e Estadual de Educação Física.

Na área de formação de professores, a licenciatura em geral, e na área da Educação Física, especificamente, novas discussões e divergências surgiram que culminaram na elaboração de documentos importantes neste movimento.

As referências para a constituição do currículo da licenciatura passam a ser as diretrizes estruturadas no parecer CNE/CP 009/2001 e nas resoluções CNE/CP 001 e 002/ 2002. O currículo deve ter como objetivo “capacitar o profissional de educação física para atuar em instituições públicas ou privadas de ensino da educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.” (MARTINS e BATISTA, in DE MARCO, 2006, p. 160).

As referências para a graduação em Educação Física baseiam-se no parecer CNE/CES 0058/2004 e na resolução CNE/CES 007/2004. Dessa forma instituiu-se a formação do profissional de educação física. Este profissional passa a ser habilitado para a atuação em campos diversos, como mostrado a seguir.

[...] como planejador, organizador, administrador, orientador de atividades físicas, esportivas e de recreação e lazer, em instituições públicas ou privadas, atuando em academias, clubes esportivos etc., podendo ainda realizar atividades de lazer em redes hoteleiras, orientação postural em empresas, assessorias de esportes e lazer em prefeituras, e na área da saúde na orientação de atividades que visem à prevenção de doenças e à manutenção e melhoria da saúde. (MARTINS e BATISTA, in DE MARCO, 2006, p. 160 e 161).

Estas diferentes habilitações mostram as facetas da área, representada pelas influências da biologia, do esporte e da pedagogia. A partir destas referências legais, a separação entre licenciatura e bacharelado se constituiu como um marco na área de formação de professores.

Sobre os documentos importantes produzidos ao longo do caminho percorrido pode-se citar:

Parecer 009/2001–CNE/CP (DCN p/ formação de professores da Educação Básica). Parecer 027/2001 - CNE/CP (estágio). Parecer 028/2001 - CNE/CP (retificador do -021-01) (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Oliveira (2006) aponta que o Parecer 09/CNE/CP/2001 é considerado de muita relevância por discutir a situação do ensino brasileiro, apontando deficiências e indicativos para a busca de superação. Um dos pontos destacados diz respeito ao pedagogismo e ao conteudismo presentes nos cursos de formação. Ora se privilegiam os aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem ora se privilegiam os aspectos relacionados aos conteúdos específicos. (OLIVEIRA, 2006).

A partir destas considerações ficou compreendida a necessidade de mudanças, objetivando o reconhecimento da instituição escolar pela sua importância social, com suas especificidades consideradas. Nesse contexto, as Resoluções 01 e 02/CNE/2002 visaram o fortalecimento da formação profissional em educação.

Segundo Oliveira (2006), os aspectos considerados importantes nestas duas propostas tiveram relação com a possibilidade de aprofundamento com as questões gerais da educação, além de uma maior proximidade com práticas pedagógicas desde o começo do curso. (O início das práticas pedagógicas curriculares nos contextos educacionais a partir do primeiro semestre do curso, com 400 horas e a ampliação da carga horária de estágio supervisionado de 300 para 400 horas, com início marcado para a segunda metade do curso, além das 200 horas destinadas as atividades complementares). A ideia de se superar a prática pela prática estava presente.

Porém, conforme expõem Martins e Batista, in De Marco (2006), a proposta das Diretrizes Curriculares foi efetivada, em muitos contextos educacionais, de modo diverso do pretendido, apenas como cumprimento da lei. [...] “esse montante de horas tem sido utilizado fora do horário do curso, efetivando-se somente de modo burocrático, muitas vezes sem nenhuma articulação com o projeto pedagógico do curso [...]”.

Schnetzler (2000), ao escrever sobre a questão da formação inicial do professor de química, discute aspectos relevantes para se pensar a situação da licenciatura em relação ao bacharelado. Para a autora ocorre um processo de desvalorização ou subestimação da licenciatura e dos conhecimentos necessários para que o profissional exerça a docência. “Afim, esta ainda continua subestimada, deixando de ser reconhecida em sua importância, pois esse curso, em sua essência, carrega a forte marca da formação do bacharel, considerada de prestígio acadêmico e científico. (SCHNETZLER, 2000, p. 14).

Esta desvalorização apontada na área da química, também pode ser percebida no campo da Educação Física, que traz em sua trajetória a marca de uma área que, para buscar seu status científico, fundamenta-se nas ciências biológicas em detrimento do conhecimento pedagógico.

Em relação às Diretrizes Curriculares da Educação Física apresentadas pela Resolução 07/CNE/2004, graduação, o foco foi colocado na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foram desenvolvidas a fim de garantir que os seguintes princípios fossem assegurados:

autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática; articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. (BRASIL, 2004b, p. 7).

Cada instituição de ensino ficou responsável por selecionar as disciplinas, elaborar ementas, conceitos e carga horária dos cursos, respeitando a carga horária mínima exigida de 2.800 horas, e tempo mínimo de três anos.

No que diz respeito aos arranjos possíveis aos diferentes cursos, a tradicional formação das licenciaturas do tipo 3 + 1 (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura) ficou desaconselhada pelo Parecer 09/CNE/CP/01, por se tratar de um modelo que não forma especificamente o profissional de ensino.

No caso da Educação Física uma solução encontrada pelas instituições foi inverter a formação do tipo 3+1, sendo três anos de licenciatura e um ano de bacharelado, distribuição que também não é aconselhada pelo Parecer 09/CNE/CP/01. A proposta curricular deveria contemplar uma formação específica,

atendendo as diferentes necessidades da licenciatura e do bacharelado, mas que não retomasse a ideia generalista de dois cursos em um único currículo.

Estas diretrizes trouxeram muitas discussões para a área. A separação entre licenciatura e bacharelado pode significar a extinção da formação generalista e ao mesmo tempo impor uma concepção de que o local de atuação profissional (escolas ou contextos não escolares) deveria determinar o papel do profissional.

Alguns pesquisadores os quais concebem a Educação Física como uma profissão comprometida em estudar o homem em movimento, em sua complexidade e amplitude e em atuar tanto na orientação de atividades físicas e esportivas como na educação formal, defendem a ideia de uma formação ampliada.

Para Taffarel (2006, p. 161), a formação em Educação Física deveria ser entendida como licenciatura ampliada, pois é “licenciado o que está apto a agir, atuar, desenvolver a atividade docente em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – cultura corporal.” Assim, a docência é compreendida como a identidade do profissional de Educação Física.

Martins e Batista, in De Marco (2006), comungam desta ideia e mostram que o profissional de Educação Física é um professor, seja ele licenciado ou bacharel, e atua no sentido educativo, promovendo reflexões sobre o processo de consciência corporal do sujeito que se movimenta.

A licenciatura defendida por nós é a que busca o conhecimento como forma de libertação de opressões, a que privilegia o trabalho com o ser humano que se movimenta sem referenciar-se apenas em padrões estéticos de beleza ou na perfeição da execução de movimentos; é a que propicia consciência corporal e vivências; nessa licenciatura, cooperação e participação, dentre outros, são fatores norteadores das discussões em sala de aula, preparando, assim os futuros professores para a reflexão em torno desses valores. Neste sentido, faz-se fundamental que a tão propagada interação teoria e prática seja explicitada não apenas durante os embates teóricos, mas principalmente por meio das vivências que o aluno pode experimentar durante sua formação profissional. (MARTINS e BATISTA, in DE MARCO, 2006, p. 163).

Ainda criticam instituições de ensino que objetivam fazer da educação um negócio, distantes de compromissos profissionais éticos.

Mais uma vez, observa-se que o projeto educacional de muitos cursos de graduação em educação física atende à “lei do mercado” e aqueles que nesse campo têm interesse, ou seja, os proprietários de escola, sucateando o processo pedagógico em nome de uma maior possibilidade de lucro. (MARTINS e BATISTA, in DE MARCO, 2006, p. 166).

Para os que defendem a separação entre licenciatura e bacharelado o principal argumento é o de que a formação em nível de licenciatura não prepara o profissional para atuar em áreas como lazer, saúde e qualidade de vida.

As opções para organizar a formação e atender a legislação, analisadas por Oliveira (2006), contam com dois possíveis arranjos: entradas no vestibular em separado e formações distintas desde o início (formação específica) ou entrada única no vestibular, primeiro ano comum para as duas habilitações e a partir do segundo ano haveria a separação das habilitações (formação híbrida).

Os diferentes argumentos apontam para questões a serem esclarecidas, divergências que resultam em problemáticas no campo da formação e da intervenção da área da Educação Física na sociedade.

No que diz respeito à presente investigação, a qual abrange a formação inicial e o processo de desenvolvimento docente na área da Educação Física, podemos destacar que as alterações na legislação, oriundas de diferentes momentos históricos, contribuem para discutir a constituição profissional. Os profissionais formadores exercem a docência inseridos em um contexto de múltiplas concepções, tendências, conteúdos e também de múltiplas interações.

No capítulo seguinte esta multiplicidade é apresentada e a Educação Física é analisada enquanto área de conhecimento e profissão. Diferentes modelos de atuação profissional e diferentes abordagens pedagógicas e seus respectivos representantes fazem parte deste estudo que revela a trajetória de uma área composta de três pilares: o biológico, o pedagógico e o recreacionista.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO E PRÁTICA PROFISSIONAL NO BRASIL

A contraposição de posições aparentemente antagônicas não significa que se possa perceber a realidade numa perspectiva dual e estruturada, ou seja, ou se é de um jeito ou se é de outro. O uso de paradigmas deve ser entendido como sinalizador de movimentos que se aproximam em constante oscilação. A realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado. [...] O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança. (CUNHA, 2005 p. 24-25).

2.1. A trajetória da Educação Física Escolar no Brasil: contando uma história de divergências e possibilidades

O início da Educação Física Escolar no Brasil ocorreu oficialmente com a reforma Couto Ferraz, em 1851. Em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no Ensino Primário e a dança no Secundário. Somente em 1882, Rui Barbosa ao lançar o parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, recomenda que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais. Esta implantação ocorreu apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares. A partir da década de 1920, a Educação Física, sob o nome de ginástica, foi incluída no currículo de outros Estados. (DARIDO, 2003).

A preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares remonta ao século XVIII com Guths Muths (1712-1838), J. B. Basedow (1723-1790), J. J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). Contribuiu para essa inclusão o surgimento, na Alemanha, das Escolas de Ginástica (Turnvereine) já no século XIX (Langlade e Langlade, 1970: 17-31). (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A educação física que se ensinava nesse período era baseada nos métodos europeus, que objetivavam fornecer elementos para o aprimoramento físico dos indivíduos. (Darido, 2003). Baseava-se em princípios biológicos. Os exercícios físicos foram sistematizados em conteúdos denominados Métodos Ginásticos ou Gímnicos, os quais tinham como autores mais conhecidos o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess. Esses métodos estavam vinculados a uma perspectiva higienista e militarista da Educação Física.

A perspectiva higienista, ou higienismo, abrangeu o final do século XIX e início do século XX no Brasil. Neste período o baixo nível de saneamento básico e as mazelas sociais eram uma preocupação e o exercício físico/ginástica deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene. A população era vista como tendo um corpo raquítico e fraco, que precisava ser fortalecido e transformado em um corpo saudável.

O desenvolvimento da **Educação Física Higienista**, de acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), relacionava-se às preocupações das elites com os problemas advindos da crescente industrialização do período final do Império e de toda a Primeira República. Para o autor, a teoria e a prática dos médicos higienistas e dos professores/instrutores de Ginástica/Educação Física era determinada pelos interesses das classes dirigentes em divulgar hábitos higiênicos, normas profiláticas e cuidados com o corpo nas escolas. Os higienistas “[...] atribuíam à Educação o poder sobrenatural de reformar a sociedade. Por extensão, advogam uma Educação Física que reeducasse toda a população, e principalmente os trabalhadores, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 36).

O discurso higienista, que influenciou a mentalidade da época e também a prática da Educação Física, marca a tentativa de disciplinar a população, considerada despreparada para o trabalho. De forma ampla a escola seria a alternativa para a regeneração da sociedade. Segundo Soares (1990) médicos e pedagogos viabilizavam, na prática, suas crenças na transformação social através da educação. O âmbito educacional se torna um instrumento capaz de formar, desde a infância, os hábitos de vida saudável, o amor ao trabalho, à ordem e à disciplina moral.

De acordo com a historiografia da Educação Física, a influência higienista prevalece até meados de 1930, quando a perspectiva militarista ou militarismo, com o foco no preparo físico dos indivíduos para o combate militar, torna-se uma tendência predominante entre os anos 1930 -1945.

Desde a primeira metade do século XX, a educação física esteve relacionada com a defesa nacional. Em estudo sobre a história da introdução da educação física no Brasil e a influência militar, realizado por Castro (1997), mostra que educação física era vista pelo Exército e por amplos setores do Estado e da sociedade civil como uma atividade militar.

Há uma estreita relação entre o surgimento dos estados nacionais, a criação de exércitos nacionais e o desenvolvimento da educação física. A idéia subjacente sempre foi a de que a ginástica poderia afetar positivamente o estado-nação. (CASTRO, 1997, p. 3).

Nesse sentido, a educação física de inspiração militar foi estendida para a área educacional para que fosse instrumento de intervenção na realidade educacional e social do país. “O objetivo fundamental da **Educação Física Militarista** é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 18).

Diferentemente da Educação Física Higienista, que se acredita capaz de “redimir o povo de seu pecado mortal, que é a ignorância”, e que o leva às condições de deterioração da saúde, a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do “cidadão-soldado”, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 18).

Apesar destas diferenças específicas entre as duas tendências, Ghiraldelli Júnior (1991) aponta que tanto a Educação Física Militarista quanto a Educação Física Higienista estão preocupadas mais com a saúde individual e com a saúde pública do que com aspectos educacionais.

Tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente *educativa*, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.19).

Estas duas tendências da prática da educação física no Brasil marcam um período em que área não era analisada em um contexto educacional mais amplo. A educação nesta época estava baseada em uma visão pedagógica centrada nos conteúdos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina e memorização, denominada de concepção tradicional de ensino. Esta concepção baseia-se em uma perspectiva inatista do conhecimento, a qual postula que as aptidões individuais seriam características herdadas dos pais e determinadas ao nascer. Caberia ao professor preparar o aluno para desenvolver seus atributos naturais. A ênfase está no sujeito, sendo o conhecimento anterior à experiência.

Sob esta influência, o conhecimento de ordem biológica começa a orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola, que era a de

desenvolver a aptidão física dos indivíduos. Nas escolas os instrutores físicos do exército eram os responsáveis pelas aulas de Educação Física, onde se imperavam rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Dessa forma, a Educação Física era considerada uma disciplina essencialmente prática, sem necessidade de fundamentação teórica. A Educação Física começa a ser reconhecida no campo científico, obtendo respeito no interior do sistema educacional. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No período que compreende o pós Segunda Guerra Mundial, de 1945 até 1964, início da ditadura brasileira, a Educação Física nas escolas ainda era baseada nos Métodos Ginásticos. Porém, tem início discussões sobre uma prática que se preocupasse também com aspectos educativos, indo além de promover saúde ou de disciplinar a juventude.

Compreendendo a trajetória da área neste período identificamos a terceira tendência, denominada de **Educação Física Pedagogicista** (de 1945 até 1964). Para Ghiraldelli Júnior (1991), esta concepção vem apontar a Educação Física como uma prática educativa, que vincula a “educação do movimento” à chamada “educação integral”.

A proposta da educação integral trouxe ideais contrários à pedagogia tradicional. Estes ideais eram discutidos a partir de uma concepção liberal-democrática em educação representada pelo filósofo e educador norte americano John Dewey denominado de concepção nova/moderna (Escola Nova ou escolanovismo).

Este movimento carregava o discurso de uma escola democrática, integral e enfatizava o aprendizado pela experiência. De acordo com estes princípios os objetivos educacionais e os processos pelos quais se educa são indissociáveis. Viver é educar-se e educar-se é viver. A escola e suas práticas deixam de ser apenas um instrumento para se alcançar objetivos. A escola passa a ser um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio. Abandona-se, assim, o sentido prioritário de preparação para algo que virá depois. (DEWEY, 1979).

A prática e a postura do professor foram sendo questionadas e alteradas e a Educação Física ficou responsável pelas atividades educativas que as outras disciplinas relacionadas à instrução do aluno não poderiam realizar.

As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.29).

Estas modificações não significaram, segundo Ghiraldelli Júnior (1991), que as práticas de uma tendência militar estivessem abandonadas. É importante ressaltar que, apesar de o discurso da área neste período valorizar os aspectos psicopedagógicos, esta discussão não significou necessariamente mudanças na prática pedagógica de todos os professores de Educação Física. A tendência biologizante continuou/continua presente no cotidiano profissional em escolas brasileiras.

Com a tomada do poder executivo brasileiro pelos militares, o movimento da pedagogia nova foi contido. Nesta fase ocorreu um crescimento abrupto do sistema educacional, onde o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar (DARIDO E RANGEL, 2005).

O Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streichere e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listelo passam a ser reconhecidos. Este último enfatizava a iniciação dos esportes na escola de forma lúdica, propondo o desenvolvimento da aptidão física. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O esporte começou, então, a determinar o conteúdo de ensino da Educação Física na escola e o Método Desportivo Generalizado, conhecido como Método Esportivo, representou a incorporação do modelo esportivista na área, sustentado por um ideal político. Naquela época, por meio da ênfase no esporte, o governo tentava deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido e Rangel, 2005). A área vivenciou uma fase em que sua prática nas escolas esteve vinculada ao rendimento, à vitória, ao nacionalismo brasileiro.

O esportivismo, quarta tendência em termos históricos (pós-64) foi denominada de competitivista por Ghiraldelli Júnior (1991). Segundo o autor, a Educação Física Pedagogicista, com seu caráter liberal, concebe a educação como neutra em relação aos conflitos sociais e essa visão também é enfatizada pela **Educação Física Competitivista**. O objetivo era aumentar o rendimento

educacional do país, assim como melhorar a representação nacional em número de medalhas olímpicas.

O “desporto de alto nível” é o paradigma para toda a Educação Física. E tal prática está vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas da Fisiologia do Esforço, da Biomecânica, do Treinamento Desportivo etc. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.30).

Podemos perceber que o modelo esportivista também pode ser vinculado à predominância da concepção biológica da Educação Física, assim como os modelos higienista e militarista apresentados anteriormente. Nesse período, entre os anos 60 e 70 no Brasil, há um aumento no número de pesquisas e de publicações, com o intuito de divulgar o “desporto de alto nível”.

O modelo esportivista foi vinculado pelos estudiosos da área à pedagogia tecnicista pelo caráter instrumental de suas práticas educativas, que pretendiam à formação de atletas. Diferentemente da pedagogia tradicional, com o foco direcionado ao professor e da pedagogia nova com o olhar para o aluno, a pedagogia tecnicista tem como elemento principal a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. O processo educativo foi reformulado para se tornar objetivo e operacional.

Esta concepção pedagógica baseia-se na corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, que atribui imenso poder à escola, à família e à sociedade como entidades que podem determinar as ações e as habilidades dos indivíduos.

A visão behaviorista ou comportamentalista deriva-se da corrente filosófica, denominada empirismo, de Locke e Hume, que enfatiza a experiência sensorial como fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Realimenta-se do positivismo do filósofo francês Augusto Comte, com seus ideais de objetividade científica, ao final do século XIX, até ressurgir como a corrente comportamentalista no século XX.

O esporte era considerado sinônimo de saúde. “O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador.” (Darido, 2003, p. 03). As ações educacionais estavam baseadas em garantia de eficiência e, para isso, as deficiências deveriam ser corrigidas pelo professor.

No final da década de 70 e início dos anos 80 a Educação Física brasileira começa a ter novos rumos. Surge uma concepção de Educação Física que emerge

da prática social dos trabalhadores, de iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do Movimento Operário e Popular. A quinta tendência, a **Educação Física Popular**, diferentemente das outras quatro apresentadas não se constitui de grande produção teórica. “Podemos dizer, com certo cuidado, que a Educação Física Popular se sustenta quase que exclusivamente numa “teorização” transmitida oralmente entre as gerações de trabalhadores deste país.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 21).

A Educação Física Popular não preocupava-se com questões de saúde pública, e nem mesmo com o incentivo à busca de medalhas. Também não tinha intenção de ser educativa no sentido das concepções anteriores.

Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. E, mais que isso, a Educação Física serve então aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vêm chamando de “solidariedade operária”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 21).

Aumentaram as discussões sobre o objeto de estudo da área e sua aplicação escolar. O debate acadêmico estava tendo seu início, com eventos e publicações.

Aumentou significativamente o número de profissionais da área empenhados na discussão de “práticas alternativas” para a Educação Física. Cresceu também o número de encontros regionais de profissionais da área preocupados com a conquista de uma “Educação Física Crítica” etc. A literatura em Educação Física ganhou nova colaboração; revistas como a *Corpo e Movimento*, da Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo, e também a *Sprint*, do Rio de Janeiro, possibilitaram uma discussão mais aberta, inexistente até então. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.45-46).

A relação entre sociedade e Educação Física passa a ser uma temática importante deste período sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política, fazendo com que ocorresse uma mudança de enfoques. A uma concepção puramente biológica vão sendo incorporados aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Os objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos foram se ampliando em relação a uma formação até então restrita ao corpo e ao esporte. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As teorias críticas buscam colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a sociedade. Concebem como fundamental o caráter histórico e cultural do homem. A pedagogia histórico-crítica, por exemplo, proposta por

Dermeval Saviani, em oposição às teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), analisa o homem enquanto ser em transformação, de si mesmo e da realidade ao seu redor. O homem se faz homem na relação com seu meio, se constrói enquanto ser de relações. E nestas inter-relações o aprendizado acontece, promovendo desenvolvimento de diferentes dimensões, como cognitiva, social, intuitiva, artística entre outras.

O enfoque histórico-crítico reconhece o caráter social do homem que não nasce sabendo ser homem.

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 1997, p. 11).

Esta perspectiva vai sendo incorporada pela área da Educação Física, com o ideal de se conceber o sujeito em sua dimensão individual e também coletiva, física e também afetivo-social, em um movimento dialético produzido culturalmente.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, a estruturação da sociedade capitalista brasileira passa a ser questionada e a Educação Física ainda mais repensada. Alguns discursos deste período são considerados muito relevantes, surgem novas formas de se conceber a área e os debates se intensificam. Daólio (1988) descreve, em seu estudo sobre a Educação Física brasileira da década de 1980, a contribuição de professores universitários e pesquisadores da área que passaram a discutir novas ideias e propostas metodológicas. As publicações deste período mostram a preocupação com fenômenos psicológicos e sociais, e uma visão interdisciplinar foi difundida em decorrência da falta de base teórica da área.

Daólio (1988), na publicação *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*, apresenta os atores ou personagens principais deste período. Victor Matsudo, João Paulo Medina, Vítor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Go Tani e João Freire foram fundamentais na construção do pensamento científico da Educação Física brasileira nos anos 80. Em entrevista com os sete autores, Daólio mostra como eles perceberam o momento e anteciparam a demanda da área, sendo autores e, ao mesmo tempo, atores de uma trama.

De alguma forma, estes pesquisadores também representam o desenvolvimento de diferentes abordagens da Educação Física na escola conforme será discutido no próximo item desta tese.

Uma das publicações que buscou discutir a Educação Física Escolar em uma perspectiva além da biológica foi intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física*, de 1992. O livro foi elaborado por seis autores e é conhecido como Coletivo de Autores. Lino Castellani Filho e Celi Taffarel citados acima fazem parte deste grupo, juntamente com Carmen Lúcia Soares, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A referida obra aborda a Educação Física como uma disciplina a qual trata, na escola, do conhecimento de uma categoria que os autores denominaram de *cultura corporal*. A partir do materialismo histórico dialético este estudo mostra como o homem se apropria da cultura corporal por meio lúdico, do artístico e outros.

A Educação Física estaria configurada, nesta abordagem, “com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41).

A categoria *cultura* se destaca neste processo de interdependência sujeito-mundo, onde a ação humana, o movimento, é condição para o desenvolvimento da subjetividade.

Cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, cultura física são termos que representam o percurso da Educação Física em direção à um embasamento científico para compreender a área.

Daólio (2004) estuda a questão sociocultural na Educação Física discutida a partir dos anos 80 por diferentes representantes da área. Reconhece que, apesar da existência de um ponto comum, ou seja, o questionamento do enfoque exclusivamente biológico da área, há a existência de referenciais diferentes para a análise do conceito de cultura na Educação Física.

Se a palavra "cultura" tem aparecido com freqüência em várias publicações da área, complementada com as expressões "física", "corporal", "de movimento", "motora", "corporal de movimento", isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicitação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, diletante, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconseqüente da expressão "cultura". (DAÓLIO, J. 2004, p. 10).

Nesse sentido, o autor descreve por quem estes termos são usados e com qual embasamento teórico.

Go Tani e os desenvolvimentistas, apesar de não terem a intenção de discutir o conceito, utilizam o termo cultura do ponto de vista desenvolvimentista, como dimensão secundária ao aspecto biológico do homem, como se a cultura fosse produção do sistema nervoso humano. (DAÓLIO, 2004).

João Batista Freire amplia o conceito de desenvolvimento, ao incluir o aspecto cognitivo e o afetivo, sem negar o motor e concebe o ser humano primordialmente como ser psicológico. A cultura na obra de João Batista Freire aparece como uma expressão que destaca a riqueza da ludicidade infantil. Os jogos e brincadeiras, familiares à criança, devem ser incluídos nas atividades de Educação Física como facilitadores. Não são vistos e trabalhados enquanto elementos do patrimônio cultural humano. (DAÓLIO, 2004).

O Coletivo de Autores tem uma proposta considerada por Daólio (2004) diferente das analisadas anteriormente. Com uma abordagem crítico-superadora, a proposta trabalha com o conceito de cultura corporal de forma específica.

Essa abordagem trata explicitamente do conceito de "cultura", embora falte a esse trato a dimensão simbólica. Enfatizam o acúmulo de conhecimentos, as produções humanas, mas não avançam na questão de que esses conhecimentos produzidos pelo homem vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas. (DAÓLIO, 2004, p. 38).

Daólio (2004) finaliza seu estudo expondo o pensamento de Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti sobre a questão. Elenor Kunz critica a expressão *cultura corporal*, e usa *cultura do movimento*; Mauro Betti utiliza em determinado momento de sua obra a expressão *cultura física*, e depois amplia para *cultura corporal de movimento*, mesma expressão utilizada por Valter Bracht.

Os três autores, apesar de utilizarem termos diferentes, apresentam pontos similares e considerados fundamentais para a discussão do conceito de cultura na Educação Física de uma forma mais ampla, onde o ser humano é visto em sua subjetividade a partir de suas várias dimensões. Daólio (2004, p. 39) conclui que [...]

“o conceito de ser humano proposto por Kunz, Bracht e Betti é, primordialmente, o de um ser cultural.”.

Embora os caminhos utilizados por esses três autores para discutir o conceito de cultura sejam diferentes, eles chegam a alguns denominadores comuns, como a crítica à racionalidade científica, a importância da dimensão simbólica no comportamento humano, o fato de a educação física contemplar, ao mesmo tempo, um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer, a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social, a consideração da subjetividade, a tarefa de mediação simbólica da educação física, o sentido/significado do mover-se, além de outros. (DAÓLIO, 2004, p. 38-39).

A partir destas diversas influências e debates surge na área uma disputa, onde de um lado estão as abordagens biológicas e de outro as histórico-sociais. A Educação Física enquanto teoria debate estes dois polos, desde a década de 1980, no sentido de responder se a área caracteriza-se como uma ciência específica, com um objeto de estudo bem definido ou como prática pedagógica, de cunho social e intervenção imediata.

Betti (1996) aponta para a existência de um debate teórico-epistemológico da Educação Física, onde duas crenças e discursos se diferenciaram: de um lado a defesa de que a Educação Física, enquanto área de conhecimento, deve carregar o estatuto de ciência, posição denominada pelo autor de matriz científica. De outro lado, a chamada matriz pedagógica, que concebe a Educação Física como prática pedagógica e como prática social de intervenção.

O autor busca uma superação desse dualismo e propõe a concepção de uma Teoria da Educação Física como um “campo dinâmico de pesquisa e reflexão”. Enquanto teoria “poderia sistematizar e criticar conhecimentos científicos e filosóficos, receber e enviar demandas à prática social, e às Ciências e à Filosofia.” Enquanto prática faria a mediação entre a matriz científica e a matriz pedagógica, “entre a teoria e a prática, entre o fazer corporal e o saber sobre esse fazer”. (BETTI, 2005, p. 183).

A Educação Física não se caracterizaria, então, como uma ciência específica, mas como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para construir seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica. (BETTI, 2005, p. 183).

A intervenção pedagógica na área da Educação Física conta atualmente com diversas abordagens oriundas de paradigmas diversos, com o propósito comum de fortalecer o modelo sócio-cultural que desde a década de 1980 influencia a educação em geral e, especificamente, a Educação Física.

Estas abordagens, apresentadas a seguir, influenciam a formação profissional em Educação Física no Brasil, assim como as práticas pedagógicas de professores, conforme foi percebido na presente investigação, a qual mostra diferentes docentes, com formações ocorridas em épocas distintas, influências teóricas e modelos de ensino igualmente diversos e suas relações com o processo ensino-aprendizagem do qual fazem parte atualmente.

2.2. As diferentes abordagens pedagógicas da disciplina Educação Física no contexto escolar

A partir da década de 1980, período considerado como a “crise de identidade” da Educação Física, novas propostas foram elaboradas pelos professores da área, com o objetivo comum de romper com a dicotomia corpo e mente vivenciada até então. A valorização da cultura passa então a ser considerada como um marco atual da Educação Física.

Darido (2003) apresenta a concepção das principais abordagens, estruturadas a partir destas propostas, e também seus principais representantes. De acordo com a autora, dez abordagens se destacam neste movimento de construção de um pensamento pedagógico da Educação Física Escolar, e “na maioria dos casos, não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.” (DARIDO, 2003, p. 13).

Azevedo e Shigunov (2000) mostram que as abordagens pedagógicas da Educação Física são definidas como movimentos que tentam uma renovação teórico-prática, com o objetivo de estruturar os campos de conhecimentos específicos da Educação Física escolar.

No caso de algumas abordagens, a contribuição revela-se mais no campo da fundamentação teórica e não especificamente enquanto organização pedagógica, ou uma prática concreta. São projetos para a área da Educação Física com diferentes discussões e propostas.

Uma proposta que exerceu muita influência a partir da década de 1970, opondo-se ao modelo esportivista, foi a **Abordagem Psicomotora** por intermédio do professor francês Jean Le Boulch (1924-2001). Le Boulch foi professor de Educação Física, doutor em Medicina, especialista em Reabilitação Funcional e Psicomotricidade. Defendeu a Psicocinética, a chamada teoria geral do movimento, inspirado em outros autores como J. Ajuriaguerra, J. Piaget, P. Vayer, H. Wallon e Winnicott. Por meio da publicação de seus livros e da sua presença no Brasil, a Abordagem Psicomotora foi bastante divulgada. Os professores Airton Negrine e Mauro Guiselini fazem parte do grupo de profissionais brasileiros que representaram esta concepção.

É bastante significativa a influência desta abordagem nas escolas normais e nos cursos de pedagogia. Especificamente, na área da Educação Física é possível observar, atualmente, a psicomotricidade como disciplina em alguns cursos superiores. O foco é na criança pré-escolar, “destacando sua pré-história como fator de adoção de estratégias pedagógicas e de planejamento. Busca analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados.” (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000, p.5).

Nesta perspectiva, a Educação física deve ocupar-se com a formação integral do aluno: com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. A educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano. (DARIDO, 2012).

O discurso e a prática da Educação Física, sob a influência da psicomotricidade, conduz à necessidade do professor de Educação Física em sentir-se com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. (DARIDO, 2012, p. 38).

A psicomotricidade tornou-se uma tendência metodológica de trabalho na Educação Física, objetivando a educação e reeducação psicomotora. De acordo com Lavoura et al (2006), trabalha com conteúdos tais como: a consciência corporal, a lateralidade, a coordenação motora, os esquemas corporais e o equilíbrio.

Por influência de princípios renovadores e filosóficos em relação ao ser humano, surge a **Abordagem Humanista** em Educação Física, representada por Vitor Marinho Oliveira. Esta abordagem “apropria-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica como meios para cumprir os objetivos educacionais, não os considera como um fim em si mesmo.” (OLIVEIRA, 1985, p.58).

Autor dos livros *O que é Educação Física*, de 1983 e *Educação Física humanista*, de 1995, Vitor Marinho de Oliveira (1943-2013), criticou a visão de homem e mundo a-histórica, biologizada e fragmentada. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, as suas linhas de pesquisas eram voltadas para a história da Educação Física, esporte, lazer e pensamento pedagógico da Educação Física brasileira.

A concepção filosófica humanista influencia o pensamento e a prática educacional. O desenvolvimento interno do sujeito é valorizado e a educação é compreendida de forma integral. O conteúdo passa a ser um instrumento facilitador do desenvolvimento da natureza da criança. Em termos pedagógicos esta influência recebe o nome de *Pedagogia Renovada* ou *Nova*, por opor-se aos princípios tradicionais e tecnicistas.

A Abordagem Humanista fundamenta-se na psicologia com a intenção de promover uma maior interação social por meio da Educação Física. O professor deveria facilitar a aprendizagem, tornando-a significativa, reconhecendo suas atribuições além do domínio técnico.

Na concepção humanista, o professor integra-se efetivamente ao ambiente escolar em que atua, de modo a se constituir em um agente educador, é um orientador da aprendizagem, cabendo-lhe a promoção do crescimento pessoal dos alunos. Busca contribuir na ampliação da consciência social e crítica dos alunos tendo em vista sua participação ativa na prática social. (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000, p. 5).

Evidenciando os aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, em 1988 surge a **Abordagem Desenvolvimentista**, representada por Go Tani, professor PhD em Psicologia e Educação Física. Atualmente Tani é professor titular da escola de Educação Física e esporte da Universidade de São Paulo. David Gallahue, PhD norte americano em desenvolvimento infantil, é uma referência importante nesta abordagem, que defende o movimento como principal meio e fim da Educação Física.

De acordo com Tani et al (1988), a abordagem pedagógica desenvolvimentista trata a Educação Física com base em elementos do desenvolvimento motor, procurando discutir as formas como o indivíduo aprende habilidades e tarefas motoras necessárias à sua vida.

A abordagem estuda o desenvolvimento das habilidades motoras ao longo da vida do indivíduo. O desenvolvimento motor e a aprendizagem motora são enfatizados. Os conteúdos devem ser adequados para cada faixa etária, obedecendo uma sequência previa. “Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas, as habilidades específicas [...]”. (DARIDO, 2003, p. 5).

De acordo com Azevedo e Shigunov (2000), esta abordagem “orienta-se especialmente a crianças de quatro a quatorze anos, e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Escolar Física Escolar.” O objetivo da Educação Física segundo esta abordagem seria, segundo os autores, o desenvolvimento do comportamento motor através da diversidade e da complexidade de movimentos.

A Educação Física escolar, nesta perspectiva, deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento. Valoriza-se o processo de aquisição das habilidades necessárias e o erro é visto como parte deste processo. Identifica-se o erro diante do movimento para que a aquisição de movimentos mais eficientes aconteça. (DARIDO, 2003).

“Uma das limitações desta abordagem refere-se à pouca importância, ou a uma limitada discussão, sobre a influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.” (DARIDO, 2003, p. 5).

A **Abordagem Construtivista Interacionista**, tem no Brasil o professor João Batista Freire, doutor em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo, como seu maior representante. Atualmente João Batista Freire é professor aposentado pela Universidade Federal de São Carlos. Seu livro Educação de Corpo Inteiro (1989) divulgou a concepção construtivista da Educação Física.

Esta abordagem é baseada nos trabalhos de epistemologia genética do suíço Jean Piaget (1896 – 1980). O termo construtivismo/interacionismo foi atribuído a uma corrente de pensamento que considera o desenvolvimento humano como

resultado de um processo de interação do indivíduo com o meio e as aprendizagens sendo construídas de maneira ativa. A participação ativa do aluno na própria aprendizagem é preponderante nesta teoria, que tem como característica a experimentação. Nesse sentido, não fornece respostas prontas, mas estimula o aluno a desenvolver-se a partir de uma participação e partilha de conhecimento.

Para os construtivistas, o jogo é um privilegiado instrumento pedagógico, o principal modo/meio de ensinar. Para que a criança aprenda, o ambiente deve ser lúdico e prazeroso. A criança é especialista em brinquedo. (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000).

Darido (2003) analisa como importante a contribuição desta abordagem no que diz respeito a uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Porém critica a preocupação em se construir um conhecimento lógico matemático, por exemplo, a partir da Educação Física, levantando a questão de a área servir de instrumento de auxílio ou de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos.

A autora ainda enumera como contribuições importantes desta abordagem o resgate dos jogos e brincadeiras, que os alunos trazem como conhecimento prévio do seu universo cultural, como parte do processo de ensino-aprendizagem, assim como a postura mediadora do professor, não diretiva e não punitiva.

Uma das principais abordagens da Educação Física Escolar é a **Abordagem Crítico Superadora**, de acordo com Darido (2003), por apresentar grande número de publicações de representantes das principais universidades do Brasil. A proposta está fundamentada em princípios de justiça social, apoiada pelo marxismo e o neomarxismo. Recebeu influência dos educadores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel, Elizabeth Varjal compuseram o grupo de autores que escreveram uma obra fundamental denominada de Coletivo de Autores e levantaram questões relacionadas à cultura corporal.

A Abordagem Crítico Superadora discute temas como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica de um ponto de vista dialético enfocando as relações sociais mediadas pela cultura. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a pedagogia crítico-superadora é uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe fazendo uma reflexão pedagógica com características específicas: é diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe.

Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.

É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14-15)

Segundo Daólio (2004), o mérito da abordagem crítico-superadora foi o estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da educação física. Porém, acredita haver certa deficiência no trato da dimensão simbólica inerente ao homem.

Outra crítica direcionada a esta abordagem relaciona-se com a falta de propostas didático-pedagógicas e a possível transferência de discussões dos problemas da área para níveis mais genéricos de cunho ideológico e político. (DARIDO, 2003).

Outra abordagem de Educação Física Escolar é denominada de **Abordagem Sistêmica** por trazer reflexões da Teoria Geral dos Sistemas, elaborada por Ludwig Von Bertalanffy, biólogo e filósofo, que nasceu em Viena em 1901. O livro Educação Física e Sociedade (1991), de Mauro Betti, representou as primeiras discussões sobre a visão sistêmica da Educação Física. Mauro Betti é professor doutor em Educação pela UNICAMP. Atualmente integra o Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru.

O entendimento da Educação Física como sistema parte de uma visão de hierarquia aberta onde há interdependência entre os sistemas.

Betti entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores, como por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influência da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia. (DARIDO, 2003, p.10).

Esta abordagem baseia-se nos estudos da sociologia e da filosofia, em princípios da não exclusão e da diversidade e tem como fim a transformação social.

Discute a temática da cultura corporal, integrando o movimento com o pensar/refletir sobre este movimento, seus benefícios, suas regras, as condutas sociais desenvolvidas a partir de um jogo por exemplo. Levar os indivíduos a incorporar os valores que a cultura corporal oferece por meio do esporte, do jogo, da dança, da ginástica.

Para Betti (1992), o currículo pode ser pensado e estruturado de forma que nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas de Educação Física e que a mesma deve ter vivências esportivas diversificadas, assim como atividades rítmicas e de expressão, sem restrições apenas ao ensino das habilidades motoras. O uso do termo vivências enfatiza a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática dos movimentos. (DARIDO, 2003).

A partir de influências da teoria crítica, vindas da escola de Frankfurt, Elenor Kunz, pós-doutor em Ciências do Esporte e professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina, propôs a **Abordagem Crítico-Emancipatória**. A proposta, de caráter progressista, discute as contradições sociais, questionando a alienação que a Educação Física estaria promovendo na escola. Esta perspectiva concebe o sujeito como capaz de crítica e de atuação autônoma.

A Abordagem Crítico-Emancipatória busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica. Objetiva tornar o ensino escolar em uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000, p.3).

Na obra Transformação Didático-pedagógica do Esporte (1994), Kunz apresenta uma proposta didática pedagógica para a Educação Física centrada no ensino dos esportes. Essa obra tem a finalidade de contribuir nos avanços das reflexões didático-pedagógicas da Educação Física, sem grandes pretensões a soluções dos problemas nesta área, nem da sociedade e do mundo. Tem como principal propósito “anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e método, como nas suas condições de possibilidade na prática pedagógica” (Kunz, 1994. p. 6).

De acordo com Daólio (2004), a abordagem considera toda atividade cultural humana expressa pelo corpo. Nas palavras do autor,

Utilizando a concepção fenomenológica para a qual o ser humano como ser-no-mundo é sempre presença corporal, o autor afirma que pensar é tão cultural quanto correr. Sendo toda cultura manifestada corporalmente, sua preferência é pela expressão "cultura do movimento". (DAÓLIO, 2004, p. 26).

De acordo com Darido (2003), ao longo do seu trabalho, Kunz critica a Abordagem Crítico-superadora e aponta algumas de suas limitações. Acredita que as críticas não forneceram elementos para mudanças efetivas nas escolas e que o termo cultura corporal reforçava o dualismo corpo-mente, pois “[...] não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal [...]” (Kunz, 1994. p. 19, apud Darido, 2003).

A abordagem Crítico-Emancipatória propõe como conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar o Movimento Humano. Em sua forma prática, o ensino prevê a libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, construídos pelos alunos a partir do contexto sócio-cultural onde vivem. O papel do professor seria propiciar confrontos do aluno com a realidade do ensino, a partir de grau de dificuldades e que geraria uma sequência de ações. Essas ações são denominadas de experimentação, aprendizagem e criação. A experimentação leva os alunos a descobrirem, pela própria experiência, as formas e os meios de participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos. A aprendizagem é fazer com que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição e a criação envolve perguntar e questionar sobre suas aprendizagens com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem. (DARIDO, 2003).

Jocimar Daólio, professor graduado em Educação Física e em Psicologia e doutor em Educação Física, sugeriu a **Abordagem Cultural** ou também chamada de **Educação Física Plural**. Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Daólio baseou seus estudos na antropologia, influenciado por Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo da Escola Sociológica Francesa, grupo de Durkheim.

Opondo-se à visão biológica da educação Física, porém sem pretender excluir esta dimensão, apresentou como objetivo da área, não a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo, mas os elementos da cultura corporal dos próprios alunos.

Daólio (2004) discute os aspectos culturais como capazes de “libertar” a Educação Física do que chamou de elementos da ordem: a subjetividade, o indivíduo e a história. Estes elementos deveriam ser transformados em elementos de desordem: a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade.

Chego, assim, à proposta de uma educação física da desordem, que considera o outro- seja o aluno alvo de uma intervenção escolar, seja o atleta em um clube, seja o frequentador de academia de ginástica - a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção. (DAÓLIO, 2004, p. 42).

A partir do princípio antropológico de alteridade, a prática da Educação Física, analisada por esta perspectiva, deve ser plural, sem qualquer discriminação. Segundo Darido (2003), no entendimento de Daólio, o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola. Para o autor, toda técnica corporal é uma técnica cultural, não existindo técnica melhor ou mais correta. O binômio igualdade/desigualdade para comparar os alunos é recusado e a compreensão da diferença e da individualidade é ressaltada.

Outra abordagem a ser apresentada considera o papel da Educação Física na escola como auxiliar na recuperação, aquisição e manutenção da saúde. Faz parte da matriz biológica e incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque sócio-cultural, propondo que os programas educacionais trabalhem com a promoção da saúde ou como indicação para um estilo de vida ativa. Esta abordagem foi denominada de **Saúde Renovada**, na tentativa de evitar comparação com a perspectiva higienista.

O professor PhD Markus Vinícius Nahas, titular da Universidade Federal de Santa Catarina de 1977 a 2012 - onde criou e coordenou o Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde (NuPAF) - é um dos principais representantes desta abordagem, com vasta publicação na área da promoção de estilos de vida ativos.

Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes também fazem parte de estudos desta proposta. Joana é mestre em Ciência do Movimento Humano e professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Dartagnan é professor doutor em Educação Física e pós-doutor em Condição Física e Saúde. Aposentado do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de

Londrina (1980-2011). Atualmente é professor-titular do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Considera-se como fundamental, nesta abordagem,

a promoção da prática prazerosa de atividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais: resistência orgânica ou cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde. (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000, p. 2).

Darido (2012) acredita que esta abordagem se aproxima das considerações explicitadas por Betti (1991) quando o autor faz referências à necessidade da não exclusão nas aulas de Educação Física. Os autores consideram que as atividades esportivas são menos interessantes para a promoção da saúde, devido à dificuldade no alcance das adaptações fisiológicas e porque não prediz sua prática ao longo de toda a vida.

Darido (2012) ainda aponta algumas críticas a esta abordagem, como a visão da saúde que não inclui as condições de vida da sociedade em que este indivíduo está inserido, sendo analisada apenas do ponto de vista individual.

Portanto, não se pode responsabilizar somente o indivíduo pela adoção de um estilo de vida ativo. O problema deve ser visto como social, diretamente ligado às condições de vida da sociedade em que este indivíduo está inserido. O autor alerta para o fato de que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde, permitindo desta maneira àquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde. (DARIDO, 2012, p. 40).

Avanços para a prática dos professores de Educação Física Escolar foram mobilizados a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - área da Educação Física em 1998. A **Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais** constitui uma tentativa de englobar partes das propostas apresentadas anteriormente, com uma concepção de formação integral do indivíduo.

Segundo Rodrigues (2002), essa proposta pedagógica tem sua origem ligada às orientações dadas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial e pela UNESCO, sobre o modelo de reforma educacional e curricular a ser seguido pelos países em desenvolvimento, na década de 1990.

De acordo com Darido (2003), o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, a partir de 1994 reuniu um grupo de pesquisadores para elaborar uma nova proposta para os níveis do Ensino

Fundamental I e II e Ensino Médio. Os professores Marcelo Jabu e Caio Costa foram os responsáveis pela elaboração dos PCNs de 5ª a 8ª séries.

Nos PCNs de Educação Física, segundo Rodrigues (2002), são apresentadas sugestões relativas à organização dos conteúdos ao longo dos ciclos do ensino fundamental. Essas estão quase sempre vinculadas a uma gama de conceitos, vivências, aquisição e aperfeiçoamento de habilidades específicas de esportes, além dos jogos, das lutas, da ginástica e das danças. Da mesma forma, são sugeridas a compreensão e a reflexão dos aspectos histórico-sociais, técnicos e táticos desses mesmos conteúdos. O que não fica claro é o sentido dado ao termo reflexão e no caso dessa tendência pedagógica, notadamente neoliberal, repensar e reavaliar ideias e atitudes diante de algum fato social vivenciado pelo aluno, não era o objetivo principal.

Diante das vertentes que fazem parte do cenário da Educação Física Escolar no Brasil, identificamos debates divergentes e convergentes, e alguns com necessidade de ampliação das discussões e estudos. Elas foram sendo elaboradas principalmente como crítica ao modelo esportivista e biológico que sempre exerceu grande influência na área.

As abordagens são em grande número, mas podem ser reunidas em sub-grupos com propostas semelhantes, conforme esclarece Darido (2003): Abordagens que trabalham com o enfoque psicológico: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista e Humanista. Abordagens que trabalham com o enfoque sociológico e político: Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Plural, Sistêmica e a contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Abordagem que trabalha com o enfoque biológico: Saúde Renovada.

Neste processo de transformação da Educação Física Brasileira, compreende-se que as abordagens não são isoladas e possuem limitações. Mostram visões relacionadas a diferentes enfoques que oferecem suporte para as discussões da área em determinados contextos. Azevedo e Shigunov (2000) expõem que as abordagens também podem ser classificadas a partir de duas características. As abordagens preditivas que apontam para uma nova concepção de Educação Física e definem princípios norteadores de uma nova proposta e as abordagens não-preditivas, as quais abordam a Educação Física, sem estabelecer parâmetros, princípios norteadores e metodologias para o seu ensino.

Com esta exposição da trajetória da Educação Física foi possível mostrar as contribuições e desafios de um processo de transformação. Transformações de ideias e concepções nem sempre indicam alterações na forma de intervir, realizar ou ensinar, como em relação à Educação Física na escola. O processo de ensino-aprendizagem é marcado por paradigmas diferenciados e por contextos também diversos. A reflexão sobre estes aspectos possibilita a construção de significados para ações práticas.

Torna-se importante, na oportunidade desta pesquisa que analisa o processo de formação e desenvolvimento docente de profissionais de Educação Física, reconhecer esta diversidade característica da área e problematizar como as heranças históricas e sociais fazem parte da constituição de cada formador que ensina de forma particular, mas, ao mesmo tempo, é mediado por múltiplos fatores os quais lhe compõem e compõem a sua atuação docente.

Para fundamentar a análise da docência como prática social, no próximo capítulo será apresentada a concepção de homem da psicologia histórico-cultural. Compreendemos a atividade e o desenvolvimento docentes a partir desta concepção, que mostra como a subjetividade humana é constituída e como o conhecimento é historicamente produzido.

3. A ATIVIDADE DOCENTE ANALISADA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Através dos outros constituímos-nos. (...) A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. (Vygotsky, 2000b, p.24).

3.1 Processos de desenvolvimento e constituição da subjetividade humana.

Para a psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, o ser humano está em constante transformação e sua história vai sendo construída no decorrer da história da humanidade. O pensamento de Lev Vigotski (1896 – 1934) traz o caráter radicalmente marxista da psicologia. Todos os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento. Dessa forma, torna-se importante analisar todos os fenômenos do desenvolvimento humano de maneira relacional e interativa.

Em pesquisa sobre a construção da subjetividade, Oliveira, Rego e Aquino (2006) assinalam que as transformações as quais ocorrem com o ser humano ao longo de sua existência são resultados de circunstâncias histórico-culturais e de peculiaridades das experiências de cada sujeito. O processo de desenvolvimento humano seria, portanto, associado à ideia de transformação.

Podemos definir desenvolvimento, sinteticamente, como transformação. Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um complexo conjunto de fatores. Os estágios de desenvolvimento habitualmente definidos nas teorias psicológicas dominantes focalizam o indivíduo isolado e as transformações que ocorrem para todos os seres humanos de forma similar. Ao proceder desta maneira, a psicologia tem-nos fornecido modelos de desenvolvimento baseados principalmente nos processos de maturação biológica, universais para todos os membros da espécie humana. Entretanto, a maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa sua totalidade: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito. [...] (OLIVEIRA, REGO e AQUINO, 2006, p. 134-135).

A concepção social e dialética do desenvolvimento mostra que nas relações construídas socialmente o homem se faz humano. A aprendizagem promove o desenvolvimento e o universo social no qual estamos inseridos é fundamental para a

constituição do psiquismo. Prestes (2010), ao analisar as obras Vigotski, expõe o que o autor tentava mostrar em suas investigações sobre o psiquismo humano:

Para ele a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psique podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. (PRESTES, 2010, p. 87).

A concepção de homem é um ser interativo, social e histórico. Não há natureza humana pronta e acabada, nem mesmo aptidões prontas. Podemos desenvolver várias aptidões na relação com outros homens.

Ao contrário de tomar a subjetividade como expressão de uma suposta natureza humana intrínseca ou natural, trata-se aqui de situá-la em relação às práticas históricas e culturais a que os indivíduos se submetem, a título de se fazerem reconhecer como entidades subjetivas. (OLIVEIRA, REGO e AQUINO, 2006, p.131).

Vigotski compreende a subjetividade humana como sendo formada a partir da apropriação do universo histórico-cultural acumulado pela sua espécie: para que o homem possa tornar-se humano deve estar inserido, desde seu nascimento, no cotidiano de sua sociedade, pois o que lhe confere sua humanidade é a capacidade de se apropriar da bagagem social acumulada historicamente pela humanidade.

A partir dessa perspectiva, Vigotski (2005) propõe que a psicologia compreenda o psiquismo humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus processos cognitivos superiores específicos (linguagem, pensamento lógico-conceitual, memória, pensamento classificatório etc..), não como características inatas, mas como fruto do processo histórico-cultural. Vigotski e seus seguidores, portanto, consideravam o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos, enquanto processo de aprendizagem, enquanto processo educativo e formador, como elemento central, específico e distintivo da formação do psiquismo humano. “Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”. (VIGOTSKI, 2005, p. 15).

Assim, a formação do psiquismo humano, e, portanto, a manifestação da consciência humana, não pode ser compreendida sem levar em consideração as circunstâncias sócio-históricas concretas nas quais cada indivíduo está inserido, antes mesmo de seu nascimento. De acordo com Luria (1991, p. 75), “Por isso as raízes da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.” [grifo do autor]

Pode-se compreender, a partir da psicologia vigotskiana, que o ser humano, apesar de ser composto de um aparato biológico com possibilidades de maturação e desenvolvimento, é constituído no e pelo ambiente cultural concreto onde está inserido.

Entendemos, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas). (AGUIAR e OZELLA , 2006, p.225).

O homem produz sua forma de existência a partir de suas práticas ou atividades sociais, as quais lhe possibilitam reunir diversos elementos, criar-se e recriar-se a si próprio, numa relação de mediação social interativa e contínua. Conforme nos aponta Fontana (2000), o homem nasce fazendo parte da vida social, vivenciando papéis e ocupando lugares sociais. Os significados de tudo o que é experimentado são mediados por muito outros. “[...] Mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecermos como “pessoas”. (FONTANA, 2000, p. 222).

Nas palavras de Vigotski, a relação dialética entre sujeito e sociedade, numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento pode ser assim expressa:

[...] todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1995, p. 151).

A temática da atividade humana é discutida por Vigotski como meio de produção de cultura e desenvolvimento social. Cada pessoa age, atua no mundo

para transformá-lo e também transforma a si próprio, constitui seu psiquismo, aprende, desenvolve-se.

Ainda de acordo com o psicólogo soviético,

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2000a, p. 75).

Considerando este enfoque teórico, as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da mediação entre as pessoas, e por meio da relação deste sujeito consigo próprio. Conforme Fontana (2000), dialeticamente se articulam de forma distinta e complementar em um mesmo indivíduo, ele mesmo e o outro. Nesta dinâmica interativa estão presentes contradições e harmonizações.

O sujeito vai se fazendo singular e ao mesmo tempo plural, absorvendo informações, atribuindo significados a experiências e objetos culturais, transformando e criando novas possibilidades pela linguagem que o constitui como humano. A linguagem enquanto processo de mediação, estudado por Vigotski e seus colaboradores, é o sistema simbólico essencialmente humano presente desde o início da vida.

Conforme reflexões dos pesquisadores sobre a constituição dialética do homem,

[...] o plano individual não constitui mera transposição do social. O indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo. Isso posto, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.225).

A teoria histórico-cultural considera que a linguagem tem origem nas relações sociais criadas a partir do trabalho, o que levou os homens a terem necessidade de se comunicar entre si. Por meio do discurso, das palavras, o homem consegue transmitir às gerações seguintes o conhecimento acumulado pela humanidade e, em função disso, adquirir conhecimentos e habilidades que não seriam possíveis se este vivesse isolado.

Com as palavras designamos os objetos e discriminamo-os, dirigindo-lhes a atenção e conservando-os na memória, fato que permitiu ao homem adquirir a representação mental interna dos objetos e, a partir daí, pensar mesmo na ausência dos objetos. “A palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude.” (LURIA, 1987, p. 44-45).

A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade. As funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas (GÓES, 2000a, p. 121).

Nesse sentido, pensamento e linguagem se relacionam. São elementos que se constroem mutuamente, um possibilitando a existência do outro. Vigotski assim se refere à linguagem e sua integração com o pensamento:

[...] é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado. (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

E, ainda, ao significado da palavra como um componente do pensamento e da fala:

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que está relacionado a palavra e nela encarnado; mas é fenômeno da fala na medida em que a fala está relacionada com o pensamento que é esclarecido por ela (VIGOTSKI, 2001, p. 281).

Podemos compreender que a perspectiva social do desenvolvimento e aprendizagem humana entende a produção da cultura a partir de significados mediados pelas ações e discursos dos sujeitos na interação com muitos *outros*, ou seja, com pessoas diferentes, concretas, históricas as quais constroem suas possibilidades, interpretando e recriando a realidade em que estão inseridas socialmente. Zanella (2004), em um trabalho sobre o processo de constituição psicológica do sujeito, mostra-nos o caráter de autoria do homem, que vai além de condições sociais instituídas.

A possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença. (ZANELLA, 2004, p. 132-133).

Vigotski (2004) refere-se à atividade humana, seja em forma de pensamento ou ação, como criadora de uma nova história, de uma nova realidade.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2004, p. 237).

Compreender o homem como um sujeito social é considerar que a história e a cultura de uma época específica fazem parte da constituição humana, tendo a linguagem como elemento mediador fundamental. É também conceber este homem como não determinado, mas com necessidades e possibilidades para *ser*, como um sujeito concreto, em formação, não a partir de influências ou contribuições sociais, mas como aquele que conta com todo um conjunto social para a construção da sua subjetividade.

Considerando os pressupostos da psicologia histórico-cultural que subsidiam as discussões sobre a docência na presente investigação, serão apresentadas, a seguir, a noção de atividade, que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, assim como algumas articulações com o trabalho docente.

3.2 Uma análise do trabalho docente como forma de mediação social

De acordo com Leontiev (1978), a atividade é um processo básico da constituição do psiquismo do homem, conforme foi analisado anteriormente. Assim como a consciência e personalidade, as ações humanas são estruturadas nas relações sociais.

De acordo com o materialismo histórico, é a partir do trabalho que o homem se adapta à natureza, modificando-a segundo suas necessidades. Tudo que o

homem construiu ao longo do tempo, desde os objetos mais simples até os mais complexos, possibilitou o desenvolvimento não apenas de recursos materiais, mas também da cultura.

Baseado neste referencial, o trabalho é compreendido como atividade exclusivamente humana com significado construído pela mediação social. Para Leontiev (1978), o significado é a expressão da realidade de forma generalizada independentemente da relação individual que o homem mantém com a mesma. O significado expressa o sistema de relações concretas que se formou no processo de desenvolvimento de determinado papel social.

Cada sujeito também atribui um sentido pessoal ao significado desse papel construído nas vivências sociais. O sentido é explicado por Davis e Aguiar (2010) como “uma articulação particular de eventos psicológicos, realizada pelo sujeito em sua relação como o mundo”. (p.234).

O sentido, por sua vez, refere-se ao significado desse papel para cada sujeito e é composto por relações que dizem respeito ao contexto de vivência desse papel e à experiência pessoal, de natureza social. Essa experiência é sempre mais complexa do que a generalização contida nos significados. Assim, os papéis sociais existentes em determinada sociedade procuram fornecer às ações um sentido correspondente ao seu significado. (SANTOS, 2012, p. 240).

A perspectiva histórico-cultural compreende significado e sentido como categorias distintas, mas que não podem ser analisadas isoladamente. Dessa forma, considera-se que o significado para as atividades humanas é produzido de forma coletiva. Conjuntamente, o homem constrói um sentido próprio para estas ações. (DAVIS E AGUIAR, 2010).

Em relação à atividade docente, temos significados sociais atribuídos por determinada coletividade para o profissional do ensino. Estes significados são referências para a constituição dos sujeitos professores.

[...] o significado do papel de professor é construído historicamente e atribuído convencionalmente pela sociedade, consistindo um ponto central de compreensão compartilhado por todas as pessoas que a esse papel se referem. (SANTOS, 2012, p. 240-241).

Dialeticamente também o professor se forma construindo sentido para seu trabalho. Como centro do processo educacional, sujeito concreto, real, em constantes relações com os *outros*, o docente é constituído a partir de ideias, sentimentos, ações, relações, construções, desconstruções, transformações que se produzem e circulam nessas relações.

Desse modo, o significado do papel de professor é formado pelo conteúdo concreto efetivado através da ação de ensinar, considerando as condições reais e concretas da mediação que se estabelecem com o *outro* no processo de apropriação do conhecimento. (SANTOS, 2012, p. 240-241).

Cabe ainda considerar que, a partir das práticas sociais, o sentido, [...] “com o tempo, pode alterar o significado estabelecido nas situações concretas.[...]” (Santos, 2012). As relações sociais promovem transformações no que diz respeito aos significados e aos sentidos.

Como múltiplos fatores estão dialeticamente interligados neste processo que envolve mediações sociais é necessário compreender que mediação vai além de intermédio entre as coisas ou situações.

O processo de mediação social passa pelo *outro*. A experiência cultural (que reúne os significados e os sentidos construídos na relação homem/sociedade) vai sendo apropriada, incorporada a cada momento histórico. E o professor, nesse movimento, intencionalmente ensina, promove transformações e desenvolvimento. Na construção de um sujeito único, muitos *outros* estão presentes, num movimento de apropriação ou internalização do exterior.

[...] podemos identificar *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. (SMOLKA, 2000, p. 27-28).

Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural concebe a educação escolar como mediadora envolvida na prática social global. Por meio das situações escolares ideias são formadas e compartilhadas, significados e conceitos são discutidos, apresentados e reestruturados. Pela educação escolar a humanidade

também é produzida. A escola pode ser considerada um precioso espaço que possibilita diferentes formas de significar e construir sentidos. “Na sociedade contemporânea, a escola pode intencionalmente se constituir em lugar de inserção na cultura e nas práticas sociais simbolicamente mediadas e estruturadas.” (NOGUEIRA e CATANANTE, 2011, p. 182).

As internalizações próprias à educação escolar devem promover os recursos psíquicos necessários à humanização, à superação dos limites naturais e, da mesma forma, os modos de socialidade adaptativa, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitos de suas condições de existência. Portanto, se a escola é o *locus* privilegiado na promoção das referidas internalizações, por meio dela, os homens devem apropriar-se das formas sociais mais elaboradas, mais complexas de comportamento, convertendo-as em meios próprios de interação com o mundo e conteúdos de sua personalidade. (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 356).

O aprendizado, nesta perspectiva, ocorre por meio de interações do sujeito com o ambiente social, que se desenvolve pela convivência com outros homens envolvidos numa determinada cultura. É na troca com outras pessoas e consigo próprio que os conhecimentos, comportamentos, papéis e funções sociais vão se internalizando. Esta premissa é válida para professores e alunos em interação constante.

Segundo Vigotski (1993), nas interações com as pessoas do meio social, as quais ocorrem de maneira assistemática e não-deliberada, são elaborados os conceitos espontâneos, isto é, da experiência diária. De outra forma, os conceitos científicos são elaborados por meio da aprendizagem sistematizada na escola, onde são produzidas condições reais do processo de ensino, com uma interação deliberada do professor com o aluno. Nesta interação espera-se que o processo de formação de conceitos e as funções psicológicas superiores possam ser desenvolvidos.

Embora a escola seja um ambiente intencionalmente instituído, no qual as aprendizagens são planejadas e selecionadas, os conceitos espontâneos, trazidos pelas relações interpessoais em geral podem estar inter-relacionados com os conhecimentos científicos ou educacionais. São saberes distintos, mas que formam correlações. Desse ponto de vista, no contexto escolar, o aluno é um sujeito interativo, que “elabora conhecimentos sobre os objetos em processos

necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem” (GÓES, 1997, p. 13). [grifo da autora]

O docente assume um papel fundamental nesta relação. Cabe ao professor organizar o ambiente social, educativo. Porém, sua função vai além de se constituir como elo intermediário entre aluno e conhecimento. Como nos apontam Bartholo, Tacca e Tunes (2005, p. 695), a mediação docente não deve ser compreendida de forma instrumental.

[...] Se, no processo do ensinar e do aprender, o aluno sempre se antecipa como oferta, na situação dialógica, interferindo efetivamente com restrições nas possibilidades de ação do professor, este não passa “em brancas nuvens” pela relação. Logo, não pode ser concebido como um mero elo intermediário, um negociador que, em princípio, permaneceria o mesmo pós-negociação. Nem o aluno, nem o professor são os mesmos depois do diálogo. O processo de ensinar e aprender, visto como unidade, parece, de fato, constituir um desafio à permanência da mesmice. [...]

Na relação de ensino o docente enquanto mediador social compartilha diferentes conhecimentos. No caso desta pesquisa, que enfoca a formação profissional, o docente participa com as suas concepções sobre os conhecimentos da área da Educação Física, e também com suas próprias concepções e ações formadas a partir do ambiente sócio-cultural no qual se insere. O aluno, futuro professor, também colabora com o que conhece e vivencia em seu universo de relações e experiências.

Nesse sentido, Zanella (2004, p. 134) expõe que “Sujeitos, contexto, história, relações e lugares sociais são continuamente transformados como resultado da atividade dos próprios homens [...]”. No processo de produção cultural, que permanentemente envolve movimento, o ser humano se objetiva e ao mesmo tempo se subjetiva. “Ou seja, o resultado da atividade é tanto a produção de uma realidade humanizada quanto a humanização do sujeito que a empreende, em face da relação inexorável entre sujeito e sociedade [...]” (p. 131).

Analisando a relação entre dimensão objetiva e subjetiva da atividade do professor, aspectos apontados pelo estudo de Amigues (2004) sobre o trabalho do professor podem se analisados, como a característica individual e ao mesmo tempo coletiva desta atividade, as prescrições que objetivam organizar a realização do trabalho, as regras do ofício e as ferramentas que se encontram a serviço das

técnicas. O profissional em sua atuação vai se formando, se desenvolvendo, se encontrando e estabelecendo relações com tarefas, valores, experiências de muitos atores em interação.

A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituem no decorrer da história da escola e do ofício de professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre objetos constitutivos de sua atividade. (AMIGUES R., 2004, p. 41-42).

Segundo Leontiev (1978), as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este se constitui numa atividade consciente. Porém, a objetivação do processo de trabalho também deve ser considerada como uma característica que exige um olhar específico. Zanella (2004) reitera que, ao mesmo tempo, devem ser analisadas marcas históricas, sociais do trabalho e os espaços cotidianos onde a atividade é desenvolvida, caracterizando este contexto como coletivo e singular.

A relação objetividade-subjetividade no trabalho docente, que também se dá de forma dialética, está presente no contexto desta pesquisa que investiga a formação inicial na área da Educação Física, com tensões, conflitos e práticas que revelam um cotidiano repleto de contradições. Como nos acrescenta Santos (2012, p. 242), “[...] cotidianidade que incita complexos movimentos, ora de fuga, ora de enfrentamento e ruptura frente às condições adversas”.

A partir desta concepção de professor como um sujeito histórico, ao mesmo tempo subjetivo e participante das condições objetivas de seu trabalho, a seguir é apresentada a trajetória desta pesquisa, que trata da constituição do profissional do ensino na área da Educação Física. O capítulo mostra a contextualização do universo da pesquisa e a narrativa dos diferentes momentos da investigação, explicando detalhadamente os procedimentos metodológicos utilizados em cada fase.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA, SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”
(Epígrafe de Ensaio sobre a Cegueira, José Saramago, 1995).

4.1 Retomando a questão de investigação

A concepção sócio-interacionista de desenvolvimento e aprendizagem contribui para a compreensão de que as funções psicológicas humanas emergem e se consolidam no plano da ação entre pessoas, da interação e depois tornam-se internalizadas. Percebe-se o caráter ativo do sujeito, que através do diálogo, absorve informações, desenvolve a atenção, a memória e a formação de conceitos. O aprendizado ocorre, nesta perspectiva, pela convivência com outros homens envolvidos numa determinada cultura. Este processo denominado de mediação é inerente às interações sociais, as quais são constitutivas do sujeito.

A partir desta perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar a formação e desenvolvimento docente de profissionais de Educação Física, explorando as relações entre o docente formador e o docente em formação. As interações presentes na ação educativa e a contribuição de cada formador para o exercício da futura docência foram o foco da pesquisa, realizada de outubro de 2012 a junho de 2013, com três professores universitários e alunos formandos do curso de licenciatura em Educação Física de um Centro Universitário, instituição privada de ensino, no Sul de Minas Gerais.

Nesse sentido, o presente trabalho remete à constituição do profissional do ensino na área da Educação Física e traz como questões de investigação: quais aspectos são relevantes na constituição da docência em Educação Física? Como o formador participa na constituição da docência do outro? Em outras palavras, a questão central da presente investigação é: *quais marcos e marcas são historicamente construídos e como constituem o docente em formação?*

No contexto desta investigação, os marcos são compreendidos como acontecimentos que assinalam determinados momentos históricos e as marcas

referem-se às impressões deixadas por alguém ou algo que auxilia na identificação e constituição dos sujeitos.

As concepções e crenças dos docentes, presentes em suas práticas, assim como o processo da própria constituição enquanto professor, foram sendo evidenciadas ao longo da pesquisa.

Em relação aos alunos formandos, foi possível compreender como se relacionam com cada docente e com o conhecimento, em que modelos de ensino se baseiam e porque pretendem ensinar.

A seguir são apresentados o universo da pesquisa, os diferentes momentos da investigação, os sujeitos envolvidos e procedimentos metodológicos adotados.

4.2 O Centro Universitário e o curso de Educação Física: contextualização do universo da pesquisa

A Instituição de Ensino Superior (IES) onde a pesquisa foi desenvolvida é uma instituição comunitária de ensino mantida por uma Fundação, que no ano de 2015 completa 50 anos de trajetória educacional na região do Sul de Minas Gerais. Em busca de autonomia pedagógica, em novembro de 2000 credenciou-se como Centro Universitário, resultado da fusão da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ambas mantidas pela mesma Fundação.

Atualmente a instituição oferece cursos nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Ciências Humanas e Sociais nas modalidades presencial e à distância, contando com cursos tecnológicos superiores, cursos técnicos por intermédio do programa do governo federal PRONATEC e, ainda, cursos de pós-graduação lato sensu. Suas unidades de ensino estão distribuídas em três cidades do Sul de Minas Gerais, em uma cidade metropolitana próxima à capital e em uma cidade na Zona da Mata Mineira.

Em 2008 encerrou-se um período em que esta instituição e outras dezenas de instituições de ensino superior mineiras, criadas e/ou mantidas de acordo com legislação da unidade da federação, estiveram subordinadas ao Conselho Estadual de Educação, por força de dispositivos da Constituição Mineira. Em 5 de setembro

de 2008, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela migração das instituições para o sistema federal e submissão direta ao Ministério da Educação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Centro Universitário em questão estabelece como missão: “Formar pessoas socialmente responsáveis, nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da região em que atua”. Em 2014 o número de alunos matriculados, nos cursos de graduação oferecidos nas modalidades presencial e à distância, somava 5115 (cinco mil cento e quinze) nas diferentes Unidades da Instituição.

O curso de Educação Física foi escolhido como universo de pesquisa entre os dois cursos com formação em licenciatura oferecidos na modalidade presencial. Tem seu funcionamento no período matutino, o que o diferencia da maioria dos cursos do Centro Universitário em questão. Oferece anualmente cinquenta vagas.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (2010), a formação em licenciatura em Educação Física foi autorizada em 1995 e teve seu primeiro reconhecimento em 2000 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) obtendo conceito A. Em 2002, após a instituição ter sido transformada em Centro Universitário, houve reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com base na Resolução CFE nº 03/87 e nas DCN para formação de Professores de Educação Física Básica (Parecer CNE/CP 009/2001). Em 2004 houve renovação de reconhecimento pelo CEE, sendo avaliado novamente com o conceito A. Posicionou-se entre os 40 melhores cursos do Brasil segundo o ENADE de 2005 e como o primeiro do país entre as instituições privadas pelo ENADE de 2007.

Os objetivos gerais do curso de licenciatura são assim descritos:

Possibilitar a formação integrada de conhecimentos aos discentes, que permita a atuação nos campos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, por meio de atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas, buscando o aprofundamento das áreas de conhecimento, interesse e aptidão do aluno estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo e a auto-realização como pessoa e como profissional. Facilitar a inserção do egresso no mercado de trabalho, para que possa contribuir de forma socialmente responsável no desenvolvimento da região em que atua. (Projeto Pedagógico de Curso, 2010, p. 15).

O currículo do Curso de licenciatura conta com 2.800 (duas mil e oitocentas horas) distribuídas em seis semestres e, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2010), foi elaborado para possibilitar a formação integrada de conhecimentos

aos discentes, que permita a atuação nos campos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A referida instituição de ensino passou também a oferecer o curso de graduação (bacharelado) em Educação Física desde 2004. O currículo para esta formação conta com 3.200 horas distribuídas em 8 semestres e tem como objetivo possibilitar ao aluno formação generalista para atuação nos diversos campos da área que envolvam atividades físicas fora do ambiente escolar. Como os dois currículos possuem algumas disciplinas em comum, os alunos que terminam a licenciatura, ao final dos seis semestres, podem continuar cursando mais dois semestres para integralizar os créditos necessários para a obtenção do título de graduado (bacharel). Geralmente, na realidade educacional pesquisada, a maioria dos alunos conclui a licenciatura e continua a formação por mais um ano.

O contexto onde a pesquisa foi desenvolvida é conhecido pela pesquisadora há 10 anos, período em que atua como docente da disciplina de Psicologia da Educação. Este fato favoreceu a aproximação a este campo, agora numa perspectiva de investigação científica.

4.3 Os momentos da investigação

O **primeiro momento** da pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2012 e teve como objetivo compreender as concepções sobre o processo de docência e sobre a atuação dos docentes do curso como formadores. O trabalho incluiu a aplicação, por parte da pesquisadora, de um questionário ao grupo de vinte e três alunos formandos em licenciatura de 2012. A aplicação ocorreu na sala de aula onde a turma estava, a participação foi voluntária e anteriormente autorizada pelo coordenador do curso na época. Houve interesse em colaborar por parte dos alunos, os quais estiveram à vontade para esclarecer alguma dúvida junto à pesquisadora, que se manteve presente em todo o tempo de aplicação do questionário. Junto com o questionário foi anexada uma nota, lida antes com eles, explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas. Cada um respondeu às questões propostas individualmente por escrito.

Os formandos, devidamente identificados, responderam aos seguintes questionamentos:

- 1) Segundo você, o que é ser um professor de educação física?
- 2) Indique qual ou quais professor(es) contribuiu/ram mais para a sua formação como professor de Educação Física?
- 3) Explícite as suas razões para tal indicação:

Posteriormente, no dia seguinte a este momento, quatro alunos que responderam ao questionário, foram entrevistados individualmente, a fim de serem esclarecidos aspectos apontados na questão número 3. Estes alunos foram escolhidos por terem explicitado mais objetivamente, no questionário, os motivos pelos quais escolheram os professores que mais contribuíram para a formação. Os quatro alunos demonstraram concordância em relação aos motivos das indicações.

Dentre os vinte docentes que trabalham no curso, quinze foram indicados como aqueles que mais contribuíram para a formação inicial, sendo três deles os mais citados. Como houve uma diferença de apenas duas indicações de um docente para o outro, o foco do trabalho foi direcionado para a análise dos momentos de aula dos formadores Aldo, Bento e Caio.

Aldo, Bento e Caio foram informados individualmente pela pesquisadora, em um momento de intervalo de aulas, sobre a pesquisa e o resultado do questionário inicial. Nesta oportunidade foi pedida a permissão a estes professores para que suas aulas fossem assistidas e áudio gravadas pela pesquisadora. Todos consentiram e deu-se prosseguimento aos procedimentos necessários.

No **segundo momento** da pesquisa, durante o primeiro semestre de 2013, os três docentes tiveram seis de suas aulas, com duração de cinquenta minutos cada uma, assistidas e registradas em áudio e no diário de campo pela pesquisadora. Essas aulas foram referentes às seguintes disciplinas: Fisiologia do Exercício, ministrada pelo formador Aldo para a turma do 3º semestre com 41 alunos. Educação Física Escolar II, ministrada pelo formador Bento para a turma do 5º semestre com 18 alunos. Esportes Coletivos I, ministrada pelo formador Caio para a turma do 1º semestre com 24 alunos.

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo específico analisar a contribuição de cada formador para a constituição e futuro exercício profissional. Por meio das observações das aulas dos docentes foi possível compreender o processo de

interação e as estratégias de ensino utilizadas, assim como a visão dos alunos sobre os professores e suas práticas educacionais.

Antes do início da primeira aula observada de cada formador, a pesquisadora esclareceu o motivo de estar presente e houve receptividade também por parte dos alunos em relação a esta participação. Em alguns momentos os alunos manifestaram espontaneamente, falando sobre a conduta do professor ou da turma. Talvez por conhecerem a pesquisadora enquanto professora, alguns sentiram-se à vontade para aproximar e falar suas opiniões. A partir deste movimento alguns dos alunos participantes destas aulas foram ouvidos informalmente. Foi perguntado a eles o que acharam daquela determinada aula e do professor. Eles também perguntavam como estava sendo a pesquisa, questionaram sobre a formação do professor universitário, sobre como é um doutorado.

Em um **terceiro momento**, ainda no primeiro semestre de 2013, os três docentes, individualmente, foram entrevistados pela pesquisadora. As entrevistas ocorreram no ambiente profissional, nos intervalos no pátio ou ao final das aulas assistidas pela pesquisadora na sala de aula, com duração de, aproximadamente, vinte minutos.

Com perguntas abertas e possibilidade de acrescentar tópicos não previstos, o diálogo se deu de uma maneira informal, onde foi possível aos sujeitos explicitarem livremente suas ideias e experiências. Como a pesquisadora faz parte do grupo de professores, a proximidade revelou-se como um fator facilitador deste processo de interação com sujeitos da pesquisa. Em alguns momentos, os professores faziam referência a determinado acontecimento o qual havia sido presenciado em sala de aula para esclarecer ou exemplificar situações. Desse modo algumas questões direcionaram este diálogo:

- 1) Fale-me um pouco sobre sua formação profissional em Educação Física, incluindo graduação e pós-graduação:
- 2) Você tem ou teve experiência profissional em Educação Física Escolar?
- 3) Como foi sua escolha pela docência universitária? O que ou quem lhe influenciou?
- 4) Porque você ensina como ensina?

- 5) Algum docente ou profissional lhe serviu de modelo para você desenvolver sua prática docente?
- 6) Quais recursos didáticos você prioriza? Por quê?
- 7) Tem algum recurso didático que você utilizava e não utiliza mais? Por quê?
- 8) O que é ser um professor de Educação Física para você?

Outras questões foram incluídas no momento do diálogo de acordo com o que era observado nas aulas, além de dúvidas da pesquisadora em relação a determinado conteúdo ou prática ou situações presenciadas com alunos.

A partir da participação da pesquisadora nos momentos de aula e do que pôde ser partilhado nos diferentes diálogos com os três professores e com os alunos, surgiu a necessidade de saber se algum dos alunos formandos de 2013 estava tendo experiência profissional em Educação Física escolar. O objetivo foi compreender como estavam lidando com os desafios da área e se algum dos docentes do curso atuava como referência formativa na construção da prática docente.

Surge, então, o **quarto momento** da pesquisa. O professor Bento, que convivia com a turma de formandos do ano de 2013, informou quais alunos estavam estagiando em Educação Física escolar. Três alunos estavam atuando como futuros professores de educação física em três escolas particulares do município. Desta forma, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais com Alex, Isa e Lúcio, os “alunos-professores” formandos daquele ano. As seguintes perguntas foram feitas a estes sujeitos:

- 1) Você pode dizer como está sendo a sua experiência como futuro professor(a) de Educação Física?
- 2) Com qual faixa etária você está trabalhando?
- 3) Quais dificuldades você vem encontrando em sua atividade profissional?
- 4) O que você tem feito para lidar com esta(s) dificuldade(s)?

- 5) Você acha que teve algum professor aqui da faculdade que lhe influenciou para você desenvolver o seu estilo de dar aula? Se sim, qual ou quais professores?
- 6) Que características você acha que ele ou eles possui (em) que pode ter sido uma referência pra você?

É importante ainda considerar como momento desta investigação a posterior transcrição das aulas assistidas e registradas no diário de campo e das entrevistas.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Conforme já apontado, a pesquisa contou com diferentes sujeitos de acordo com os diferentes momentos e objetivos, entre eles alunos e professores do curso de licenciatura em Educação Física. A todos foram atribuídos nomes fictícios.

Em relação aos sujeitos discentes envolvidos na pesquisa, inicialmente temos os vinte e três alunos do sexto semestre, formandos em licenciatura do ano de 2012, os quais participaram respondendo a um questionário descrito no primeiro momento da investigação.

Os quatro alunos os quais foram entrevistados individualmente pela pesquisadora, no primeiro momento, também compõem o grupo de sujeitos. São eles: Fábio, Felix, João e José.

Ainda fazem parte deste grupo os discentes Alex, Isa e Lúcio, três alunos formandos em licenciatura do ano de 2013.

No que diz respeito aos docentes, participaram da investigação Aldo, Bento e Caio. Torna-se importante a descrição da trajetória profissional destes sujeitos.

O docente Aldo graduou-se em Educação Física em 1993 e no ano seguinte concluiu sua primeira especialização em Treinamento Esportivo. Também é especialista em Fisiologia do Exercício, mestre em Biotecnologia em Saúde e doutorando em Ciências Biomédicas com ênfase em Fisiologia do Exercício. Atua no magistério superior desde 1994. Neste período também trabalhava com educação básica e em academias. Após 2001, passou a dedicar-se integralmente à educação superior, em três instituições diferentes. Na instituição em questão leciona atualmente as disciplinas de Fisiologia do Exercício, Bioquímica e Anatomofisiologia.

O docente Bento é graduado em Educação Física desde 1983 e concluiu mestrado em Educação em 2004. Atua como professor na educação básica em um colégio da rede privada de ensino desde 1982, iniciando ainda enquanto era graduando. Como professor universitário, atua em duas instituições na região. Na instituição pesquisada ministra as disciplinas Educação Física Escolar, Voleibol e Didática da Educação Física Escolar desde 1996.

O docente Caio graduou-se em Educação Física em 1999 pela IES onde também exerce o magistério superior desde 2004. Possui especialização em Treinamento Desportivo e em Educação Física Escolar. Atualmente é aluno de Mestrado na área de Ciências do Desporto. Atua também como docente de um colégio da rede privada na cidade. No final do primeiro semestre de 2013, Caio foi convidado a exercer a função de coordenador do curso de Educação Física na referida instituição onde leciona e, desde então, exerce o cargo.

4.5 Os instrumentos da pesquisa

Os instrumentos utilizados no desenvolvimento desta investigação relacionam-se com a forma qualitativa de pesquisar na área das ciências humanas, mais especificamente no campo da educação. A psicologia sócio-histórica, cujos princípios fundamentam a construção deste trabalho, colabora com as visões de Vigotski e Luria sobre um método de pesquisa que seja compatível com o homem concreto e social.

Para estes pesquisadores do homem como um ser de relações, o diálogo assume uma importância fundamental, como veículo de percepções, compreensões e trocas de saberes numa perspectiva dialética de investigar determinada situação, com sujeitos únicos envolvidos. Esta análise é feita sempre aos olhos de quem se dispõe a ver, a ouvir e a participar de um encontro de ideias e maneiras diferentes de se fazer história. Como nos diz Freitas (2002, p. 28), “Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.”

Nesse sentido, o investigador é um participante dos acontecimentos, que reflete junto com os investigados a cada ação, a cada som e silêncio, numa procura constante de um universo rico de experiências mediadoras de aprendizagens. A escolha por entrevistar, observar e registrar depoimentos nesta pesquisa promoveu uma reunião de singularidades, as quais foram responsáveis pelo caráter coletivo do trabalho.

[...] Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos frequentemente insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (VIGOTSKI, 2004, p. 238).

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui cinco características: a) O ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador o seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No campo da educação, as autoras mostram que esta metodologia de pesquisa ganhou espaço a partir dos anos 70 e reflete a possibilidade de enfatizar subjetividades de forma flexível e aberta, com o foco no desenvolvimento do processo a ser analisado e interpretado. Os dados vão sendo construídos e não estão definidos previamente.

A seguir são expostas as características de cada um dos instrumentos utilizados neste trabalho, na perspectiva metodológica.

4.5.1 O questionário

O questionário é compreendido em termos de estudos na área de metodologia de pesquisa como uma técnica que servirá para o pesquisador obter informações da realidade analisada. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas,

situações vivenciadas etc.”. O autor ainda continua mostrando que o conteúdo das perguntas geralmente diz respeito a fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

As perguntas que compõem um questionário podem ser abertas e fechadas. As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade de respostas e a utilização de linguagem própria de quem está participando. Na situação desta pesquisa o questionário foi utilizado com a particularidade de apresentar apenas três questões e ser respondido na presença da pesquisadora.

4.5.2 As entrevistas

Essa técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Na perspectiva da teoria histórico cultural, a entrevista é vista de maneira ampla, onde há uma interação entre pesquisador e entrevistado. A entrevista revela diferentes formas de se vivenciar uma dada realidade, diferentes percepções e os pontos de encontro. Existem elementos a serem considerados ao se entrevistar, como nos esclarece Freitas (2002):

Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 29).

A tentativa de compreender o que foi dito e mostrado em uma situação de entrevista permite ao pesquisador uma ampliação do seu olhar e concepções prévias na medida em que se aproxima do universo do outro, de um outro olhar. A

escuta atenta de cada particularidade, a observação de cada detalhe vai ajudando a compor o movimento de construção dos dados.

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores, os orientadores.

Neste trabalho as entrevistas ocorreram de forma semi-estruturada, contendo perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Neste tipo de entrevista, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas. Há liberdade de o entrevistado expor sua ideia e também do pesquisador incluir novos questionamentos para se compreender determinada situação.

4.5.3 A observação participante e o diário de campo

Freitas (2002) discute o significado da observação como procedimento metodológico à luz da psicologia sócio-histórica e enfatiza que observar é ir além da descrição de fatos singulares, objetivando “compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos.” (Freitas 2002, p. 28).

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. (FREITAS, 2002, p. 28 - 29).

Expondo sobre o procedimento da observação em pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986, p. 25) revelam que as observações de cada um são muito pessoais, sendo influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções. Esses fatores acabam influenciando nosso olhar, no sentido de privilegiarmos certos aspectos e não outros. Defendendo o caráter científico da observação, as autoras mostram a necessidade de “[...] um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Lüdke e André, 1986, p. 25). É importante ainda que o pesquisador

possa delimitar ‘o quê’ e ‘o como’ observar, definir o objeto e o foco da investigação e escolher do grau de envolvimento com a pesquisa.

O procedimento de observação, nesta pesquisa, foi acompanhado de áudio gravações e também de registros no diário de campo da pesquisadora para que fosse possível a posterior transcrição e análise dos acontecimentos de forma mais ampla.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 150), o uso do diário de campo em pesquisas científicas, por eles denominado de *notas de campo* é compreendido como um [...] “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados”. É uma mostra da realidade em um dado momento na perspectiva do investigador.

Os autores consideram importantes tanto os aspectos descritivos como também os aspectos reflexivos nos registros de campo. A descrição apresenta os aspectos físicos, a aparência e estilo próprio das pessoas envolvidas e detalha também o comportamento dos sujeitos e do pesquisador. A reflexão consiste na visão do observador, que relata suas “[...] especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos. [...]” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 165).

Percebe-se que este instrumento de investigação, juntamente com a observação participante e áudio gravações pode auxiliar no aprofundamento e confronto das informações e opiniões, as quais, reunidas ao referencial teórico, fundamentam a composição da pesquisa qualitativa em educação.

A partir do que foi visto, ouvido, percebido e registrado foi realizada uma análise cuidadosa a qual relacionou o particular e o contexto envolvido, para que fosse possível a construção dos aspectos a serem discutidos como elementos surgidos no decorrer desta experiência científica. A seguir são apresentadas discussões do material encontrado.

4.6 Procedimentos de construção e interpretação dos dados

Os procedimentos de construção dos dados foram específicos para cada momento desta investigação.

A partir da aplicação do questionário, no primeiro momento da investigação, foi realizada a somatória do número de vezes que os nomes dos docentes foram citados como um dos que mais contribuíram para a formação. Depois da

constatação de que três professores foram indicados pela maioria dos alunos com uma diferença pequena entre eles, procedeu-se a leitura dos motivos pelos quais cada um dos três docentes havia sido escolhido e da entrevista com quatro dos alunos que responderam ao questionário para esclarecimentos quanto a estes motivos.

Diante da decisão de que os sujeitos professores seriam Aldo, Bento e Caio, o segundo momento começou com as observações das aulas de cada um dos professores. Durante esta etapa da pesquisa, em que as aulas foram gravadas e o registro no diário de campo foi realizado, foi iniciado o trabalho de transcrição a partir da escuta e dos registros no diário.

A transcrição também foi o procedimento de construção dos dados obtidos por meio de entrevista realizada com os três docentes individualmente, durante o terceiro momento da investigação, e com os três formandos no quarto momento.

A escuta dos depoimentos e leitura do material obtido e transcrito possibilitou a elaboração de eixos temáticos que nortearam a interpretação dos dados. Foi realizada uma articulação entre os elementos que surgiram por meio da análise das respostas do questionário, das observações e das entrevistas com professores e alunos.

O material coletado nesta articulação possibilitou a sistematização da análise em três eixos. O primeiro eixo trata das razões para os alunos terem escolhido os três professores. O segundo eixo aborda as concepções de Educação Física e docência universitária, além dos processos de interação e estratégias de ensino dos três docentes. E o terceiro eixo discute as marcas na constituição docente dos alunos formandos.

Os procedimentos para a interpretação dos dados foram baseados no referencial da abordagem histórico-cultural, nas concepções de Educação Física e formação docente na área, além das contribuições da docência universitária. Estas lentes permitiram um olhar minucioso para cada temática, onde os conteúdos foram analisados e articulados.

5. DISCUSSÕES SOBRE MARCOS E MARCAS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS E PRESENTES NO CAMPO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] “todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.” (Smolka, 2000, p. 31).

5.1 Motivos para a escolha dos três professores

Na visão dos vinte e três alunos do sexto semestre, formandos em licenciatura do ano de 2012, três formadores foram os que mais colaboraram para a formação em Educação Física, ou seja, Aldo, Bento e Caio.

Em um primeiro momento, aqui, são esclarecidos os motivos pelos quais os formandos apontaram para a escolha dos três docentes separadamente e discutidos os aspectos que emergiram a partir da reunião de dados e articulações teóricas relacionadas à temática da formação e desenvolvimento docente na área da Educação Física.

5.1.1 Os motivos para a indicação do docente Aldo

Aldo foi o formador mais indicado pelos alunos. Foi considerado um professor rigoroso e exigente. Os discentes concordaram que as disciplinas por ele ministradas seriam as mais complexas do curso, mas como ele consegue explicar de variadas formas e faz vínculos com a realidade dos alunos e com outras disciplinas, eles relataram que aprendem muito. Aldo é responsável pelas disciplinas que representam influências das Ciências Biológicas no campo da Educação Física.

Uma característica comum nas respostas dos alunos que indicaram o professor Aldo como um dos que mais contribuíram para sua formação inicial, foi o domínio de conteúdo do formador. Nas respostas, observamos que aparecem termos como *professor inteligente*; *domínio do assunto*; *conhecimento da disciplina*; *domínio total da matéria*; que revelam a percepção dos alunos no que diz respeito ao conhecimento do campo científico da área de atuação do docente.

Alguns alunos assim se expressaram em entrevista ao comentarem sobre Aldo:

O Aldo sabe muito. E sabe passar a matéria também. (Fábio)

Ele sabe demais... Você podia perguntar qualquer coisa sobre o assunto que ele sabia responder. (João)

Os alunos também elogiaram a sua capacidade de conseguir apresentar o assunto de uma forma que podem compreender e relacionar com a realidade. As expressões *objetividade, clareza, capacidade de prender a atenção dos alunos* foram frequentes e podem revelar que, na concepção dos alunos, além de ter domínio de conteúdo, o docente tem a habilidade de conduzir a aula de acordo com as necessidades da turma.

A qualidade dele é saber passar o conhecimento que tem. A maneira de explicar facilita porque só com o livro não dá. Ele fazia relação sobre o conteúdo, contando histórias pra gente entender. Não só lia, trazia para o dia a dia. Isso ajudava a lembrar e se você não entendesse, ele explicava várias vezes e de maneiras diferentes. (João)

Ele é muito inteligente, sabe compartilhar com o aluno de forma simples e clara. Ótima a explicação! Não escreve o conteúdo inteiro no quadro. Ele escreve as palavras chaves no quadro para desenvolver o raciocínio. Isso ajuda a armazenar a informação, o que faz falta em algumas matérias. É rigoroso nas disciplinas. Cobra o que falou na sala e se a sala não coopera ele detona na prova! (Félix)

O Aldo sabe transmitir o conhecimento de forma simples, é atencioso. (José)

Só com giz e quadro ele prende a atenção. Sabe cobrar e brincar na hora certa. A matéria é difícil, mas ele desenhava para ajudar a entender o processo... Depois lembramos e assimilamos. A forma que ele fala prende a atenção. Sabe brincar na hora certa. (Fábio)

Os alunos reconhecem a complexidade e a importância das disciplinas que o professor Aldo leciona, conforme mostram os extratos a seguir.

É a matéria mais difícil, mas também a que o pessoal mais aprende. (Fábio)

Eu sempre amei as matérias dele. Mas tem que estudar, tem que conhecer...é complexa, porque difícil é a matéria que a gente não estuda. (José)

A área da Educação Física traz em seu contexto histórico uma predominância da concepção biológica neste campo de estudos e prática, o que parece ser percebido pelos alunos que julgam as disciplinas de Fisiologia do Exercício, Bioquímica e Anatomofisiologia como muito importantes e aquelas que mais demandam estudo e dedicação por parte deles. O professor responsável por ministrá-las é escolhido como aquele que mais contribuiu para a aprendizagem, talvez por ser visto como alguém muito inteligente, como aquele que detém o saber de um conteúdo considerado muito difícil, porém essencial à compreensão do funcionamento corporal, principalmente relacionado a atividades esportivas, as quais são, usualmente, as mais pretendidas pelos futuros professores. Um dos alunos assim se manifesta sobre Aldo em sua resposta no questionário: *Ele é o professor referência do curso de Educação Física...*

Outro aspecto enfatizado pelos alunos refere-se ao recurso que o formador Aldo utiliza para evitar interrupções e conversas paralelas enquanto expõe o conteúdo. O docente valoriza a atenção dos alunos para o assunto que está sendo exposto e recorre a estratégia de vincular o comportamento dos alunos ao tipo de avaliação que será aplicada ao grupo, conforme o exemplo a seguir:

Gostamos do jeito durão dele, não gosta de conversas na sala, mas sabe brincar na hora certa....Tem a história do quadrado que ele começa a desenhar no canto do quadro quando a turma começa a conversar muito. Ele desenha um lado do quadrado e avisa que se ele completar o quadrado, por causa da conversa dos alunos, é prova na hora com alguma questão que ele inventa sobre o que está falando. Eu soube que lá no 1º período ele já falou em triângulo e até em "L". Mas nunca aconteceu em nenhuma sala que eu saiba, ficam com medo antes. (José)

Nesse depoimento fica explícita a tentativa de o professor recorrer a autoridade docente para demonstrar aos alunos, principalmente aos iniciantes, como deve ser o comportamento nas suas aulas para que a aprendizagem ocorra. Ainda deve ser considerado o fato de o professor Aldo ministrar a disciplina de Fisiologia do Exercício para turmas comuns, de graduação e licenciatura, e, como são mais alunos que cursam o bacharelado, o docente busca aprofundar o conteúdo baseado nas necessidades do profissional de Educação Física, sem enfatizar as particularidades da licenciatura.

Este tipo de ação docente remete ao paradigma da racionalidade técnica no contexto educacional, especificamente na educação superior. O modelo da racionalidade técnica concebe o professor como técnico, o qual deve analisar os meios apropriados para atingir determinados fins. O esforço do docente está em ensinar apropriadamente para *garantir* a aprendizagem, a ser medida em exames e testagens externas. (NÓVOA, 2000).

Na área da Educação Física, podemos considerar que este tipo de interação baseia-se no modelo esportivista, em que o esporte formal é o foco do conteúdo. Como nesta concepção, vinculada historicamente aos anos 1960, 1970 e 1980 no Brasil, a formação de atletas é a prioridade, a Educação Física acaba sendo de cunho técnico, esportivo e por consequência, bastante rígido.

É interessante verificar que os alunos demonstraram aprovação à conduta do professor, vista por eles como necessária devido ao excesso de conversa dos colegas. Ao ameaçar os alunos com uma punição, que no caso seria uma avaliação, o docente alcançaria o objetivo de manter o silêncio do grupo enquanto explica o conteúdo. Pode-se perceber que a concepção dos alunos sobre ser um bom formador também relaciona-se com a capacidade do mesmo ensinar uma disciplina considerada complexa e, ao mesmo tempo, ter *domínio* sobre o comportamento dos alunos.

O exemplo abaixo mostra uma postura pragmática do professor Aldo lidar com o processo ensino-aprendizagem:

Uma vez a gente tava falando muito na sala e ele não conseguia dar aula direito. No dia da prova ele falou que ia ser um pouco diferente. Pediu para cada um pegar sua carteira e levar para o salão, onde as outras salas em volta tinham aula. A concentração ficou reduzida devido ao barulho dos outros alunos e a prova foi caprichada.... A gente pagou o pato um pelo outro. Por isso a sala deve agir em conjunto. Nas outras aulas dele vimos que não era brincadeira! (Félix)

A situação relatada pelo aluno aponta para uma conduta que objetiva o controle de comportamento dos alunos por parte do professor. Parece ter sido atribuída muita importância à ordem, ao silêncio e ao conteúdo transmitido pelo professor. O foco na instrução, na verificação e punição faz parte de uma concepção técnica que caracteriza o ensino como instrumental, apoiado em um paradigma que concebe o conhecimento científico aprendido na universidade como prioritário, sistematizado, mas, também, necessário e importante para a formação profissional.

5.1.2 Os motivos para a indicação do docente Bento

Bento foi o segundo docente mais indicado pelos alunos. Seu trabalho é reconhecido pelos alunos, que demonstraram ter confiança em seu profissionalismo e admiração pelo seu modo de interagir e partilhar experiências com os estudantes.

Em relação à forma de o professor Bento interagir com seus alunos, todos os que o indicaram ressaltaram características como: *respeito por todos; é gente boa demais da conta; passa amor e dedicação em suas aulas; gosta de ajudar e é compreensível; professor acessível e atencioso; está sempre nos incentivando; introduz brincadeiras sem perder o foco.*

Nos depoimentos dos alunos entrevistados também percebemos a facilidade que o professor possui em se aproximar dos alunos de uma maneira horizontal, sem imposições, com respeito e consideração pelo outro, conforme revelam as seguintes manifestações:

O Bento consegue ser muito próximo de nós. Parecia que ele era um aluno da sala, pelas suas palavras, seu jeito de dar aula. Brinca igual um amigo e nunca queremos decepcionar um amigo. (José)

Já começa a brincar no corredor, enquanto vai levando a turma pra quadra. Na sala, quando entra diz: concentra! Até hoje quando a turma começa a dispersar e falar demais os alunos falam: concentra! (João)

O professor Bento fala a nossa língua, sabe aproximar da gente com respeito. (Fábio)

Estes exemplos, oferecidos pelos alunos sobre como se relacionam com o professor Bento, possibilitam uma reflexão sobre a dimensão afetiva envolvida no processo ensino-aprendizagem. Cunha (2010) discute sobre os diferentes saberes docentes e compreende que o processo de interação professor-aluno está presente nas discussões sobre a complexidade da docência na Educação Superior e sobre o campo da pedagogia universitária. A autora discute a tensão existente entre os saberes pedagógicos e saberes científicos que constituem a docência universitária.

Compreender a docência como uma ação complexa é considerar as múltiplas dimensões envolvidas em saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos,

metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. “É importante desenvolver a sensibilidade de “leitura de mundo”, na expressão freiriana (1979), que supõe uma perspectiva de reciprocidade, quebrando hierarquias que impedem de reconhecer os saberes do outro.” (CUNHA, 2010, p. 79).

Nesse sentido, as respostas dos alunos vão revelando outra particularidade de Bento. Trata-se do fato de o considerarem muito experiente no campo profissional e pessoal. Sua forma de vivenciar a profissão e compartilhar suas percepções da realidade do professor de Educação Física agrada aos alunos, os quais reconhecem seu saber científico e pedagógico. Os formandos assim escreveram: *ele tem muito domínio do assunto; tem bagagem; conhece muito de diferentes assuntos; sabe transmitir o conhecimento; mostra a realidade das escolas; deixa claro a importância que a nossa profissão tem; sua didática é excelente.*

A habilidade de o formador compreender o contexto sócio-cultural do estudantes e compartilhar suas experiências profissionais e pessoais fica clara quando os formandos dizem:

Vai além da matéria, te faz pensar, te coloca em conflito....(Fábio)

Te faz pensar na realidade das escolas e passa experiência de vida. (Félix)

Ele é muito bom em várias áreas diferentes, domina o conteúdo e é atualizado. Não é bom só na escola, mas em todos os ramos! (José)

Hoje eu dou aula na escola e uso tudo o que ele falava. Explica de um jeito simples com as palavras que a gente vai entender, mais fácil. (João)

Como o formador Bento é responsável por disciplinas da área da Educação Física Escolar e atua na escola desde o início dos anos 1980, os alunos o percebem como um profissional experiente, capaz de ir além dos conteúdos trabalhados em sala de aula e de ser uma referência para suas futuras ações docentes. A atuação na Educação Superior, no caso do professor Bento, sempre ocorreu concomitantemente à Educação Básica, o que pode favorecê-lo a ser visto como um docente capaz de aproximar o formando à *realidade das escolas*, conforme declarado em uma das respostas ao questionário.

O depoimento do aluno João mostra que ele toma o formador como exemplo de docência. Considerando o enfoque histórico-cultural, podemos compreender o

quanto o aluno se reconhece como professor na interação com o *outro* docente. A partir desta relação, o significado social atribuído ao professor de Educação Física vai sendo construído, marcando o formando, que também constrói um sentido próprio para as experiências que vivencia e marcando o formador, que se reconstrói e transforma-se através da ação de ensinar.

5.1.3 Os motivos para a indicação do docente Caio

O docente Caio foi o terceiro formador mais indicado pelos alunos. Este professor foi considerado muito *dinâmico, agitado, ansioso, alegre, disponível, dedicado, objetivo* e *didático* pelos alunos.

No que diz respeito à sua característica extrovertida, os alunos se referem a Caio com as seguintes palavras: *passa o conteúdo de uma maneira descontraída; sempre busca em suas aulas um meio de entreter os alunos de uma forma mais prazerosa; é brincalhão.*

Os depoimentos dos alunos entrevistados auxiliam a compreender como a brincadeira faz parte do contexto das aulas do professor Caio:

O Caio brincava muito, uma brincadeira a cada dez minutos para chamar a sala para ele, para a aula. Nunca precisou por aluno para fora ou dar uma bronca. Isso ajudava a concentrar. Fazia questão de todos prestarem atenção. (José)

Sempre muito dinâmico nas suas aulas. Fala muito. Não dá muito espaço para os alunos compartilharem seus conhecimentos por ser muito agitado e ansioso, mas, tirando esse defeito, é um ótimo mediador de aprendizagem. (Fábio)

Brinca com o aluno o tempo todo. A alegria dele contagia! Mostra que, na nossa área, se não tiver alegria no que faz, não desenvolve bem o trabalho. (Félix)

A observação dos alunos sobre o trabalho do docente Caio parece indicar que o ambiente lúdico criado pelo professor auxilia a aprendizagem dos alunos e colabora para que os mesmos se atentem e concentrem-se nas aulas. A palavra *mediador* aparece em um dos relatos acima como referência à habilidade de conduzir o aluno ao aprendizado. Podemos conceber o conceito de mediação a partir da teoria histórico-cultural em dois sentidos, como na explicação que se segue,

Num sentido amplo, a mediação é toda intervenção de um terceiro “elemento” que possibilite a interação entre os “termos” de uma relação. (...) Mais especificamente, é utilizada para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sociocultural (...). (PINO, 2000b, p. 38-39).

O terceiro elemento na relação ensino-aprendizagem, conforme o sentido amplo de mediação, é, neste caso, o professor, que é compreendido pelos formandos como um elemento articulador entre o ensino e o aprendizado, entre o aluno e o contexto, capaz de ir além da transmissão de conteúdo de forma tradicional.

Os alunos também remetem ao fato de se envolverem com o clima de entusiasmo que o docente cria em suas interações com o grupo, o que talvez seja uma indicação de satisfação pessoal pela tarefa de ensinar. Félix disse: *A alegria dele contagia!*

Caio trabalha com disciplinas que abordam os esportes coletivos, como o futebol, por exemplo, e, aproximando do que os formandos relataram em seus depoimentos, promove descontração, entretenimento, prazer. Nesse sentido pode-se pensar na relação existente entre Educação Física, escola, esporte e lazer no contexto das aulas do professor Caio.

Apesar de não ser uma particularidade apenas do professor de Educação Física, a ludicidade ou o clima de descontração e alegria foram citados pelos alunos como característica dos três formadores indicados. Os professores foram escolhidos como aqueles que mais contribuíram para a formação por motivos diferentes, porém esta particularidade foi apontada pelos alunos nos relatos referentes aos três professores.

Os alunos apontam, ainda, outras características que os influenciaram na escolha pelo docente Caio como um dos que mais contribuíram para a formação profissional. Nas respostas ao questionário ainda surgem os termos: *ele preocupa com a formação dos alunos; busca trazer mais e mais informação, inclusive da nossa profissão na prática.*

Tanto nestas expressões quanto nos apontamentos dos alunos abaixo descritos, surge a temática da relação entre a teoria e a prática profissional.

O Caio me ensinou muito no que diz respeito a ter jogo de cintura perante as situações difíceis do dia-a-dia da sala de aula. (José)

Podemos dizer que ele relaciona com a vivência do dia-a-dia e fica mais fácil de entender. (Fábio)

O Caio era muito objetivo na teoria e buscou lugares diferentes para fazermos as nossas práticas. Conseguimos fixar o conteúdo. Fazia de tudo para não ficarmos sem a prática. (Félix)

A valorização do cotidiano do aluno, assim como das aprendizagens assistemáticas, vivenciadas fora do contexto acadêmico, caracterizam uma ação docente que vai além dos limites das disciplinas, onde a prática torna-se um elemento que promove um movimento de reconstrução da teoria.

Quando trabalham a partir de problemas reais, os professores que buscam romper com aquele modelo tradicional de ensino, levam seus alunos à reconstrução de teorias, pensadas a partir da prática. O problema real é a matéria prima em cima da qual os alunos refletem, levantam hipóteses para a construção de uma resposta, uma síntese. (CUNHA, 2005, p. 83).

5.2 A constituição docente dos três professores e as diferentes visões e atividades da Educação Física

Conforme esclarecido no capítulo anterior, no segundo e no terceiro momentos desta investigação, os três docentes tiveram seis de suas aulas assistidas pela pesquisadora e, também, foram entrevistados individualmente. A partir destes momentos foi possível compreender como cada professor concebe a área da Educação Física e o contexto de suas ações docentes no ensino superior.

A seguir são apresentados e discutidos aspectos que dizem respeito às concepções de Educação Física e docência universitária e aos processos de interação e estratégias de ensino dos três docentes.

5.2.1 Conhecendo o professor Aldo e suas ações docentes

Aldo, formador que leciona as disciplinas de Fisiologia do Exercício, Bioquímica e Anatomofisiologia na instituição pesquisada, tem experiência como docente há 21 anos e há 14 anos dedica-se exclusivamente à docência.

Aldo relatou que, ao iniciar sua formação inicial, pensava em dedicar-se ao basquete, visto que foi atleta desta modalidade esportiva durante quinze anos. Porém, quando cursou as disciplinas de Anatomia e Fisiologia, em seu segundo ano

de graduação, teve certeza do que queria para sua vida profissional, devido à influência do professor.

Mas, então, quando eu tive aula de Anatomia, com o professor Rui, eu adorei! Na realidade foi Anatomia e Fisiologia. Aí que eu vi que era aquilo que eu queria. Aí, por causa dele, eu falei “não, então eu quero é dar aula”. No segundo ano de faculdade eu já sabia que era isso que eu queria, tanto que, quando acabei o meu curso, eu já fui fazer uma pós por causa disso. Porque, na época, fazer pós-graduação era diferente.... Já era um degrau para entrar como professor na faculdade... Hoje o professor Rui faz doutorado comigo. (Aldo)

O professor Aldo lembrou-se do início de sua atuação no ensino superior e de como foi modificando sua conduta no decorrer de sua experiência em sala de aula. Nesse sentido, outra marca começa a se revelar pela fala de um professor de psicologia da pós-graduação lato sensu, que, segundo Aldo, lhe auxiliou a perceber a importância de despertar a atenção dos alunos. Nas palavras de Aldo,

Eu acho que no começo a gente apanha muito. Nossa, na época era transparência, tinha que escrever nas transparências prá dar aula, era triste.... E aí eu lembro de um professor de psicologia da pós-graduação. Ele falou uma coisa muito interessante na época: que uma pessoa nunca consegue prestar atenção numa determinada coisa durante muito tempo. Então, você deve tentar quebrar o ritmo da aula, de tempos em tempos, prá dar uma aliviada no raciocínio dos alunos. Uma coisa que eu uso muito é brincar com os alunos, eu acho que isso dá uma aliviada, porque, teoricamente, são matérias muito pesadas, com pouca carga prática, ou quase nenhuma. Dependendo da aula, não tem aula prática. Então eu acho essa quebra do ritmo da aula importante também. (Aldo)

A partir destes depoimentos foi possível perceber como o ex-professor Rui foi uma referência marcante para Aldo em seu processo de escolha e iniciação à docência universitária. O professor de psicologia por ele citado também teve uma importante contribuição. A partir de exemplos e observações da prática de ex-professores foram construídos modelos para sua formação e desenvolvimento profissional.

O início da atuação docente no ensino superior tem sido tema de pesquisas na área de formação de professores e deve ser considerado como um período em que o professor iniciante depara-se com desafios próprios da ação docente além da adaptação ao contexto sócio-cultural da profissão, conforme expõe Cunha (2012),

O início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no *ranking* social e das particularidades sócio-políticas que a caracterizam. Nesse sentido, o período de iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente, dos conhecimentos, valores e símbolos da profissão assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente. (CUNHA, 2012, 140-141).

O docente Aldo buscou, na convivência com professores mais experientes, alternativas para dar conta da realidade com a qual se deparava, principalmente com a dificuldade relacionada à falta de conhecimento de técnicas pedagógicas. Uma alternativa encontrada pelo formador, a partir da informação do ex-professor sobre a necessidade de criar estímulos diferentes para a aprendizagem, foi usar de brincadeiras e evitar a exposição oral do conteúdo com o uso de projetores. Aldo justifica porque foi modificando seu jeito de conduzir a aula:

Antes, na época que eu usava transparência, eu deixava a turma copiar, e isso fazia perder muito tempo de aula. Na época era difícil o xérox, nossa, era muito complicado. Eu acho que usava mais a transparência por causa da insegurança. Não saber o conteúdo, e aí você acaba usando uma transparência como um apoio. Igual o aluno usa hoje o slide quando ele vai apresentar trabalho, prá ter uma segurança. Mas depois eu fui descartando, e passando a trabalhar em cima de tópicos. (Aldo)

O professor Aldo não considerou o uso de slides como o melhor recurso para promover a aprendizagem dos alunos. Aldo acredita que apresentar o conteúdo dessa forma para o aluno copiar, além de ocupar muito tempo da aula, não favorece a *quebra do ritmo da aula*, por ele compreendida como fundamental. Reconheceu que este recurso foi eficaz no período em que se sentia inseguro em relação ao conteúdo ministrado.

A necessidade de articulação entre o domínio do conteúdo e processos pedagógicos foi percebida por Aldo que buscou em sua própria constituição docente dar sentido à sua prática.

O trabalho *em cima de tópicos*, conforme dito por Aldo, foi presenciado em seus momentos de aula. No início de cada uma das aulas observadas, o professor Aldo escrevia no quadro a fórmula ou esquema necessário para a exposição da temática. Dirigia-se aos alunos com perguntas sobre o conteúdo e recordações da aula anterior. Caminhava pela sala, estimulando a participação com questões que remetiam a um aprendizado anterior ou com algum tipo de desafio para pensarem

juntos. Mesmo quando a turma não respondia, ele continuava a perguntar e dava a resposta.

Os desenhos e esquemas iniciais feitos pelo formador Aldo no quadro eram completados aos poucos, de acordo com o desenvolvimento do conteúdo. Os alunos interagiam com ele, respondendo ao que perguntava, fazendo novas perguntas e anotando o que era dito ou escrito pelo professor.

O episódio a seguir exemplifica um pouco desta exposição dialogada que fez parte da maioria dos momentos de aula observados.

Após escrever no quadro, professor Aldo iniciou a aula, dizendo:

Então a gente viu o limiar anaeróbio 2 na última aula... E o que seria o LA 2? Quem lembra? (Aldo)

Uma aluna tentou responder, mas não acertou a resposta.

Não. Aí é o VO₂ máximo. (Aldo)

É, mas não pode passar dali... (A mesma aluna continua)

Não. Mas porque que não pode passar do LA 2? Qual a diferença do exercício antes do LA 2 e depois do LA2? Aeróbio e? (Aldo)

Anaeróbio! (Alunos juntos)

Anaeróbio, ou seja, até o LA 2 o predomínio é? Aeróbio. Então eu consigo prescrever uma atividade de longa o que? De longa duração sem correr o risco dele entrar em que? Em fadiga, né? Porque que ele entraria em fadiga se passasse do LA 2? (Aldo)

Acidez. (Aluno)

Acidez. Excesso de íons de que? (Aldo)

De hidrogênio! (Alunos juntos)

De hidrogênio. E aí ele entraria em fadiga muscular. Então se eu quero prescrever um exercício a longo prazo eu tenho que prescrever ele abaixo do? LA 2. Supondo que o LA 2 seja 160 batimentos por minuto, tudo bem? Em qual frequência eu poderia trabalhar com ele? (Aldo)

Neste momento foi perguntando e explicando enquanto escrevia no quadro.

150, 140. (Alunos)

150, 140? Tudo aí é abaixo do LA 2, não é? Mas aí a gente precisa descobrir, então, o que a gente chama de Limiar Anaeróbio 1, tá? Então escrevam a definição aí do que é o LA 1, Limiar Anaeróbio 1? “É o melhor trabalho aeróbio, é o melhor trabalho aeróbio ... que pode ser realizado sem o risco ... do atleta (subentende-se aí que atleta pode ser o praticante de atividade física também, tá?) entrar em fadiga, sem fadigar.” Mas como é que eu vou achar esse LA 1? É bem simples, oh: Eu pego aqui o LA 1 que é igual à frequência cardíaca do LA 2, nesse caso aqui é quanto? 160. Subtraio 10, quanto que vai dar? (Aldo)

150 (Alunos)

Oh! Hoje vocês estão bem! E LA 2 menos 6 quanto que vai dar? (Aldo)

154. (Aluno)

Nossa, hoje vocês estão fera! Bem, o que a gente tem aqui então? A gente tem duas constantes, esse menos 10 e menos 6 é fixo, não varia. O que varia é a frequência cardíaca do limiar anaeróbio 2, que numa pessoa pode ser 160 e no outro pode ser 170. Isso é variável de cada condicionamento. Agora o menos 10 e menos 6 são fixos. (Aldo)

Neste momento Aldo continuava explicando, andando pela sala no meio dos alunos e voltando ao quadro para escrever.

Aldo: Então aqui eu descobri o LA1. O LA1 então seria entre 150 a 154, seria esta zona alvo. O que é zona alvo? (Aldo)

Zona que vai ser trabalhado. (Aluno)

Isso! É a zona que eu vou conseguir, que eu desejo trabalhar com quem? Com o meu paciente, meu cliente, meu atleta, né? Então zona alvo é o piso que eu quero atingir com ele. (Aldo)

Bem, o que a gente tem aqui então? A gente tem duas constantes; o menos 10 e menos 6 são fixos. (Aldo)

A forma de conduzir a aula, destacada neste episódio, mostra um movimento dinâmico, onde o professor instiga o aluno a acompanhar seu raciocínio. O professor Aldo levava os alunos a complementarem sua fala para prender a atenção e demarcar os conceitos mais relevantes. Ensinava buscando saber se os alunos estavam compreendendo a temática apresentada na medida em que envolvia-os na exposição do conteúdo, valorizando a participação. Os alunos, diante das indagações e explanações do professor, mostravam-se participantes e motivados a entenderem o conteúdo apresentado.

Torna-se importante ressaltar que o discurso do docente esteve direcionado, em todos os momentos, ao campo dos esportes, treinamento esportivo, preparação física. Pode-se compreender que esta prática deve-se ao currículo dos cursos de graduação e licenciatura do Centro Universitário em questão.

Apesar de o curso de licenciatura e graduação serem oferecidos pelo Centro Universitário separadamente, com duas entradas pelo exame vestibular, os alunos cursam a maior parte das disciplinas juntos e a disciplina de Fisiologia do Exercício é ministrada em conjunto para as duas turmas, o que não contempla o atendimento específico das necessidades da licenciatura e da graduação, pois cada formação exige um aprofundamento diferente do conteúdo trabalhado.

A formação descrita no Projeto Pedagógico de Curso é própria do tipo 3+1 invertida, sendo três anos para formar o professor e um ano para formar o profissional. Porém, o currículo contempla as necessidades de uma formação técnica, esportiva, própria do currículo dos anos 1980 e 1990, com disciplinas que representam as influências das Ciências Biológicas em detrimento das que representam influências das Ciências da Educação. Esta situação mostra uma marca do campo da Educação Física que, para buscar seu status científico, fundamenta-se nas ciências biológicas.

Em alguns outros momentos os alunos consideravam o conteúdo difícil e não respondiam as perguntas do formador ou erravam. Diante dos erros era comum Aldo recorrer a uma sátira ou piada, e tentar descontrair o grupo. A partir dos erros cometidos, os alunos mais se atentavam para as explicações e tentavam participar para certificarem se estavam compreendo o assunto. Nestas ocasiões, mesmo quando Aldo estava apagando o quadro para continuar a escrever a turma se mantinha atenta, sem dispersar com conversas.

Aldo demonstrava entusiasmo quando a resposta para alguma pergunta estava correta, ou quando algum aluno fazia comentários apropriados. Nas ocasiões relatadas acima em que disse: *Oh! Hoje vocês estão bem!* e *Nossa, vocês estão fera!*, aproximou-se dos alunos que responderam corretamente e cumprimentou-os com um toque de mão.

As perguntas foram constantes nas aulas de Aldo. O docente expunha o conteúdo questionando. Em algumas questões ele pretendia ouvir os alunos, outras vezes respondia em seguida e continuava a perguntar e a responder como uma

maneira de facilitar a explanação do assunto. O extrato a seguir mostra um exemplo desta forma de interação:

O que são adipócitos? (Aldo)

Células especializadas. (Aluno)

Células especializadas em armazenar o que? (Aldo)

Gordura. (Aluno)

Gordura, então eu vou fazer com que esses hormônios lá nos adipócitos, possam fazer com que o meu corpo tenha mais lipase. Vamos ver se alguém sabe aí como eu posso fazer para liberar mais adrenalina e nora adrenalina? Essa é bem simples, né? (Aldo)

Cargas altas. (Aluno)

Primeiro com atividade física. Concorda comigo? Quando a atividade física inicia (isso aí a gente vai voltar lá no primeiro semestre) quando a gente faz atividade física, a gente libera adrenalina. Adrenalina faz aumentar o que? O batimento cardíaco. E a adrenalina, ela provoca uma maior absorção de que? De gordura. Outra coisa: O lago falou uma coisa aí que tem todo sentido. Quando que eu vou liberar mais adrenalina? Quando a intensidade do exercício for alta. (Aldo)

Com tom de voz alto e firme, boa forma física, e um estilo divertido e despojado, Aldo usava de linguagem simples, próxima à linguagem do aluno. Demonstrou bom humor e bastante entusiasmo ao conduzir suas aulas. Movimentava-se por todo o espaço físico e quando estava ao fundo da sala de aula, era comum olhar para seus registros no quadro, falar rapidamente com algum aluno sobre o assunto ou a anotação feita no caderno.

Outro aspecto a ser destacado em relação aos processos didáticos, diz respeito a como o docente Aldo enfatizava algum conceito considerado importante. Ele acredita que anotar os pontos importantes do conteúdo apresentado facilita o aprendizado do aluno, conforme mostrado no seguinte diálogo:

Uma coisa que eu não me adaptei ainda é com o tal do computador. Tenho, até agora vou dar aula usando, mas não é a mesma coisa. Eu acho que o aluno fica muito naquele negócio “Depois eu vou imprimir?” “Ah você vai passar esse material?” E aí ele começa a não anotar mais nada! E eu acho que a anotação que o aluno faz daquilo que ele está entendendo é muito importante. E ali, quando tem muito slide, eu sinto que ele sabe que ele vai ter aquele material, então ele não

copia mais nada. Eu acho que só ter o material não é por onde ele vai aprender. (Aldo)

Você gosta que eles copiem, prá depois eles estudarem? (Pesquisadora)

É. Dou um tempo, às vezes dou um tempo e falo “Ah, copia aí gente, vai anotando”. Sinto isso muito nas turmas de primeiro período. Que eles ficam só me olhando, eu falei: “Não gente, vamos lá, vamos escrever”. E aí, aos poucos, eles vão acostumando. (Aldo)

Esta estratégia de ensino por ele utilizada ocorreu em variados momentos de observação. Era comum o professor ditar andando pela sala e conferindo os cadernos e depois explicar detalhadamente o conceito ou ideia em questão. Mostrou-se muito atento às características de alunos iniciantes na vida universitária.

A observação do modo de ensinar do professor Aldo e seus relatos sobre o uso de estratégias e materiais para a prática docente remetem à questão da apropriação dos instrumentos e meios de trabalho característicos de determinada atividade profissional. A partir de uma perspectiva histórico-cultural, Smolka e Nogueira (2013) destacam que os modos de ensinar vão sendo transformados, reconstruídos, alterados pelas interações presentes nesta atividade. O movimento revela uma “[...] dinâmica interconstitutiva das dimensões individual, social, ideológica.” (SMOLKA e NOGUEIRA, 2013, p. 125).

Em uma de suas aulas, o formador mostrou para a turma porque prefere enfatizar alguma ideia importante em forma de ditado:

Então escrevam aí: “A meia vida da adrenalina...” Interessante! Só agora que eu pedi prá copiar, é que a turma começou a pegar o caderno. Por isso que eu não gosto de usar slide, porque vocês partem do pressuposto que eu vou passar esse material. Não que eu não vá passar, só que aí vocês não copiam mais nada, só porque vocês vão ter o material. Daí vocês esquecem de copiar aquilo que eu estou falando... “A meia vida da adrenalina é em média de três minutos.” (Aldo)

Outro exemplo mostra o professor pedindo para os alunos anotarem e logo depois continuando a expor o conteúdo perguntando e respondendo:

Outra coisa, escrevam aí, só prá finalizar: “O lactato ainda é uma ótima fonte de energia para o cérebro, evitando a fadiga neural”..... Então já se comprovou que o nosso cérebro, lembra que o cérebro só come glicose? O que o lactato é? Não é uma glicose? Quebrada? Então mais fácil ainda de o cérebro comer ela. Certo? Porque se a glicose ele já gosta, uma glicose já fracionada melhor ainda. Então o cérebro adora o lactato. (Aldo)

Esta prática de ditar pontos importantes e solicitar o registro talvez seja outra maneira encontrada por Aldo para auxiliar o aluno a manter-se atento e sistematizar o conteúdo trabalhado ou favorecer o processo de memorização. Aldo percebe que os alunos podem assumir uma postura passiva diante da aula expositiva, esperando o professor apresentar o conteúdo e sanar as dúvidas e pretende evitar parte desta passividade com as anotações.

Cunha (1989) expôs como compreende este processo, visto ainda hoje no contexto universitário.

Os estudantes [...] estão condicionados a ter um tipo de expectativa em relação ao professor. Em geral, ela se encaminha para que o professor fale, “dê aula”, enquanto ele, aluno, escuta e intervém quando acha necessário. O fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno. ... Este comportamento ratifica a tendência de que o ritual escolar se dê em cima da aula expositiva. É provável que professores e alunos assim se comportem por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica (Cunha, 1989 p. 55).

Diferentemente da exposição dialogada, também foi presenciada, em uma das aulas, a resolução de exercícios apresentados por ele no quadro. Tratava-se de um estudo de caso, em que cada aluno deveria realizar cálculos para encontrar soluções para a situação problema. Neste momento o docente sentou-se à sua mesa. Os alunos tentavam resolver, ajudando uns aos outros naturalmente e falavam com o professor, para confirmarem os dados e o modo de execução. Aldo também foi chamando por alguns alunos e atendeu-os em suas carteiras.

Ao corrigir os exercícios no quadro, o professor Aldo usou exemplos do cotidiano do profissional de Educação Física para mostrar como o cálculo é usado. Os alunos participaram falando as respostas encontradas para o professor e ele as escrevia no quadro. Os alunos mostraram-se interessados em expor dúvidas e justificar suas respostas. Aldo perguntava o porquê de terem feito o cálculo de determinada maneira e aproveitava para corrigir eventuais confusões dos estudantes. O professor também olhava os cadernos dos alunos que erraram e mostrava onde estava o erro. Os alunos saíram da aula comentando sobre a dificuldade da disciplina e sobre ter que realizar cálculos. Assim expressaram-se sobre a atividade: *Esse negócio de conta não é comigo! Ou Eu adoro isso, devia ter feito engenharia civil...*

Este momento de resolução de exercícios pareceu ser uma preparação para a prova que aconteceria na semana seguinte e iria tratar do assunto trabalhado nos exercícios.

Na aula seguinte à execução da avaliação, as provas corrigidas foram entregues aos alunos e o docente comentou sobre os principais erros, sobre o tipo de raciocínio utilizado e atendeu às dúvidas. A avaliação constou de cinco exercícios que simulavam situações reais do cotidiano profissional, parecidas com os exercícios resolvidos em sala de aula. Cada exercício teve valor de três pontos. A maioria dos alunos considerou a prova difícil e a maior nota foi nove em um total de quinze pontos.

Conforme os alunos citaram em seus depoimentos apresentados no item anterior deste capítulo, as disciplinas que o professor Aldo leciona são difíceis para eles, mas o docente *sabe muito e sabe ensinar de variadas formas*, segundo os relatos.

O domínio de conteúdo é enfatizado pelos alunos formandos e também parece ser a preocupação do professor Aldo no exercício da docência. Ao ser questionado sobre como vê a área da Educação Física atualmente, ele enfatiza a necessidade de atualização para o desenvolvimento profissional. Nas suas palavras justifica: *para que os profissionais possam saber realmente o que estão fazendo, o que demonstra preocupação com o desenvolvimento do conhecimento científico da área*. Ele compara os estudantes de Fisioterapia com os estudantes de Educação Física, no que diz respeito ao envolvimento com a própria formação profissional.

Eu não sei por que, mas como eu também dou aula para a Fisioterapia, eu noto que o nível de atenção e dedicação deles é muito diferente. É muito mais intenso. Eu acho que o aluno que vai pra Fisioterapia já vai pensando que vai ter que estudar mais que o aluno que vai pra Educação Física. (Aldo)

O professor Aldo analisa seu próprio desenvolvimento profissional e mostra suas razões para acreditar que dominar o conteúdo ministrado e buscar atualizações são essenciais para sua carreira no contexto universitário, como disse neste depoimento:

Eu acho muito importante a questão da atualização. Anatomia até que não, muda um nome ou outro. Mas a Fisiologia, principalmente a do exercício, muda muito rápido. Então tem coisas que eu falei o ano passado que eu já não vou falar

prá eles nesse ano. A turma que tá formando agora, essa turma do terceiro período, está aprendendo coisas sobre lactato que eu não ensinei pras outras turmas. Por questão de informações. Precisa estar muito ligado. (Aldo)

A atualização profissional citada por Aldo diz respeito a cursos extras, de curta duração, mas considerados pelo formador como fundamentais para o aprofundamento de algum conteúdo. Nesse sentido, quando questionado sobre os benefícios de sua formação continuada em pós-graduação para o próprio desenvolvimento profissional, Aldo enfatizou que o doutoramento nem sempre atende a sua necessidade de aprender novos conteúdos ou processos didáticos.

O doutorado não, eu acho que no doutorado você fica estudando muito de uma coisa só. Só em cima da tese, em cima da tese. Você fica só naquilo ali. Eu falo assim, ir fazer um curso. Até tem um cara agora que eu fui fazer um curso em Poços, gostei muito da didática e do nível de domínio que ele tem. Aí já fui em Santos fazer um outro curso com ele. Eu gosto quando o cara tem domínio daquilo que fala e a facilidade também de passar. Você vê que o cara fica por conta disso. De estudar mesmo, passando só coisa nova, então, eu gosto muito. Eu imagino que um aluno dele de graduação deve ser muito privilegiado, porque ali nos cursos ele tem que falar muita coisa em pouco tempo. Porque é muita informação, prá muito pouco tempo sabe? São cursos de quatro horas. (Aldo)

Segundo Cunha (2010), a questão do domínio de conteúdo é muito presente no contexto da formação do professor para o ensino superior. Nesse sentido, privilegia-se, nos programas de mestrado e doutorado, a especialização com ênfase no conhecimento de formação de origem disciplinar e profissional e na preparação para a pesquisa.

Ainda é muito recente a preocupação com a formação de cunho pedagógico e os saberes docentes no contexto do ensino superior. A expressão *docência universitária* tem sido usada para se pensar a prática cotidiana do professor na educação superior com as suas contradições e possibilidades de mudança. "Tal como nas universidades medievais, redutos únicos do saber disponível, continuou a perpetuar-se a idéia de que se ensina porque se sabe. Só mais tarde o *saber sobre o como ensinar* - os saberes pedagógicos e didáticos - assumiram alguma visibilidade" (ROLDÃO, 2005, p. 21).

É interessante refletir sobre se o domínio de determinado conteúdo estaria sempre vinculado a uma "boa" prática pedagógica, ou adequada ao contexto de ensino-aprendizagem. Na concepção de alguns alunos e professores, dominar o

conteúdo é sinônimo de condução de uma “boa” aula. Neste caso, o formador Aldo parece sentir necessidade de vincular os saberes pedagógicos com o domínio de conteúdo. Ele busca manter-se atualizado e valoriza professores que dominam o conteúdo ministrado e também os processos de ensino-aprendizagem, como declarou no seguinte comentário:

Dependendo do professor eu nem fico na aula. Nesse curso mesmo que eu fui fazer em Poços, teve um cara que começou a falar de musculação.....ih, aí eu desanimei.... Quando o cara não tem uma didática boa, já dou uma desanimada legal. (Aldo)

A análise das ações docentes do professor Aldo, assim como da sua trajetória pessoal e profissional revelam sua singularidade e o significado, construído pelas experiências vividas coletivamente, de se constituir como um formador. Marcos e marcas nesta história auxiliaram para a compreensão deste sujeito único, particular, e ao mesmo tempo, social.

O papel desempenhado por Aldo enquanto formador relaciona-se com sua formação inicial e constituição docente. O modelo esportivista, presente na área da Educação Física, está também presente na história deste sujeito, que, com seu interesse para o caráter biológico/cientificista da Educação Física, segue formando outros profissionais. Conhecer Fisiologia e Anatomia são fundamentais para a prática do exercício físico e para o domínio da forma correta de ensinar ou treinar o praticante de modalidades esportivas. Dessa forma, podemos considerar que Aldo representa as abordagens em Educação Física que enfocam a promoção da saúde, relacionado à saúde coletiva.

5.2.2 Conhecendo o professor Bento e suas ações docentes

Bento, formador que leciona disciplinas relacionadas à Educação Física Escolar, atua na IES em questão há 18 anos, sempre concomitante com o ensino na Educação Básica, onde aposentou-se e continua atuando como professor de Educação Física do quarto ao nono ano do Ensino Fundamental.

O professor Bento demonstrou sentir muita satisfação em trabalhar na área escolar, assim como em ser formador de professores de Educação Física, o que pode ser compreendido pelos seguintes comentários:

Estou no colégio há 31 anos. É gostoso, muito bom! Eu me aposentei lá, mas não quero parar. Eu tava na faculdade ainda, no segundo ano quando comecei. Ah.... é bom demais, o ambiente é gostoso. Os alunos são educados, você dá aula sem estresse, sem brigar com os alunos. (Bento)

Junto com o colégio eu trabalhei um ano em escola pública, depois em escola de natação por mais dois anos, depois fui prá faculdade, onde estou até hoje. Aqui estou desde o começo do curso de Educação Física, há quase vinte anos, desde 1996. É muito bom estar em contextos variados, diferente daqueles empregos que você tem que trabalhar quarenta horas, que passar o cartão e ficar preso a semana toda ali. (Bento)

Em relação à sua formação inicial, Bento relatou que havia poucas escolas de Educação Física na época, no início dos anos oitenta. O professor estudou em uma das quatro únicas escolas de Educação Física na região do sul de Minas e considerou que atualmente as preocupações da área da Educação Física são diferentes do período de sua formação.

Antes o foco era na performance do aluno, era o mais valorizado. Hoje não, agora o foco é formar um ótimo profissional prá trabalhar, não prá jogar. Porque eles vão trabalhar ensinando. E isso permite que a gente brinque, converse com eles, fique do lado deles prá eles trabalharem. Eu penso de eles poderem levar isso para o trabalho deles, igual esse torneio que a gente tá fazendo. (Bento)

Eu aproveitei mais o conteúdo que eu tive na minha formação, porque a prática nas escolas era muito diferente do que a gente estudava. Hoje já dá prá trabalhar assim legal.... Muita coisa é contextualizada.... Eu tenho que contextualizar. Eu já tive algumas avaliações no começo, que hoje eu já não faço mais por causa da própria experiência que a gente vai adquirindo. No meu terceiro ano de formado já mudei.... Por exemplo: quando eu tive aula de vôlei, eu tinha vinte bolas. Aí, no primeiro ano que eu fui trabalhar, eu tinha uma bola! Quando eu fui dar aula em uma escola aqui perto do cemitério, só tinha uma bola! Eu tinha que me preparar prá trabalhar com uma bola só! Então, aqui os alunos têm aula com vinte bolas, mas têm aula que eu dou com quatro bolas só. É a dificuldade que eles encontram lá. (Bento)

Como expresso nesses relatos, Bento comparou sua formação inicial com a formação oferecida para o estudante universitário atualmente. Mostra como teve que adaptar-se à realidade encontrada nas escolas no início de sua carreira docente, visto que sua formação não possibilitou o que Bento chamou de *contextualização*.

No período de formação inicial do professor Bento, entre 1980 a 1983, a área da Educação Física passava pela chamada “crise de identidade” e ainda recebia influência tecnicista, direcionada à formação do profissional como instrutor técnico.

Bento esclareceu que, a partir do momento em que se aproximou do contexto escolar, refletiu sobre sua atuação docente e mudou em função dos desafios encontrados. Percebe-se que em sua formação houve um distanciamento entre o conhecimento científico e as experiências do cotidiano profissional.

A superação desta dicotomia tem sido um desafio proposto ao ensino universitário de forma geral, nos últimos anos, como forma de aproximar a teoria da prática. De acordo com pesquisas na área da docência universitária,

Uma das principais queixas dos estudantes refere-se ao fato de que os cursos, via de regra, não preparam para a realidade dos problemas que irão enfrentar depois de formados. Perde-se a percepção de que a realidade é multifacetada e dinâmica. O conhecimento que é produzido na Universidade nem sempre acompanha esse dinamismo. Ao contrário, não raras vezes é tratado como dogma e de forma descontextualizada. O resultado é o distanciamento da teoria, que é produzida na academia, da realidade em que é aplicada. (CUNHA, 2005, p. 83).

Na área da Educação Física também se discute o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a atuação posterior do profissional. Como nos apontam Martins e Batista (2006),

Tal condição nos traz o desafio de possibilitar uma formação que venha a educar profissionais que dominem a arte da mediação entre a produção do conhecimento e a intervenção, ou seja, uma formação do profissional professor/pesquisador que possa favorecer a crescente possibilidade de intervenção e legitimação das atividades corporais. (MARTINS e BATISTA, in DE MARCO, 2006, p. 163-164).

Enquanto formador Bento busca ensinar de forma diferente de como foi ensinado. Mostrou valorizar a experiência como fonte de aprendizagem, principalmente a aprendizagem a partir dos erros. Bento assim se expressou sobre como conduz ações que levam o estudante à aproximação com a realidade profissional:

Tudo o que o aluno aprende aqui ele deve contextualizar, saber como vai aplicar no seu dia-a-dia. No começo da minha vida profissional eu não fazia assim, foi devido à experiência que fui adquirindo, né? Na minha formação os professores não tinham esta preocupação. Eu falo pra eles “é preferível errar aqui, do que errar no trabalho”! (Bento)

Eles têm que trabalhar aqui! Ir lá na frente, apresentar algum trabalho. Agora em julho, eles vão no colégio me ajudar nos jogos internos, quero ver a reação

deles! Vão ajudar no tênis de mesa, no xadrez, peteca. Cada dia vai uma turma. Quero só ver a reação deles lá, e isso é bacana. (Bento)

Nas aulas do professor Bento, os momentos foram divididos entre carga horária teórica, na sala de aula, seguidas de vivências práticas no salão de jogos e logo depois um fechamento e volta à sala de aula para conclusões. As temáticas das seis aulas assistidas de Educação Física Escolar II para o 5º semestre foram relacionadas ao ensino de xadrez e tênis de mesa nas escolas.

O docente declarou que investe na relação teoria-prática na condução de suas aulas e justifica que os *alunos precisam disso!*

O curso tem muita teoria, mas também vem entrando a parte prática. Eu trabalhei uma aula lá, outra aqui, às vezes é uma aula e meia lá, outra aula e meia aqui. Eu falo: “esse exercício aqui vai trabalhar velocidade, esse vai trabalhar motricidade”. Eu peço prá eles pegarem o plano da educação infantil e verem de perto como é. E têm as dinâmicas de grupo, dinâmicas de equipe, muito legal! (Bento)

Ao se reportar à aula dada, a expressão *lá* significa no salão de jogos e representa a chamada aula prática e quando ele disse *aqui*, estava falando da sala de aula, referindo-se a aula teórica. Dessa forma, ele mostra como tenta articular a exposição de conteúdo com vivências de jogos e atividades de movimento.

Nos momentos considerados como aula teórica o docente apresentava as regras dos jogos, explicando, desenhando e exemplificando vários tipos de jogadas ou anotações de jogo diferentes. Por diversas vezes chamava algum aluno para explicar os próximos passos das jogadas ao grupo na frente da sala. Os alunos correspondiam aos pedidos parecendo esperar que o professor os chamasse. A turma participava atenta ao professor e aos colegas, e alguns anotavam o que era dito. Abaixo são relatados alguns destes episódios:

Pessoal, vamos lá. Hoje a gente vai ter xadrez e tênis de mesa. Enquanto eu começo a escrever aqui, o Mateus monta aí prá gente, vai. Xadrez você sabe? (Bento)

Oi? (Aluno)

Xadrez, você sabe? (Bento)

Mais ou menos. (Aluno)

Pessoal, nós já vimos a anotação algébrica, hoje nós vamos ver a anotação descritiva. Ela é um pouco diferente da anotação algébrica. A algébrica é aquela que parece uma batalha naval, não é? Essa não. Essa aqui, você vai descrever a jogada. Então aqui tem uma diferença grande dela para a anotação algébrica. A primeira diferença é essa aqui, ó, aqui as peças brancas contam de baixo prá cima, não é assim? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Tá bom? As pretas agora, vamos contar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Tá jóia? Então essa é a primeira diferença que a gente tem. Continua o branco aqui embaixo, o branco subiu, e as peças pretas, elas descem, tá? Peças pretas. Bom, o que você vai anotar? Na outra o que você anota, Elaine? (Bento)

Na outra? (Aluna Elaine)

Na algébrica, o que você fala pro seu aluno? (Bento)

Peço prá ele anotar o movimento da peça e o próximo passo da peça. (Aluna Elaine)

Clareia mais um pouquinho. (Bento)

Falar a posição que ela está e a etapa final. (Aluna Elaine)

É, vai anotar o movimento final, tá certo? Mas e a sequência dos passos que tem que fazer, lembra? Vou colocar aqui, olha. Quem lembra, na algébrica.... (Bento)

Primeira letra da peça, a coluna que ela está. (Aluno)

Isso. Você anota a primeira letra da peça, mais o que? (Bento)

A casa. (Aluno)

A casa? (Bento)

E a coluna. (Aluno)

A casa que vai. Então, primeiro a letra da peça, mais a casa que vai. No caso da descritiva, você vai anotar a primeira letra da peça, mais o que? O número da coluna que vai, mais a letra da coluna, e mais a ala que vai. Então é assim olha: o que fica aqui? Qual peça que fica aqui? (Bento)

Torre. (Aluno)

Torre.... (Bento)

Cavalo. (Aluno)

Cavalo e (Bento)

Bispo. (Aluno)

*Bispo. E de cá? Duas casas sobradas. Qual é a regrinha básica? (Bento)
Dá uma branca na casa branca. (Aluno)*

Isso! Dá uma branca na casa branca e o rei na que sobrou, tá?

Foi possível perceber uma interação constante entre os alunos e Bento, a turma estava muito atenta e participativa. O tom de voz do professor era baixo e, frequentemente, se aproximava dos alunos enquanto falava. Nos exemplos acima, de uma aula considerada como momento teórico, o professor foi construindo com os alunos o conhecimento do jogo de xadrez a partir da análise de possíveis jogadas e marcações, a partir de situações reais do jogo.

É interessante discutir a ideia de separação entre aula teórica e aula prática. Na área da Educação Física esta separação é criticada, pois os professores tendem a atrelar a prática à execução e demonstração de habilidades físicas. Como criticam os autores: “Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista, etc.” (RANGEL-BETTI e BETTI, 1996, p. 10 - grifos dos autores).

A aula prática vem se constituindo como uma referência à realização do movimento em si, o que remete à crença de que quem não sabe fazer, também não sabe ensinar. O resultado para este tipo de concepção é o foco na avaliação de aptidões e não no processo desenvolvido durante a prática educativa.

Esta diferenciação era evidenciada pelo professor para marcar as diferentes partes da aula e orientar os alunos sobre como iriam experimentar o que estava sendo discutido ou trabalhado em sala. Apesar de os momentos de reflexão serem considerados teóricos e os momentos de ação, práticos, em ambas as oportunidades foram presenciados processos de construção do conhecimento, onde o aluno foi se apropriando do conteúdo de forma interativa e dinâmica.

Em muitos momentos foi presenciada a preocupação do formador em levar os alunos a discutirem e a refletirem sobre as situações reais da docência. Além de questioná-los, parecendo aproveitar para relembrar aprendizados anteriores, Bento solicitava que pensassem no futuro aluno que iriam encontrar na escola. Os formandos não apenas respondiam as perguntas do professor, mas também pareciam estar à vontade para interromper, perguntar e levantar suposições.

Nas aulas cujo conteúdo foi o ensino de tênis de mesa nas escolas, o professor Bento esclareceu para a turma que iria conduzir algumas aulas do mesmo

modo que faz quando ensina tênis de mesa aos seus alunos do ensino fundamental, conforme exposto na seguinte fala:

Hoje nós vamos começar o tênis de mesa. O que nós vamos fazer? Lá na escola, geralmente o que eu faço? Eu deixo as crianças jogando um pouco e aí eu vou explicando algumas coisas básicas do tênis de mesa. A maneira como se segura a raquete, que é importante prá ela começar segurando corretamente, e assim por diante, tá? Então o que nós teremos na prática? O tênis de mesa. Bom, então a gente vai lá para o salão, já tem uma mesa de tênis de mesa montada, aí a gente vai montar outra mesa e nós vamos jogar. Lá eu vou passando as informações prá vocês. E a gente fecha depois aqui na sala de aula com resumo das regras todas. (Bento)

Os alunos gostaram muito desta aula, na qual o professor propôs que jogassem livremente da maneira como sabiam. Perguntaram suas dúvidas e mostraram-se interessados e participativos. O formador Bento dividiu a classe para ocupar as duas mesas do salão e revezarem-se no jogo. Os árbitros foram escolhidos entre os alunos. Inicialmente o formador reuniu os alunos em volta de uma das mesas e explicou como era o saque, a forma correta de posicionarem-se, como os pontos eram marcados. Logo depois propôs que jogassem e conduziu-se pelo salão observando e intervindo para dar explicações sobre como jogar e como ensinar o jogo na escola. Após a vivência do jogo no salão de jogos, Bento foi para a sala de aula e trabalhou com o conteúdo a partir das experimentações dos alunos.

Foi interessante perceber como os formandos vivenciaram esta proposta. Comemorações diante dos acertos e lamentos pelos erros, brincadeiras com os colegas, dispersão por parte de quem saía do jogo, torcidas e tentativas de ensinar o colega foram manifestações presentes. O docente fez a turma refletir sobre a realidade dos alunos na escola a partir da própria experiência vivenciada por eles, introduzindo as experiências e trabalhando com os conceitos referentes ao que foi experimentado.

Este exemplo de ação do docente Bento pode revelar a intenção de articular os conhecimentos do senso comum com conhecimentos científicos, numa proposta de valorizar o vivido e conhecido pelos alunos para construção de novas aprendizagens.

Em variadas ocasiões das aulas observadas, Bento se referiu aos alunos chamando-os de *professores ou professor*, lembrando que eles ensinarão crianças e

adolescentes em contextos variados, com histórias de vida diferentes e habilidades diferentes, o que fica explícito nos próximos diálogos.

Quem se habilita a vir aqui na frente, explicar prá turma como é feita a anotação descritiva do xadrez? Um dos alunos vai até à frente. (Bento)

Vamos lá, professor, como é que você vai explicar pro seu aluno? (Bento)

E o aluno começa a explicar para a turma ...

E vocês turma, como professores, está certo? (Bento)

Lembram quando a gente falou de objetivos e práticas de formação? Qual é o objetivo que eu tenho lá com o quinto ano? Que todas as crianças sejam capazes de ... executar o saque correto, não é? Lançando a bolinha a 16cm. Esse é o objetivo. Então o que eu falei, professores? É fácil trabalhar com os mais habilidosos. O difícil é pegar os menos habilidosos e fazer eles aprenderem. É comum quem é mais habilidoso, continuar habilidoso e quem não é continuar não sendo. E não é este o objetivo, tá? Lembrem-se: a gente tem que pensar sempre no menos habilidoso! (Bento)

Esta fala mostra a valorização do movimento correto como objetivo principal, incluindo o desenvolvimento dos menos habilidosos e a correção de deficiências, o que remete ao modelo esportivista na área da Educação Física. A marca do esportivismo está presente mesmo em uma disciplina voltada ao campo escolar.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o professor tem papel central no processo educacional, planejando ações, orientando e se constituindo como um elo entre o aluno e o conhecimento. No exemplo acima Bento pode ser visto como um mediador de futuras ações docentes. O aprendizado do aluno ocorre de forma ativa e particular, organizado e sistematizado pelo professor, que torna-se uma referência formativa para futuros professores.

Bento também envolveu os estudantes, como mostrado a seguir, despertando o interesse em agirem como professores a partir da proposta de organização de um campeonato entre os alunos. O formador os convidou a planejar, discutir propostas entre si e a responsabilizarem-se por suas ações docentes.

Na semana que vem, nós vamos fazer um campeonato de tênis de mesa e xadrez. Os dois podem acontecer ao mesmo tempo.... Vocês, como professores, vão organizar tudo. (Bento)

Então a gente vai jogar na semana que vem o torneio nosso, dessa maneira: quem perde, apita o próximo jogo. (Bento)

A maneira de Bento relacionar-se com os alunos, incluindo o fato de chamá-los de *professor*, pode representar um tipo de interação em que está presente o interesse em contribuir para o processo de constituição do futuro docente e de reconhecimento do papel social do professor. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o significado das atividades profissionais é construído socialmente e compartilhado pelos sujeitos envolvidos na atividade. No caso do professor, esta construção vai acontecendo não apenas no decorrer da formação acadêmica e atuação profissional, mas a partir das interações que são vivenciadas desde as primeiras experiências no ambiente escolar. *Como atuava o professor de Educação Física Escolar? Que tipo de relação foi se construindo entre ele e seus alunos? Alguma fala, postura ou experiência vivenciada foi marcante?* Estes questionamentos podem fazer parte da subjetividade do futuro professor, construída de maneira intersubjetiva.

Desta perspectiva, o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou o que nós fazemos daquilo que o outro fez de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos. As relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos. (FONTANA, 2003, p. 63).

As interações sociais proporcionam a constituição do sujeito, que desenvolve-se e transforma-se de forma dialética, inicialmente por meio das relações entre as pessoas, (interpsicológica) e também pela relação consigo próprio (intrapicológica).

Nas interações de Bento com seus alunos, o docente demonstra ter compromisso com a formação profissional em nível amplo. Chamar os alunos de *professores* pode representar a crença de que são capazes de serem ativos no processo de aprender e na possibilidade de trabalho em conjunto.

E na perspectiva de Bento? O professor parece encontrar satisfação com a docência, socialmente compreendida como a identidade do profissional de Educação Física. Na perspectiva histórico-cultural o professor pode reconhecer-se como mediador do processo de constituição do outro aluno-professor e ao mesmo tempo constituir-se nesta relação.

A partir do significado de ser professor expresso pelo sistema de relações construído social e culturalmente, os sujeitos vão dando um sentido particular a experiência de se constituir como docente. Quando os alunos precisam lidar com o contexto em que estão envolvidos como futuros professores, nas relações com outros pares, com o formador e com os alunos, vão vivenciando situações concretas, as quais lhe possibilitam, de forma particular, dar um sentido próprio às ações docentes.

Os alunos disseram que Bento *passa amor e dedicação em suas aulas; gosta de ajudar e é compreensível; é acessível e atencioso; está sempre nos incentivando; introduz brincadeiras sem perder o foco*. O prazer em poder contribuir com a formação dos estudantes revelou-se na interação professor-aluno construída por meio da valorização do saber do outro e também pela aproximação do cotidiano dos estudantes. As brincadeiras, como disseram os formandos podem representar, para Bento, um meio descontraído e divertido de ensinar, assim como uma maneira de se aproximar do universo destes alunos.

A referência que Bento fez aos homens e mulheres para explicar a posição das peças no xadrez, apresentada a seguir, é um exemplo de como brinca e entende-se com os alunos.

Aqui a gente vê que sobram duas casas. Aí, fica mulher de frente prá mulher igual quando vai sentar assim no restaurante prá almoçar. A gente brinca, Giovanna, que fica a mulher conversando com a mulher, às vezes de novela, fofoca, e o homem fica lá um de frente pro outro, falando de negócio, coisa séria tá? As meninas ficam bravas comigo. Então a gente brinca, até prá eles poderem gravar isso aí.... Os peões aqui na frente, aí, vamos fazer o movimento agora, e aí, vocês vão falando. Esse lado de cá, pessoal, é ala de quem? Ala? (Bento)

Do rei. (Aluno)

Do rei, muito bem. Aqui é ala do rei. E aqui é ala? (Bento)

Da dama. (Aluno)

Da dama, que está do lado da dama, tudo bem? É como se você dividisse o tabuleiro assim, ó.....tá jóia? Em cima, a mesma coisa. Ala da dama, e aqui ala do rei. Tá joia? (Bento)

Em outro episódio, Bento também brinca ao mostrar a importância do estudo aos alunos:

Bom... em relação ao xadrez, nós já vimos bastante coisa. Agora, é o que eu falei. O sucesso é o que? Conhecimento. Bunda quadrada, não é? Porque bunda quadrada, desculpe Giovanna, mas a gente brinca assim..... É sentar e estudar, não tem jeito. Como é que eu aprendi xadrez? Bunda quadrada, é sentar meia hora, fecha no quarto lá e fica focado ali, pronto. Bom, esse livro aqui, ele já vem na anotação algébrica. (Bento)

Outro aspecto a ser ressaltado é como Bento mostrou a importância da leitura para o aprendizado dos alunos e os incentivou a estudar, pesquisar e inovar, buscando a informação, como fica explícito nas sugestões que fez de leitura e também nas tarefas extra-classe:

Eu sugiro que vocês comprem esse livro aqui. Mas vocês conseguem baixar pela internet também. Então a sugestão é essa. Apesar do nome “Xadrez Básico”, ele começa básico aqui, depois ele aprofunda, muito legal. Muitas informações mesmo. (Bento)

Olha a imaginação do cara que criou o xadrez, ele pensou nisso tudo! A gente olha assim, fala pô, não tem nada que tenha que mudar. Isso aqui, naquela época, imagina a cabeça dele. Por isso que a gente fala prá vocês: criem algo diferente. Crie um método novo de dar aula, criem uma metodologia diferente na musculação, escreve um livro. Não fica só copiando o que eles já fizeram. Cria um método novo de dar aula..... Alguma dúvida aqui? Dever de casa: baixar o livro gente, ele se chama Xadrez Básico. (Bento)

Sugestão: Prá quem for trabalhar com tênis de mesa aí, aqui no Brasil, nós temos algumas revistas, temos livros também. Mas essa revista aqui é de 2013, Abril, Maio, Junho de 2013. Eu assino, ela é baratinha, R\$20,00 por ano, são quatro revistas, e aqui vem as informações atuais, inclusive locais aonde tem o tênis de mesa aqui no Brasil, tá jóia? (Bento)

Agora, outro dever de casa, outro trabalho, vai. Acessa a página da Confederação Brasileira de tênis de mesa. Ou Confederação Mineira de tênis de mesa. Vai lá no Google e hoje em dia, pessoal, tá muito fácil. Entra lá, vocês vão ver as regras oficiais, locais prá treinar, artigos... (Bento)

Ainda que, durante as aulas do formador Bento, a ideia de *aprender fazendo* estivesse presente, suas propostas também revelaram uma preocupação em demonstrar que a busca pela informação, a pesquisa e o estudo também são por ele valorizados na constituição do professor de Educação Física.

Outro aspecto a ser enfatizado diz respeito aos momentos de dúvidas dos alunos. O docente Bento respondia instigando-os a refletir junto com ele para chegarem às respostas.

Essa eu não entendi, não. (Aluno)

Acabou de chegar, rapaz! (Aluna)

Acabou de chegar, quer sentar na janelinha e fazer tchau para o pessoal..... Vai lá: Seguinte: essa aqui é a anotação descritiva. É diferente da algébrica. A algébrica, lembra? Coluna a, b, c, d e assim por diante... 1, 2, 3, 4, 5, 6. Olhando aqui, o que é que tem de diferente em relação à algébrica? (Bento)

Inverteu a numeração. (Aluno)

Isso. O que tem de diferente aí? É isso aqui, ó, inverteu a numeração. Básico. E as colunas agora não são a, b, c, d, e assim por diante. Agora essa aqui é a coluna da torre, de qual ala? (Bento)

Ala do rei. (Aluno)

Ala do rei. E essa aqui? (Bento)

Torre, ala da dama. (Aluno)

Isso, alguma peça parada aqui? (Bento)

Cavalo, ala da dama. (Aluno)

Isso, parou aqui, torre e o rei. Tranquilo? Então basicamente é essa. (Bento)

Professor, dá um exemplo de o rei estar saindo da ala dele? (Aluno)

Tá, vamos supor... esse peão aqui, não existe. Aí o rei veio prá cá. O que você coloca? (Bento)

Rei. (Aluno)

Rei.... (Bento)

2. (Aluno)

2.... (Bento)

Dama. (Aluno)

Da dama. Rei, 2, da dama. Tudo bem? (Bento)

Tá. (Aluno)

Ou ainda, diante da dúvida de alguém, pedia a colaboração de outro aluno e intervinha completando, como nestes três exemplos:

Exemplo 1:

Professor, só lembrando, como é a jogada especial? (Aluno)

Como você explica a jogada especial, Leandro? (Bento pedindo para outro aluno explicar)

Seria uma peça na frente do rei com a torre, duas ou três dessas não podem ter sido mexidas antes, se for Roque grande, vai no rei e anda três casas do lado, se for Roque pequeno anda duas. (Aluno Leandro)

Duas. Mais como é que você descreve a jogada prá criança? Aí, vou tirar aqui, ó. Roque grande, o rei anda duas casas em direção à torre. E a torre? (Bento)

Vai prá casa do rei. (Aluna)

Vai prá casa em que o rei estava. Tanto no pequeno, quanto no grande, a descrição é a mesma. (Bento)

Exemplo 2:

Professor, eu não lembro como faz prá colocar o peão? (Aluno)

Não lembra? Leandro, como é a promoção do peão? (Bento)

Quando você sai do seu objeto de início, da peça branca e alcança a última parte do tabuleiro do adversário e conquista a dama. (Aluno Leandro)

Isso! É quando o peão chega, na última casa e aí ele vira? (Bento)

Dama. (Alunos juntos)

Explica prá mim o Roque? (Aluno)

Quem pode explicar o roque prá ele? (Bento)

Quando não tem ninguém na frente do rei e o rei anda duas casas em direção à torre e a torre vai para casa que o rei saltou. (alunos movimentando as peças). (Aluno)

Exemplo 3:

Dúvidas? (Bento)

Eu posso ter nove damas? (Aluno)

Pessoal, ele pode ter nove damas?(Bento)

Pode! (Alunos juntos)

Até nove damas. Mas com duas, você já mata o jogo fácil, não precisa de nove. (Bento)

Ainda em relação aos questionamentos dos alunos, estes também perguntaram assuntos variados ao professor, indo além do conteúdo das aulas. Nestes momentos Bento compartilhou sua vivência profissional e pessoal e a turma demonstrou confiar em seus apontamentos, ideias, sugestões. O formador, como mostrado nos diálogos seguintes, manifestou satisfação em auxiliá-los, alertá-los, em ser uma referência formativa para eles.

Qual é a velocidade que uma bola pode alcançar? (Aluno)

De cor assim, eu não sei. Não sei. (Bento)

Porque eu tava lendo na revista que o robô chega a 86 né? (Aluno)

Aí tem um robozinho você falou um negócio interessante. Tem um robô, que ele fica aqui atrás, é um robozinho, que ele fica lançando bolinhas, então você programa o robozinho, é uma máquina que ele vai cuspidando bolinhas. Vai jogando bolinha o tempo todo. Você de cá, você vai rebatendo. Aqui tem uma proteção de tela, interessante, a bolinha bate na tela, cai ali, a maquininha joga lá em cima, e ele já joga de novo. (Bento)

Quanto é um robô desse? (Aluno)

Tava cinco mil, agora caiu um pouquinho, deve tá uns três, dois e meio. (Bento)

Fazer estágio em uma área de interesse é muito importante....Eu fui em uma academia em São Paulo e fiquei lá três dias. Bom demais! A academia era enorme, com 12 mesas. De ponta mesmo. Aí tem um cubano lá, que estava dando treino e eu fui assistir o treino dele. Eu fiquei ali vendo as orientações, que é o que mais interessa prá gente. Gente, ele rebate num golpe só, 100 a 120 vezes. Por isso que os caras chegam no nível que chegam. Muita repetição, muito treino. E aí, prá quem for trabalhar com tênis de mesa, eu dou uma sugestão: fazer estágio. (Bento)

Quando Bento contou sobre sua experiência de estágio, todos os alunos ficaram em silêncio acompanhando o seu relato, parecendo valorizar o momento de aprendizado. Da mesma forma, os formandos reconheceram a disponibilidade do

formador em dividir seu conhecimento e experiência, conforme ficou explícito nos depoimentos onde ressaltaram que Bento *vai além da matéria*, apresenta a *realidade das escolas e passa experiência de vida*.

Bento demonstrou preocupação com o contexto em que os alunos estão inseridos. Em sua concepção, o formando deve ser preparado para atuar nas escolas, já que o mercado profissional de Educação Física na região oferece mais vagas em escolas e com uma remuneração melhor. Porém, o aluno ingressa no curso com a expectativa de trabalhar em academias. Bento considera que o currículo do curso oferece uma boa preparação para a área escolar e que ele e os demais professores de disciplinas relacionadas à Educação Física Escolar mostram a realidade do mercado de trabalho para os alunos.

A maioria dos que cursam aqui é prá academia. Só que a academia às vezes paga pouco, a escola paga mais. Aí eles acabam indo prá escola. Tem academia aqui na região que paga R\$ 700,00 prá 20 horas por semana. Então chegam à escola por falta de opção mesmo... Eles vão, vêm que a academia não vai render muito. Só que aí não teve esta vivência para a escola. Olha o caso do Matheus.... Surgiu uma chance de trabalhar no colégio e ele foi. Estava tudo direitinho, mas ele não tinha muita noção. Porque, na formação dele, ele não queria isso, queria academia. Então, quando ele viu o que era a Educação Física escolar, teve muita dificuldade. (Bento)

O enfoque do trabalho formativo de Bento aproxima-se de referenciais desenvolvimentistas, privilegiando o conteúdo adequado para cada faixa etária, e o desenvolvimento motor através da diversidade e da complexidade de movimentos. O erro é visto como parte do processo e deve ser identificado para ser corrigido.

O conteúdo da disciplina de Educação Física escolar, ministrada por Bento, parece ter sido elaborado institucionalmente para contemplar um repertório amplo de modalidades esportivas. Esta situação pode ser analisada como marca de um percurso histórico da Educação Física, onde a atuação do professor na escola nem sempre se articula com o proposto teoricamente.

A Educação Física escolar atual, representada por um conjunto de discussões e propostas desenvolvidas a partir dos anos 1980, momento considerado como a *crise de identidade* da área, privilegia a cultura manifestada corporalmente. Já o conteúdo proposto para a disciplina de Educação Física escolar acaba sendo atravessado pelo esportivismo, que parece estar estabilizado na área. Estão presentes as multiplicidades e contradições próprias da área da Educação Física e

do curso em questão. Cabe ao professor que faz parte deste contexto sócio-histórico-cultural dar um sentido pessoal as suas experiências docentes.

5.2.3 Conhecendo o professor Caio e suas ações docentes

O formador Caio atua desde que se licenciou em 1999 na Educação Básica e também é docente há 11 anos na Educação Superior. Caio formou-se na mesma IES onde leciona e coordena o curso atualmente. Sua formação e atuação profissional sempre estiveram vinculadas ao contexto escolar e em escola de esportes.

Como ex-aluno da instituição em que trabalha, Caio tem como referência seus professores de Educação Física escolar, incluindo o professor Bento. Assim como Bento, Caio também atua na formação em Educação Física em paralelo com a docência na Educação Básica e demonstrou relacionar suas vivências no ambiente escolar com o contexto do ensino superior.

As atividades práticas são motivadoras para o formador Caio, pois não acredita que o aluno aprende apenas em aulas expositivas ou quando estuda para apresentar algum trabalho para a turma.

Eu me sinto motivado com atividades onde os alunos são estimulados a praticar o que aprenderam. Isso pra mim é o mais importante. Saber a matéria, dar aplicabilidade, conseguiu entender o processo. Essa coisa de colocar o aluno apresentando trabalho lá na frente, aquela decoreba, que você sabe que o cara decorou, fez control c e control v, não dá! Eu prefiro ir devagar, soltando eles para fazerem um alongamento, por exemplo. Quando o trabalho é de campo, eu faço com eles, vou junto, estou com eles, porque ali, naquele momento, acontece a aprendizagem significativa. (Caio)

Esta crença esteve presente na forma como Caio conduziu suas aulas. Abordando o conteúdo de Esportes Coletivos, os momentos foram divididos entre exposição oral e vivências práticas relacionadas ao futebol na quadra. O grupo de alunos compunha uma das turmas do 1º semestre do curso, que contava com 24 estudantes dos cursos de graduação e licenciatura reunidos. O docente Caio explicava no início como seria organizado o tempo de aula e enquanto abordava algum conteúdo, nos momentos de exposição, aproveitava para esclarecer o que

seria vivenciado na aula prática posteriormente, como mostrado nos episódios abaixo:

Hoje, nós dividiremos a aula em três momentos. Tudo bem? Esse primeiro momento na finalização do conteúdo, o segundo momento a aplicabilidade do processo que vai ser lá na quadra, e mais pro final da aula, um terceiro momento onde eu vou direcionar algumas questões relacionadas à prova, tudo bem? (Caio)

Só puxando essa primeira linha de raciocínio, lógico que a gente vai dar um chão na matéria prá gente poder caminhar com qualidade, tudo bem? Nessa primeira parte a gente puxa esse feedback, em relação ao o que é preparação física geral e específica. (Caio)

Vocês vão ver hoje na aula prática que quanto mais coordenada é uma pessoa, menos energia ela gasta ou ela desprende prá realizar uma atividade. Quanto mais dificuldade eu tenho em termos de coordenação motora, mais dificuldade, mais energia eu vou desprender prá realizar uma determinada atividade. Certo? Aí vai entrar um mecanismo da preparação física, é o que nós vamos ver lá hoje, chamado de individualidade biológica, ou seja, nenhuma pessoa responde igualmente a outra. Cada um responde a um determinado estímulo de uma forma diferente. Tudo bem?(Caio)

A divisão das aulas entre momentos teóricos e práticos parece estar vinculada ao modelo formativo que Caio vivenciou e, também, à sua crença de que a ação do aluno deve ser considerada como forma de aprendizagem. O formador esclareceu em um de seus depoimentos:

Eu não gosto de coisas prontas, certinhas, pedagógicas demais.... adoro movimento e gosto de deixar eles construírem, compartilharem.... Às vezes, você tá dando aula, o cara cochichou, aí o professor para a aula. Mas é naquele momento do cochicho que acontece a troca. Então, assim, eu acredito muito numa aula mais dinâmica, eu gosto dessa interação! (Caio)

Esta interação entre os alunos e também do professor para com os alunos foi observada nas aulas na quadra de futebol, onde foram realizados exercícios do tipo circuito com várias estações diferentes pelas quais os alunos passavam e realizavam as atividades propostas com os devidos materiais, fazendo um rodízio. Era uma preparação para o futebol. Caio ficava em pé conduzindo o grupo, indo de estação em estação, durante os cinquenta minutos de aula.

Nestes momentos de vivência os alunos manifestaram espontaneamente suas opiniões. Um deles comentou: *Professor, é isso aí!*, demonstrando estar aprovando a conduta do formador Caio, pois ele realizava junto com eles o

exercício, estimulando a participação. Cada aluno fazia no seu ritmo, mas todos participavam da aula com interesse.

Também durante a exposição oral, foi percebida a preocupação do formador em interagir com o grupo. Nas aulas observadas, Caio posicionou as carteiras em meio círculo e ficou em pé no centro do círculo, movimentando-se na frente dos alunos, gesticulando todo o tempo e com um tom de voz bastante alto. Mostrou-se muito agitado e entusiasmado, tentando transmitir este ritmo aos alunos. Fazia algumas perguntas, mas, às vezes, não conseguia esperar pela resposta e falava parte dela na frente do aluno.

O formador falava por muito tempo sem interrupções dos alunos, os quais mantiveram-se atentos, rindo de algumas brincadeiras, movimentando a cabeça, mostrando compreender o que ele expunha ou fazendo algum comentário breve com o colega ao lado.

É importante discutir a ideia de interação que surge na fala de Caio e nas observações de suas aulas de acordo com pressupostos da abordagem histórico-cultural. Nesta perspectiva, o homem se constrói na relação com muitos *outros*. No contexto escolar, o aluno se constitui na relação com o outro colega e também com o professor, sujeito mais experiente que ensina criando um espaço oportuno de ações compartilhadas. O docente Caio promove esta partilha, respeitando a singularidade de cada formando, que tem a oportunidade de tomar contato com diferentes ações docentes a partir do que experimenta no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos que responderam ao questionário no primeiro momento desta investigação, ao explicitarem as razões pelas quais escolheram Caio, consideraram o professor como *dinâmico, agitado, ansioso, alegre*. Nas aulas observadas era comum ele bater muitas palmas para mostrar sua empolgação enquanto falava. As brincadeiras também estiveram muito presentes nas aulas de Caio. O formador tentava descontraír a turma, provocando risos. Uma palavra era repetida em todos os momentos de acerto de perguntas ou quando ele percebia que estavam fazendo os exercícios corretamente no momento das vivências práticas: *Sen-sa-ci-o-nal!*. Aproximava sempre ao perguntar individualmente e chamava cada um pelo nome, apelido ou lembrando o grupo de alguma situação engraçada que envolvia a pessoa.

Conforme um dos alunos relatou em seu depoimento, Caio *brinca com o aluno o tempo todo. A alegria dele contagia!*

O próprio docente mostrou aos alunos o quanto ele considera importante a alegria e o entusiasmo presentes no processo de interação professor-aluno, como mostrado a seguir:

Imagina aí uma academia com cinco professores de Educação Física de mau humor, não combina, combina? Lembra o que eu falei da sala de aula? Quando o professor abre a porta da sala de aula, se não tiver gritaria e batuque na sala tem alguma coisa errada. (Caio)

Na prática do profissional de Educação Física Escolar está presente o trabalho com a peculiaridade de um espaço físico diferente para suas aulas, além de um tipo de interação também diferente dos próprios alunos e de alunos e professores. Para Caio, as brincadeiras, que promovem o clima de alegria e divertimento, devem fazer parte do cotidiano do profissional de Educação Física.

O relacionar-se e o sentir-se fazem parte das experiências vivenciadas por estes formandos, os quais, futuramente, também irão proporcionar esta vivência aos seus alunos, em um movimento que articula os aspectos sócio-histórico-culturais. As experiências lúdicas podem se constituir como marcas trazidas pela trajetória do campo em questão, mas também deve ser considerada a vivência pessoal com a docência, como nos esclarece Fontana (2003),

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança). (FONTANA, 2003, p. 44).

Percebe-se este movimento de mudança, discutido por Fontana (2003), em algumas ações docentes de Caio, que procura agir de acordo com sua crença apesar de reconhecer o que está estabelecido ou acordado institucionalmente. A *gritaria* e o *batuque* são definidos por ele como essenciais na relação do professor de Educação Física com o aluno, o que parece revelar um sentido próprio dado a um significado estabelecido historicamente. A fala: *Eu não gosto de coisas prontas, certinhas, pedagógicas demais...* também representa sua concepção de docência.

Outro recurso muito utilizado pelo docente Caio foi a apresentação de um mesmo conteúdo de variadas formas, com diferentes exemplos. O formador explicou o quanto busca levar o aluno ao aprendizado, partindo do universo deste estudante.

Eu gosto de dar muito exemplo da vida deles. Lá na tua vida, o que você gosta de fazer? Dançar? Então vamos explicar isso na dança. Não, eu gosto de violão, então vamos explicar no violão! O outro gosta de escutar música? Vamos explicar isso na música. Se alguém trabalha numa loja de roupa, vamos explicar isso no contexto das vendas na loja de roupa. Então assim vai fluindo num contexto legal, eu gosto muito! (Caio)

Os episódios a seguir mostram o docente exemplificando situações para levar os alunos a compreenderem o conteúdo ministrado considerando vários contextos diferentes, tanto do profissional e do professor de Educação Física como no cotidiano em geral.

O que você mais gosta de fazer na sua vida? Dançar. Tudo bem? O que é geral na dança? O movimento. A dança por si só, globalmente falando, tudo bem? O que é específico? Cada passo da dança que vai constituir uma apresentação. O passo que eu trabalho a dança por partes, seria a preparação específica, vamos dizer assim. A dança como um todo, seria a preparação global. Geral, sensacional! Então eu vejo a dança como um todo. Os finais da dança seriam o que? O espetáculo. Mas prá eu chegar ao espetáculo, eu tenho que ter uma preparação. (Caio)

Olha só como é complexo se nós fôssemos falar de um carro na teoria. Eu preciso coordenar a marcha com a embreagem, o freio, o acelerador, tudo bem, soltar o freio de mão, direção ver quem está do meu lado direito, esquerdo, na frente, atrás, olha como é complexo. Mas depois que eu automatizo o movimento, olha como a coisa fica natural. Tudo bem? Isso é a preparação. (Caio)

Quando a gente fala de um contexto geral como nós estávamos discutindo aqui com toda a galera, nós estamos falando realmente dessas manifestações que não são prioritárias. Na verdade, quando a gente escuta alguma coisa na vida que não é prioridade, a gente acaba colocando de lado. Mais no contexto da preparação física, quando a gente fala de uma não prioridade, muito pelo contrário, é o que dá chão e é o que faz a caminhada acontecer. Tudo bem? Quando eu falo de manifestações que não são prioridades mas que tem uma influência indireta no momento da competição, nós precisamos ficar atentos a todo esse processo, a toda essa caminhada. E quando eu falo de preparação específica, seriam então essas definições que são prioridades na nossa vida. Exemplo: É o que eu estava conversando aqui agora. Quando eu falo de preparação física geral, é a mesma coisa que eu colocar um garoto de dez anos em cima de um skate, sobre quatro rodinhas, sem nunca ter trabalhado equilíbrio com o garoto. (Caio)

Podemos relacionar estes exemplos com os depoimentos dos alunos ao escolherem o formador Caio como um dos que mais contribuiu para a formação profissional. Nas falas dos alunos ficou explícita a facilidade com que o professor relaciona as experiências do cotidiano com a área da Educação Física. Conforme o reconhecimento dos alunos, o docente *busca trazer mais e mais informação, inclusive da nossa profissão na prática; ele relaciona com a vivência do dia-a-dia e fica mais fácil de entender.*

Nesse mesmo sentido, também ficou muito explícita a preocupação e esforço do professor Caio em atender às necessidades e expectativas dos alunos de licenciatura e graduação. Nestes exemplos podemos perceber o contexto da preparação física e treinamento esportivo na prática educativa de Caio, que trabalha nesta disciplina com alunos iniciantes no Ensino Superior e precisa, de certa forma, se aproximar de todos.

Em diferentes momentos, Caio buscou abordar o conteúdo da aula de maneiras diversificadas, como explicitado nos próximos exemplos:

Vamos lá... Potência: qualidade que permite produzir força ou energia na menor unidade de tempo possível. Exemplo nato: quando jogava bola: Ronaldo fenômeno. Lembra? Tinha explosão, uma potência sensacional. Ele partia de trás do zagueiro, chegava então assim, tinha uma potência, uma explosão sensacional. Então eu produzo força ou energia, na menor unidade de tempo possível. Isso na academia também, a gente vê aí, com muita ênfase. (Caio)

O que significa diagnóstico? Toda e qualquer leitura que você possa ter do seu aluno ou do seu atleta. O cara é um atleta, mas você precisa de tudo. Quanto mais dados eu tenho da pessoa ou do atleta ou do aluno, seja lá quem for, mais embasado meu trabalho vai caminhar. Segundo, planejamento: Se eu tenho dados, aí eu começo a planejar. Quer ver uma coisa sensacional? Lá no colégio já tivemos épocas de a coordenação chegar prá gente no final do ano e falar assim: ó, última semana de aula, terminamos o trabalho de recuperação, beleza. Na segunda semana de dezembro, aí começa a ficar sem trabalho, aí a coordenação vem e fala assim: vocês vão montar o planejamento do ano que vem. Então, muitas vezes os coordenadores de escola tem essa mania. Coordenador é muito certinho, né? Como é que você planeja uma coisa que você não tem contato? Você sabe o que é básico, planejar o que é básico é uma situação. Lógico que ao longo do processo, conforme a gente vai sentindo a turma, essa caminhada precisa de ajuste. O que me importa aqui, assim como na preparação física, é como vai acontecer essa caminhada. (Caio)

Foi o que nós falamos aquele dia: na academia, prepara o aluno como um todo, no caso da queima calórica lá, depois eu começo a especificar o processo. Na luta eu vou trabalhar força, na parte do futebol, trabalha a resistência e a velocidade, e cada um na sua vertente. (Caio)

Ao se referir à necessidade de conhecer a turma para planejar suas aulas, Caio evidencia a importância da interação com o *outro*, como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ele diz que o importante é ir *sentindo a turma; é como vai acontecer essa caminhada*. Como nos aponta Zanella (2004), a atividade dos homens leva a uma contínua transformação do sujeito, do contexto, da história, das relações e dos lugares sociais, “o que nos leva a afirmar que a dimensão de processo e movimento permanente precisa necessariamente ser considerada” [...] (ZANELLA, 2004, p. 134).

Em outro diálogo com a pesquisadora sobre os processos didáticos utilizados, Caio expôs sua opinião sobre avaliação da aprendizagem. O docente reconheceu que a avaliação é indispensável para a aprendizagem e amadurecimento dos alunos, porém não acredita somente no produto final, ou seja, na nota da prova como comprovação desta aprendizagem. Nesse sentido, mostrou como procura flexibilizar este processo para que seja mais coerente com o que ele acredita.

A prova é uma coisa que eu não acredito muito, mas tenho que dar. Por exemplo, esses dias na primeira prova uma das meninas aqui começou a chorar: Eu disse: “Faz o seguinte, me dá a prova aqui e vai prá casa”. E a menina ficou mais apavorada ainda, porque não sabia o que eu ia fazer. Esperei passar, ela voltou na semana seguinte e depois que todo mundo foi embora, eu falei: “Preciso falar com você, senta aqui e me fala sobre esse assunto.... pá pá pá e sobre isso... pá, pá, pá, pá...” E assim foi... “Esquece a prova, tua nota é tal.” Acabou! Eu sou da opinião que às vezes naquele dia ela podia estar com algum problema, mas sabia a matéria. (Caio)

Nas aulas observadas, além de Caio orientar o que e como os alunos deveriam estudar, o formador também alertou os alunos sobre a necessidade de se estudar para além do contexto das avaliações, conforme os exemplos que se seguem:

Hoje, a hora em que eu entrei aqui, a primeira pergunta do Renan foi: “professor, o senhor vai falar da prova?” Igual ontem na outra turma do primeiro período, alguém falou assim: “o que eu preciso estudar para a sua prova?” Eu falei:

pode parar. Você não vai estudar prá prova, você vai estudar prá vida. A gente não estuda prá prova. Não existe isso, “vou estudar para a prova”. (Caio)

Dentro do contexto da prova, eu não vou pedir prá vocês definirem agilidade, força, até porque o objetivo da prova não é esse. Vamos debater os assuntos de uma forma mais aberta, mais prática, tudo bem? (Caio)

Em relação ao significado de ser um professor de Educação Física, foi identificada, a partir do relato seguinte, a concepção do formador Caio:

Já viram o que acontece quando você encontra um aluno na rua? Na Educação Infantil o moleque diz: “mãe, olha o professor Caio, meu ídolo!” Não é assim? Lá do sexto ao nono ano é assim, ó: “E aí, professor, beleza? Você vem no show também?” Aí quando você encontra com um cara do Ensino Médio na rua, ele vê que você é o professor, ele muda de calçada. Não é assim? Olha a caminhada... E aí eu pergunto: como aconteceu a quebra desse processo? Porque o cara te amava na Educação Infantil e você não é mais o ídolo lá no Ensino Médio? Vocês estão agora no primeiro período, sensacional! Lá no quinto período já começam querer a ver a gente pelas costas né? (Caio)

O professor Caio questionou-se sobre a interação professor-aluno, tentando compreender o seu papel. Caio parece perceber-se como um profissional que rompe com os modelos tradicionais de relação professor-aluno e que reconhece nas aulas de Educação Física ou de esportes uma oportunidade de valorizar as experiências socioculturais dos alunos e ser uma referência para eles.

Em outro depoimento, o formador revela seu compromisso com o desenvolvimento integral do aluno a partir de seu trabalho na escola.

Eu dou aula do sexto ao nono ano e Ensino Médio. E à tarde eu cumpro carga horária de coordenação da escolinha de esportes. Lá no colégio a gente tem uma empresa que atua dentro do colégio. É a empresa da escolinha de esportes. Nós temos 440 alunos na escolinha. Bastante gente, um terço do colégio, o colégio tem 1200 alunos. Gosto de me dedicar a outras coisas. Eu fico todas as tardes atendendo famílias, e às vezes um menino está com algum problema, então eu preciso conversar com a família, prá fazer um trabalho paralelo em casa. Eu chamo a família na escola e converso. Eu fico fazendo esse tipo de trabalho. E cuido dos eventos nesses horários também, monto as atividades, discuto planejamento com os professores, eu faço essas coisas à tarde. Gosto de trabalhar nesse sentido assim, de gestão, adoro! Muitas modalidades, muitos professores, muito atendimento com pais. (Caio)

Na concepção do professor Caio sobre o processo de ensino-aprendizagem, o aluno é visto como um ser psicológico. As práticas de Caio revelam uma busca pela superação dos limites da Educação Física ou da prática esportiva. Enquanto formador, ele busca ser um modelo para o graduando, possibilitando aos estudantes, desde o início do curso, reflexões sobre o papel formativo do professor de Educação Física.

Conforme foi observado, durante os momentos finais das aulas práticas, Caio dava abertura para os alunos exporem suas questões e dúvidas. O diálogo partia do que haviam acabado de experimentar, das relações que faziam entre a vivência e a futura vida profissional deles.

Em uma das aulas, após os exercícios referentes à preparação para o futebol, ainda na quadra, o docente sentou com os alunos no chão em círculo e fez a conclusão da prática ocorrida. Os alunos anotaram o que ele falava em seus cadernos e tiraram suas dúvidas. O próximo diálogo é um exemplo de interação que partiu da dúvida de um aluno:

Eu tô vivenciando uma situação agora com um aluno, ele tem síndrome de Down. E aí você entra nessa questão geral. Eu com 42 alunos, como é que eu vou fazer? Tem determinados exercícios que eu sei que ele não consegue fazer, e ao mesmo tempo eu tenho que passar prá eles e não posso excluir ele, porque se não ele vai se sentir excluído. O que você vai fazer? (Aluno)

Primeiro critério, sem sombra, vai ler sobre Down agora. Tá lendo? (Caio)

Tô lendo. (Aluno)

Você precisa entender o menino antes de qualquer coisa. Você falou sobre Down, qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça? A inclusão. (Caio)

Exatamente. (Aluno)

O que é inclusão? Quando eu falo em inclusão, o que é incluir? Incluir envolve a participação de todos. E esse não é o processo de inclusão? É não deixar ninguém parado. O que vem na cabeça quando eu falo de inclusão? (Caio)

É não deixar ele se sentir diferente do resto. (Aluno)

Sim, o grande diferencial prá quem trabalha com criança, é entender de criança. Vou te dar um exemplo, uma prática que deu certo. Felipe é um garoto revoltadíssimo, passou pela minha mão. No primeiro dia de aula, o Felipe chegou na minha aula de Educação Física de calça jeans, com um violão debaixo do braço. Ele falou: “teacher, não curto essas parada aí, de Educação Física, meu negócio aqui é ganhar uma presa. ” (presença) Beleza! Até que eu fui conversando com ele e fui

entender que ele gostava de Guns N' Roses. E aí, dei um cd do Guns prá ele numa determinada aula. O moleque ficou louco e falou: "Teacher, nem sabia que você curtia essas paradas, você é dos nossos!" Eu falei: "É nós, tamo junto". E do Guns eu não gosto nada. Mas ou eu trazia o garoto prá junto de mim, ou eu ia perder o garoto como aluno. Então eu tive que curtir a parada que o garoto curte. Tá entendendo? Foi lá no Ensino Médio. E o garoto começou a gostar de Educação Física. Com a situação do Down é a mesma coisa. Eu entendo primeiro o processo. Fiz o estudo lá, mas o que isso significa em relação ao comportamento motor e afetivo dessa criança? Pode ser que esse garoto reaja de tal, tal forma. Perante essa reação, ele pode trazer tal, tal, tal situação prá minha aula, então aí vou envolvendo os outros garotos. Toda síndrome tem suas limitações. É a mesma coisa se você trabalhar com outras exigências como a dislexia, TDAH....Preste atenção em tudo! Cada um com seus problemas. O ideal é que você tente entender o aluno e até onde você pode chegar com ele, de que forma ele se sente motivado. Mas o tempo inteiro junto com o grupo. Com atividades em duplas, em trios, prá que ele se sinta também acolhido. Indiretamente, sem você falar nada, ele vai se sentir como parte do processo. (Caio)

Eu queria fazer uma pergunta prá você, o que levou o garoto a fazer judô? (Caio)

Jiu Jitsu. (Aluno)

Como é que ele foi parar lá na sua mão? (Caio)

Ele foi parar lá, a mãe dizia que ele passa a noite acordado então.... (Aluno)

Pressão da família. (Caio)

Certo. (Aluno)

Aí conversando com ele, ele ficou com vontade. Eu chamei a mãe dele, falei que podia dar aula prá ele. (Aluno)

Ele curte a aula de Jiu Jitsu? (Caio)

Curte. (Aluno)

Então isso já é 60%. A motivação fala muito alto nessa hora. Aí você vai conseguir trazer ele pras atividades que ele tem mais dificuldade. Porque ele gosta daquilo que está fazendo. Já viu quando alguém vai prá academia e precisa fazer academia? É diferente de gostar de fazer academia! (Caio)

Neste episódio, o professor Caio, a partir da dúvida de um aluno, mostra qual a sua concepção sobre a participação dos alunos nas aulas de Educação Física nas escolas ou em escolas de esporte. Para ele, o professor é o responsável pela inclusão de todos os alunos, que devem ser compreendidos de acordo com suas natureza. Concebe o aluno como mais ou menos apto para determinada atividade, o que revela a crença de que naturalmente, ou de maneira inata, existem os alunos bons e os mais fracos, como manifestou nestas falas:

Os bons fluem por natureza, independente do estímulo. Lógico que vai ter o feedback. Na realidade, a pendência não seria nem pro lado dos bons, nem pro lado dos mais fracos. Lógico que apoio esses garotos mais fracos para equilibrar o processo. É aí que entra uma lei interessante da aula de Educação Física. Não deixar aqueles três que são muito bons ficarem desmotivados, com a atividade que eu vou aplicar, adequar uma atividade prazerosa pros 24 alunos, e fazer com que esses alunos que têm muita dificuldade motora se integrem nesse processo. Olha o tamanho do desafio. (Caio)

Lembra que nós estudamos no início do semestre, uma situação chamada de IEU? Iniciação Esportiva Universal? Sensacional! O que a Iniciação Esportiva Universal prega? Permitir que todas as crianças experimentem diversas formas de movimento. (Caio)

Em sua prática docente, Caio vai além das discussões dos aspectos relacionados ao conteúdo ministrado, trazendo como temática para reflexão elementos que contribuem para a formação humana, que marcam interesses, hábitos e representações dos estudantes. A aprendizagem dos conteúdos, portanto, não parece constituir a única preocupação do professor.

A temática da disciplina nas aulas de Educação Física Escolar surgiu em um determinado momento de suas aulas e constitui-se em outro exemplo de como o docente mostrou ao grupo sua forma de lidar com esta realidade em seu cotidiano profissional. Os extratos abaixo mostram o professor auxiliando o grupo a refletir sobre as experiências docentes, o que remete a uma das opiniões dos formandos sobre Caio: *O Caio me ensinou muito no que diz respeito a ter jogo de cintura perante as situações difíceis do dia-a-dia da sala de aula.*

Quando vejo que a turma tá conversando muito e eu preciso explicar alguma coisa eu começo a falar muito baixo: “A próxima atividade....” Eles estão falando mais alto e eu vou falando mais baixo: “Nós iremos fazer”.... Se você falar mais alto que o cara nunca vai chegar a lugar nenhum. Então a gente vai diminuindo o tom de voz e vai tirar o foco de cima do garoto. (Caio)

Quando eu vejo que a turma tá pegando fogo lá no sexto ano eu já espalho os colchões e falo assim: “Dois a dois, dois a dois, quero ver quem consegue desequilibrar o garoto primeiro”. E aí deixo fazer força, gastar energia... a melhor forma de você disciplinar é dar pagode prá eles. E aí quando eles estão bem cansados, por si só a turma já começa a se acalmar... (Caio)

A partir do que pôde ser observado, o docente Caio tentava aproximar dos alunos pelo futebol, temática da sua disciplina, e ao mesmo tempo mostrava aspectos do desenvolvimento infantil, de trabalho com a diversidade no que diz respeito à deficiência intelectual e física, dos desafios do professor de Educação Física no contexto escolar e também em outros contextos. A abordagem desenvolvimentista, que tem como referência a aprendizagem motora, com o foco no desenvolvimento integral do aluno parece se constituir como influência para o trabalho de Caio. Neste processo de mediação, Caio vê a Educação Física e age enquanto formador com suas próprias lentes transformadas e internalizadas de seu universo sócio-histórico-cultural, imprimindo sua marca na história dos formandos e na história da área.

Até o presente momento desta tese no que diz respeito à análise dos resultados encontrados, apresentamos as particularidades de cada docente sujeito desta investigação. Torna-se importante também ressaltar os aspectos comuns encontrados na constituição docente de Aldo, Bento e Caio.

De diferentes modos os três professores indicados pelos alunos possuem, como requisito fundamental para a docência, o domínio de conteúdo ou *sabem o que estão ensinando*, como dizem os alunos. Portanto, estão bem inseridos na área em que atuam.

Os três docentes demonstraram preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos e compromisso em possibilitar as melhores condições para o desenvolvimento dos formandos. Aldo, Bento e Caio também se empenharam em estabelecer relações do conteúdo ministrado com a prática profissional.

Os três professores utilizam estratégias lúdicas em suas interações com os alunos, o que também foi reconhecido pelos formandos. Os alunos foram unânimes em dizer que Aldo, Bento e Caio *sabem a hora certa de brincar*.

5.3 Marcas na constituição docente dos formandos

Com o objetivo de compreender de que forma os formadores Aldo, Bento e Caio poderiam ter influenciado no fazer docente dos formandos, três alunos que estavam atuando como estagiários de Educação Física em diferentes escolas foram ouvidos e relataram suas aprendizagens e experiências no contexto escolar.

O quarto momento desta investigação revelou algumas marcas na constituição docente dos alunos Alex, Isa e Lúcio, os quais estavam estagiando em três colégios da rede privada de ensino no ano de 2013.

5.3.1 O formando Alex e sua iniciação à docência

O aluno Alex estava tendo experiência com alunos da Educação Infantil e relatou que o professor regente oferecia espaço para ele desenvolver algumas atividades com os alunos. Ao ser interrogado sobre o que estava achando da experiência na escola, Alex declarou:

Ah, eu tô achando ótimo, uma experiência muito grande, porque eu acredito muito na evolução da Educação Infantil e você entra no começo do ano como eu entrei e vai até o final do ano! Você vê uma melhora muito grande através da Educação Física escolar. Dá prá ver nitidamente! Tinha criança que não conhecia uma bola ainda e a gente ensinou eles a abraçar, a segurar, apertar, conhecer o tamanho, peso. Aí, eles hoje em dia, conseguem até brincar sozinhos com a bola.
(Alex)

O formando Alex explicitou sua satisfação em reconhecer a importância da Educação Física para as crianças e em poder vivenciar esta experiência como docente.

Alex considerou como maior dificuldade, nos momentos iniciais da docência, o fato de não conhecer muitas atividades para trabalhar com crianças desta faixa

etária e disse que foi superando esta dificuldade criando atividades a partir da interação com as próprias crianças e também por meio de pesquisas e contatos anteriores com outros professores, conforme seu depoimento:

Eu, no começo, tinha pouca bagagem de atividades, mas depois você vai criando... a criança te ensina a brincar. Então você cria atividades, você busca atividades.... na internet, por exemplo. Então na sua cabeça, você não chega na aula vazio. É claro que tem todo um planejamento.... Tem dia que eles vão trabalhar coordenação motora fina; tem dia que é coordenação motora grossa; tem dia que eles vão trabalhar salto, circuito ou atividades lúdicas, mas a gente tem muita liberdade para trabalhar com eles. Também eu já fazia estágio antes, mas de observação. Eu não levava atividades para aplicar. Estou há dois anos e meio fazendo estágio. (Alex)

O formando enfatizou, também, que as experiências em estágio de observação foram importantes para sua atuação docente.

O trabalho com os alunos da Educação Infantil foi visto por Alex como gratificante pela forma de interação com crianças pequenas e seus familiares. Os vínculos afetivos construídos na relação professor-aluno foram considerados fundamentais para o formando nesta experiência inicial. Nas palavras de Alex:

A Educação Infantil tem um retorno em questão de carinho e afeto muito grande. As crianças têm você como exemplo. Então, entre aspas, você não pode errar ali. Se você fala alguma coisa prá eles, eles vão acreditar. Então o retorno em questão de carinho da criança não tem igual. Na Educação Infantil acaba que você conquista a criança, você conquista o pai, você conquista a família deles, então, a partir do momento que você consegue conquistar as crianças, dá prá você dirigir sua aula. (Alex)

Às vezes algum aluno dá um pouco mais de trabalho, mas se você já tem alguma afinidade com a turma, se eles já te respeitam porque se você leva coisa boa prá eles, eles vão te respeitar. Se você não age com grito, se você não age pesado, se educa mesmo, faz o papel do educador, você age com educação, conversa com eles, ao invés de só xingar, você têm eles muito comportados. Então, não dá trabalho. (Alex)

Uma vez por mês a gente procura dar aula livre. E você consegue ver nessas aulas livres, as crianças criando brincadeiras, às vezes parecidas com as que você monta nas aulas normais. As crianças sozinhas! Você consegue ver a autoconfiança das crianças! Muito Bom! (Alex)

Nestes depoimentos fica explícita a satisfação de Alex em fazer o papel do educador, em formar pessoas, em perceber as crianças agirem de maneira independente a partir da mediação de adultos. Em uma perspectiva histórico-

cultural, a participação de um adulto é fundamental para que a criança se aproprie de formas culturais de agir e pensar ao longo do tempo. De acordo com esta perspectiva, podemos dizer que a formação docente também pode ocorrer a partir do próprio processo de ensinar e aprender. A constituição e desenvolvimento docente revelam-se num contínuo movimento de construir-se a partir da construção do outro.

Ao ser questionado sobre quais eram suas referências para o desenvolvimento de sua ação docente, Alex revelou que estava aprendendo muito com o professor regente naquela oportunidade e diferenciou os aprendizados construídos durante a formação superior e durante o contato com um profissional mais experiente.

Aprendi muito com o professor lá do colégio. Ele me ensinou 90% do que eu sei hoje. Tudo, tudo, tudo, na prática, foi com ele. Na faculdade tem a teoria, mas eu acredito que a teoria te dá uma práxis, prá você conversar, prá você dialogar....Eles te passam as atividades, mas não te passam a massa do bolo. A prática é diferente. (Alex)

Neto e Hunger (2006), ao discutirem a relação teoria e prática na formação em Educação Física, ressaltam a importância de o aluno desenvolver sua atuação e refletir sobre seu trabalho na universidade por meio dos estágios de maneira orientada e acreditam que

[...] é necessário valorizar o contato entre alunos de graduação e profissionais experientes, além de seus professores na Universidade, pois tais profissionais são dotados de um “saber” que não é apenas acadêmico. É o “conhecimento tácito” elaborado e incorporado durante a ação, quando o profissional se depara com situações novas, para as quais não foi preparado e perante as quais não sabe como agir. (NETO e HUNGER, 2006, p.117).

A partir da observação do profissional mais experiente e da própria atuação junto às crianças, Alex mostrou estar se apropriando da prática docente. O aprendizado teórico Alex atribuiu ao saber científico, da universidade, enquanto ressaltou que *a prática é diferente*; durante a graduação *não te passam a massa do bolo*.

Este depoimento pode revelar que, até o momento do estágio, o formando não havia vivenciado experiências suficientes que lhe auxiassem no contexto da prática profissional. Alex atribui à formação inicial o aprendizado teórico e diz que

professor do colégio lhe ensinou 90% do que sabe. *Tudo, tudo, tudo, na prática, foi com ele.* Podemos nos perguntar: como tem acontecido a relação escola- formando-universidade no curso em questão?

Em relação ao docente que mais havia contribuído para sua formação, o aluno Alex lembrou-se do professor Bento, justificando que era devido ao seu próprio interesse pela Educação Física Escolar e relatou uma fala do docente que lhe marcou muito, apresentada a seguir:

Professor Bento, até porque eu gosto da Educação Física escolar. Ele falou uma frase uma vez: "Você tem que estar bem com eles, mas você não é um deles". Isso eu guardei muito porque eu já vi professor tendo problema, em questão a ser um deles entendeu? Dá muita liberdade às vezes na aula e perde o controle. Agora, isso que ele me falou eu guardei e levo prá minha vida profissional! Eu acho que ele nem lembra de ter falado isso prá mim.... Mas um dia ele falou isso na aula e eu guardei, eu levo muito isso. Por mais que eu seja novo, tenho 20 anos, eu consigo me diferenciar de uma pessoa de 18 que é um aluno. E foi depois disso que ele me falou. Porque às vezes eu agia com algumas brincadeiras da nossa idade, mas aí eu comecei a ficar mais atento. E hoje em dia eu consigo diferenciar. (Alex)

A fala do professor *você não é um deles*, mostra como o docente Bento ensinou ao formando que o sujeito mais experiente no processo de ensino-aprendizagem é o professor, o que auxiliou Alex a compreender como se comportar frente ao grupo de alunos.

Esta interação entre formador e formando é muito relevante para o desenvolvimento da constituição docente do iniciante. De acordo com a perspectiva histórico-cultural a relação com o *outro* é imprescindível para o desenvolvimento cultural e para a formação das funções psicológicas superiores dos sujeitos. Durante a convivência social, o homem nasce culturalmente, o significado do mundo e de si mesmo vai sendo construído por meio das mediações.

O que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade. Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. (Pino, 2000, p. 66)

Em relação à constituição docente do formando Alex, podemos dizer que foi marcante para o formando refletir sobre a diferença entre ser aluno e ser professor.

5.3.2 A formanda Isa e sua iniciação à docência

Isa estava fazendo estágio junto à Educação Infantil e Ensino Fundamental I e também relatou como vem desenvolvendo seu trabalho, as principais dificuldades encontradas e as marcas que os formadores deixaram para sua constituição profissional.

Em relação a este início de sua atuação na docência, Isa comenta:

No meu ver, eu gosto muito. É muito interessante, só que, ao mesmo tempo, é meio complicado, até pelo fato de eles terem pouca concentração. Tem que ter bastante disponibilidade pra conseguir ministrar as aulas com qualidade porque eles estão fazendo atividade e, ao mesmo tempo em que eles estão interessados, já dispersam. Daí você tem que tentar buscar a atenção de todos outra vez. No Maternal, Jardim I e Jardim II a concentração é bem baixa mesmo. Então tem que mudar a aula toda hora. Já nas 2 e 3 séries, eles já tem um nível maior de concentração. Então eu acho bem puxado, mas é muito interessante, é bom.. (Isa)

Isa mostrou como estava lidando com os desafios do futuro campo profissional. A formação profissional inclui a convivência com a realidade única da experiência, que convida o formando a refletir sobre o aprendido, sobre sua atuação, a rever certezas e prescrições e a trabalhar com as diferenças. Nessa oportunidade “[...] está presente a idéia de provisoriedade e movimento, condições básicas para levar a efeito a experiência; é ter a idéia de que o conhecimento é um apropriação histórica.” (CUNHA, 2005, p. 110).

A formanda reportou-se também ao estilo pessoal e vivência profissional, juntamente com a influência dos formadores, como aspectos fundamentais para a sua constituição profissional.

Muita coisa a gente aprende é na prática mesmo. Só vivenciando que você vai conseguir criar seu estilo de dar aula, porque cada um tem sua individualidade, seu jeito de lidar com as crianças, entendeu? Mas a faculdade dá uma base muito grande pra gente estar lá. Eu tenho a minha personalidade, o meu jeito de ser, mas com certeza, os professores me ajudaram a construir o meu estilo de dar aula. (Isa)

Mais uma vez aparece a questão da prática ser considerada mais relevante para o formando do que o conhecimento adquirido no curso, mostrando a distância

entre estes dois processos no contexto da formação em Educação Física. Isa fala que o estilo próprio de dar aula foi construído a partir da sua vivência e que os professores ajudaram neste processo.

Ao ser questionada sobre algum professor que mais havia lhe influenciado para desenvolver sua ação docente, Isa citou o formador Caio como uma referência importante para seu trabalho como professora de Educação Física, como mostrado a seguir:

Na Educação Infantil eu acho que tem que ser um professor estilo mais brincalhão pra conseguir lidar com as crianças. Então o Caio me inspirou muito, porque ele tem aquele jeito dele e consegue prender a atenção. Até porque eu estou lá no colégio observando há dois semestres e eu vejo ele com as crianças. Todo mundo chega, tio Ca, tio Ca, pelo jeito que ele lida com as crianças, entendeu? E ele sempre dá aula com objetivo, não dá aquela aula por dar. Ele sempre monta as aulas dele com intuito de trabalhar. Ao mesmo tempo em que ele é brincalhão, ele tem o lado que leva a sério, que ele busca desenvolver naquela aula com as crianças, entendeu? (Isa)

Ao apontar o professor Caio, Isa reconheceu ter se inspirado no estilo brincalhão do formador, o que foi verificado também enquanto fazia estágio de observação com ele. Ficou explícito que Isa percebeu uma coerência entre a postura de Caio enquanto docente e sua atuação como professor de Educação Física e manifestou admiração por esta forma de atuar.

As características apontadas pela aluna em relação ao formador Caio correspondem ao manifestado pelos outros formandos que participaram desta investigação e pelo observado nas aulas. Podemos dizer que a experiência do formador deixou marcas na formanda, mais do que o curso de Educação Física em si.

A perspectiva histórico-cultural possibilita-nos pensar em uma dinâmica de formação pessoal e profissional interconstitutiva. O singular e o plural são compreendidos como elementos de um processo desenvolvido a partir de constantes mediações. A subjetividade constrói-se dialeticamente na interação do sujeito com o mundo. Para a formanda, a oportunidade de atuar possibilitou uma ressignificação do aprendido no curso, com ênfase nos estágios de observação.

5.3.3 O formando Lúcio e sua iniciação à docência

Lúcio colaborou para esta investigação expondo parte de suas vivências no contexto escolar, na oportunidade de atuação em estágio curricular do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I e Ensino Médio.

O formando Lúcio relatou sua surpresa com o que chamou de *indisciplina* nas aulas de Educação Física. O comportamento dos alunos chamou a atenção do formando que contou como estava lidando com este desafio inicial:

Eu acho que, hoje em dia, o problema mais encontrado na Educação Física, na escola em geral, é a indisciplina. Moleque novinho, coisa que antigamente, na minha época eu não fazia nem a pau.... Hoje o moleque é muito abusado, muito prá frente. Menina de quinto ano já com namoradinho. Já não gosta de brincadeira de criança, você dá uma brincadeira: “Ah, não vou fazer isso não tio! Isso não é coisa que eu faço não!” Também o aluno de hoje já é muito mais agressivo, muito mais respondão. (Lúcio)

Olha, eu tento punir, tipo “Ah então você vai ficar uma partida de fora”. “Ah, dessa brincadeira você não vai participar”. Eu tento também conversar. O problema é que se chamar o pai, aí o pai nunca vê o defeito do filho, porque o filho perto do pai é um santo. Aí o pai fala: “Não, é a escola que tá errada”. Sempre a escola tá errada, nunca o filho que tá errado. E, tipo, na minha época mesmo, se chamasse minha mãe na escola... Minha mãe não queria nem ouvir minha versão, já chegava em casa, castigo, apanhava. Mas hoje em dia... Escola tem que gostar, não é fácil não! Tem moleque atentado, só que você conversa com ele, o moleque é gente boa, só é agitado. A punição aí serve. “Vai ficar uma partida de fora”. Ele fica de fora, aí na próxima aula ele fala: “Oh tio, eu me comportei não comportei?” Mas tem moleque que não adianta, você fala com ele, ele debocha da sua cara. Como eu sou mais novo, alguns não respeitam, daí eu tenho que punir....

Ao tomar contato com os alunos nas aulas de Educação Física, Lúcio remeteu a sua vivência como aluno na Escola Básica. Constatou que os alunos comportam-se de forma diferente do que experimentou em seu passado como estudante. Demonstrou insegurança em relacionar com os alunos que não se adequam aos padrões de comportamento estabelecidos socialmente para o contexto escolar.

Lúcio manifestou perceber-se como um profissional iniciante e inexperiente e considerou que, por ter pouca idade, tem mais dificuldade em ser respeitado. Para dar conta da nova realidade, o formando revelou lançar mão de estratégias as quais deram resultado com ele próprio quando era estudante e, também, de algumas aprendidas durante observação de aulas de outros professores, conforme expôs:

Esta história de punir é igual um professor que me deu aula no colégio, não na faculdade. Ele sempre fazia isso. E eu também fui vendo como os professores faziam com esta questão da disciplina no estágio... e me ensinaram. E punir é uma das maneiras, e eu falei, “ah essa é uma maneira que eu gosto, essa é a maneira que eu uso”. (Lúcio)

O formando Lúcio, ao tentar descobrir saídas para seus desafios, vai se constituindo professor apoiando-se em marcas de sua vida escolar e interagindo com outros professores que também um dia estiveram, inicialmente, aprendendo a ensinar.

Ao ingressar na carreira profissional o jovem professor parece estar envolto por uma série de dúvidas, inseguranças, conflitos; como também sonhos, expectativas. O fim da Universidade descortina um mundo cheio de surpresas, pressões, exigências, perspectivas. Desta forma, o que deveria ser uma passagem natural para a vida do trabalho, tendo em vista o tempo de preparação para determinada atuação, acaba sendo demarcado por um momento de choque com a realidade. (FERREIRA e COL., 2002, p. 02 apud NETO e HUNGER, 2006, p. 116).

Apesar de Lúcio ainda não ter ingressado na carreira profissional, este choque de realidade parece ter acontecido com ele no período da formação inicial, na oportunidade do estágio, onde deparou-se com um contexto que lhe exigiu revisitar um tempo passado para construir ações no presente.

O formando também encontrou, em seus formadores, referências para o início da atuação profissional. Os professores Bento e Caio foram citados por Lúcio pelos mesmos motivos apontados nos depoimentos dos demais formandos:

O Caio e o Bento são os que eu mais admiro, eu vejo que os dois têm talento. Dominam o que falam! Brincadeira na hora certa, ser bravo quando é preciso! Eu fui fazer estágio de observação com eles algumas vezes e o Bento consegue fazer tranquilamente o que ele planejou e o Caio também. Já fui em outras escolas, onde vejo professores, até bons, mas não conseguem dar aquilo tudo que planejaram. A didática deles é boa e sabem variar as atividades. O Caio tem um respeito na Escola que ele conquistou. E o Bento explica a brincadeira bem detalhada, explica bem a brincadeira prá depois passar. Às vezes tem professor que explica a brincadeira e deixa alguma coisa faltando, depois que já fez que ele vai explicar. O Bento sempre explica tudo antes. Não fica dúvida nenhuma. (Lúcio)

Lúcio evidenciou que os dois formadores têm estilos próprios, mas apresentam características comuns, como ter uma boa didática, dominar o conteúdo, saber brincar na hora certa, executar o planejado anteriormente, além de serem talentosos.

As entrevistas com os três alunos reiteram a percepção da turma de formandos sobre a contribuição dos docentes, assim como os momentos de aula observados pela pesquisadora. As marcas deixadas por Bento e Caio, profissionais da Educação Física Escolar, foram manifestadas pelos três formandos que estavam atuando em escolas. De acordo com seus relatos, os formandos tomaram como referência os modos de mediação utilizados pelos dois professores para ensiná-los e em aulas nas escolas em que lecionam, pois fizeram estágio de observação com os docentes. Os modos de mediação de Bento e Caio tornam-se constitutivos de ser professor para os alunos.

O docente Aldo não foi citado por nenhum dos três formandos, apesar de ter sido o mais indicado no questionário aplicado no primeiro momento desta investigação. Podemos pensar que os alunos vinculam a contribuição do professor Aldo ao campo de treinamento esportivo e academias. Não que o conteúdo por ele trabalhado fosse desnecessário para a atuação do professor de Educação Física Escolar, mas as disciplinas que ele ministra têm relação direta com a graduação em Educação Física e não com a licenciatura.

Apesar de Bento e Caio terem sido lembrados como referências para o momento de estágio curricular, o curso em si não parece ter se constituído como uma marca importante para estes formandos. Como as experiências com outros professores e alunos foram consideradas fundamentais no processo de formação, os alunos formandos enfatizaram o quanto aprenderam com a *prática na escola*. Estas considerações remetem ao seguinte questionamento: O que se ensina na universidade é suficiente para os formandos ensinarem na escola?

A separação entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos existente no campo da docência universitária revelou-se presente na formação destes alunos de Educação Física. A disciplina específica do campo escolar acaba também sendo voltadas para o esporte, conforme mostrado anteriormente nesta discussão. Por este motivo os formandos percebem o quanto a prática lhes pareceu distante do conteúdo acadêmico.

Os múltiplos olhares, movimentos e vozes presentes neste percurso investigativo possibilitaram algumas elucidações sobre ser um professor de Educação Física. Os três formadores envolvidos ocupam lugares diferenciados. São diferentes enquanto sujeitos de sua própria história, da história dos formandos e da

história da Educação Física. Representam a diversidade própria da área, mas também deixam uma marca comum na constituição destes alunos. São docentes comprometidos com a formação integral de profissionais que devem estar preparados para lidar com pessoas e o fazem com responsabilidade e ética profissional.

A ideia de analisar os marcos e as marcas construídas neste universo representou uma aproximação aos dilemas e possibilidades de uma área do saber historicamente composta de muita dimensões. E não seria assim também o ser humano? Quantos muitos homens o homem guarda consigo próprio? Como nos disse Vigotski (2000a, p. 84), “[...] o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais corporificado num indivíduo. É impossível relacionar-se diretamente consigo. Indiretamente é possível.”

Relacionar-se consigo indiretamente significa ser constituído por diversos outros articuladamente. As marcas que nos constituem enquanto professores são reveladas em nossas concepções e ações docentes, em nossas habilidades e motivações.

A aproximação a este universo da Educação Física desenvolveu-se de forma curiosa, exploratória, para que fosse possível compreender como tudo acontecia. A participação foi dialógica, interativa e inquietações e articulações foram se materializando nestas páginas. A seguir as últimas considerações são apresentadas como finalização deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar quais marcos e marcas que a história da Educação Física deixou/deixa na formação e constituição docentes, a partir das perspectivas dos formadores e dos alunos. No contexto desta investigação, os marcos são compreendidos como acontecimentos que assinalam determinados momentos históricos e as marcas referem-se às impressões deixadas por alguém ou algo que auxilia na identificação e constituição dos sujeitos. Foram exploradas as relações entre o docente formador e o docente em formação.

Por intermédio dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, estudos na área de formação de professores de Educação Física e docência universitária, o olhar investigativo foi sendo construído. Os sujeitos foram sendo apresentados e descobertos pouco a pouco, de acordo com o desenvolvimento dos momentos da investigação.

Considerando as abordagens ao longo do percurso histórico da Educação Física, assim como as regulações, foi possível encontrar, no contexto deste trabalho, diferentes concepções de formação e atuação profissional. Estudando a trajetória da Educação Física no Brasil verificamos que estas concepções nem sempre se materializaram em ações concretas, principalmente no contexto escolar. São projetos debatidos a partir dos anos 1980 para uma Educação Física que vem buscando ampliar a visão esportivista e biológica, considerando o ser humano de maneira sócio-histórico-cultural. Porém, estas abordagens, ou propostas, marcam a constituição e o desenvolvimento profissional dos docentes, o que pôde ser verificado nesta tese.

Foi significativo ter pesquisado o processo de constituição e desenvolvimento docente a partir de três sujeitos que têm como referência o modelo esportivista da área. Aldo, Bento e Caio carregam no presente o marco histórico da tendência biológica e esportiva da Educação Física. Apesar de o marco ter um significado histórico-cultural importante no contexto de formação dos três professores, ganha sentidos diferenciados nas atuações docentes dos mesmos.

Estes diferentes sentidos relacionam-se com o curso em que estão inseridos e com a disciplina ministrada por cada um deles. Aldo concebe a Educação Física a

partir da perspectiva da aptidão física, enquanto Bento e Caio possuem uma visão mais desenvolvimentista.

Assim, podemos afirmar que os diferentes formadores carregam o marco histórico do esportivismo na área, além das marcas de sua constituição pessoal e profissional, e, ainda, marcam formações e atuações profissionais, num processo interconstitutivo, onde formadores e formandos vivenciam juntos contradições, transformações e possibilidades.

A investigação mostrou que as marcas dos formadores revelam-se na constituição dos formandos e também que eles vão se apropriando de outras marcas, como, por exemplo, na interação com o professor regente na oportunidade do estagio curricular. Estas marcas foram construídas ao longo do processo de interação professor-aluno-contexto de formação.

Uma das evidências trazidas pela pesquisa foi a ênfase dada ao bacharelado em Educação Física (denominado de graduação na área especificamente). O depoimento do professor Bento mostrou que os professores de Educação Física escolar preocupam-se em preparar os formandos para a realidade em que estarão inseridos. Devido ao mercado de trabalho, na região onde a pesquisa se desenvolveu absorver muitos profissionais nas escolas, a instituição mostra esta realidade para os alunos desde o início, o que acaba influenciando-os a reinscreverem-se na licenciatura e depois complementarem o curso por mais um ano, cursando o bacharelado (graduação). Porém, apesar de a maioria estar, por três anos, inscrita no curso de licenciatura, todos os alunos estudam juntos todas as disciplinas. É o que acontece com a disciplina de Fisiologia do Exercício ministrada pelo professor Aldo, oferecida com o mesmo aprofundamento para ambas as formações.

Este arranjo da IES é denominado na área de Educação Física de formação do tipo 3+1 invertida (três anos de licenciatura e um ano de bacharelado) e é desaconselhada pelo Parecer 09/CNE/CP/01, pois mostra-se insuficiente tanto para dar conta do processo de preparação de professores quanto para a atuação extra-escolar. No curso em questão, apesar de, durante três anos, os alunos estarem cursando licenciatura, a ênfase acaba sendo maior para o bacharelado (graduação), atendendo ao contexto atual de maior valorização da atividade física para a promoção de saúde e fins estéticos. Continua-se, dessa forma, mantendo a

tendência biológica e esportiva no âmbito escolar, pois os formandos não estão sendo preparados exclusivamente para atuarem no ensino formal com a disciplina de Educação Física, que é o foco da licenciatura.

Como demonstrado nos diálogos com o professor Bento, os docentes de Educação Física escolar compreendem que o aluno terá mais oportunidades de trabalhar nas escolas inicialmente e procuram prepará-los para esta realidade, mas como também encontram uma estrutura curricular mais voltada aos esportes, têm que se esforçar para aproximar o conteúdo à prática docente do professor de Educação Física.

A aproximação entre teoria e prática em docência, neste curso, pode estar muito concentrada no estágio curricular e por isso a observação do trabalho do professor regente e a oportunidade de lidar com a realidade das escolas, foram para os formandos tão relevantes. Diante do questionamento feito anteriormente, *o que se ensina na universidade é suficiente para os formandos ensinarem na escola?*, podemos dizer que com o tipo de formação 3+1 invertida as necessidades da Educação Física escolar atual, não são contempladas. Remetemos à concepção da Educação Física escolar, de acordo com os PCN's, na palavras de Rodrigues (2002, p. 140),

Portanto, caberia à educação física escolar utilizar-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde, assim como distinguir os objetivos da educação física escolar dos objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais e considerá-los fonte de informações e não como fim em si mesmos.

No universo pesquisado foi possível compreender que ocorre um esforço dos professores da área escolar, no sentido de enfatizar o compromisso do profissional de Educação Física como um educador, ou seja, de superar a divisão simplista que separa os profissionais pelo campo de atuação, já que lecionam em curso que prepara para a licenciatura.

A tentativa de integrar as duas formações dando mais ênfase ao bacharelado (graduação) acaba por gerar uma dicotomia, onde um campo pode se tornar apêndice do outro, criando uma pseudo-licenciatura, ou um pseudo-bacharelado.

Podemos reconhecer um caráter amplo e integrador na formação em Educação Física atualmente, desde que cada especificidade seja atendida em suas

necessidades. Este caráter amplo e integrador baseia-se na tríade ensino-pesquisa-extensão e pode ser desenvolvido de maneira crítica, reflexiva e ética.

Falando mais especificamente das marcas dos três docentes, sujeitos da investigação, é importante remetermos à ludicidade ou o estilo descontraído, considerado como característica comum encontrada entre eles. Esta característica pode ser considerada uma marca da constituição histórico-cultural do professor de Educação Física. Não podemos afirmar que todos os professores de Educação Física sejam descontraídos e lúdicos, ou que a ludicidade faça parte apenas da constituição do professor de Educação Física. Porém, a utilização de estratégias lúdicas em docência pode ser compreendida como um instrumento facilitador de aprendizagem na interação professor-aluno de Educação Física e, também em outros contextos de formação de professores.

Ainda em relação às marcas deixadas por Aldo, Bento e Caio, podemos reconhecer o trabalho que estes docentes realizam no sentido da formação de pessoas para o desenvolvimento da sociedade e aprofundamento de valores, temática por vezes relegada ao segundo plano na Educação Superior.

Dessa forma, cabe considerar que esta tese colabora para ampliar as discussões sobre o campo de formação de professores para a Educação Básica e para o campo da docência universitária, não apenas em Educação Física. Retomando a temática do caráter reflexivo na formação de professores, apresentada no primeiro capítulo desta tese, podemos dizer que o campo de formação docente vem sendo desafiado a ser mais contextualizado, integrador entre *saberes* acadêmicos e *saberes* do cotidiano, a considerar a totalidade inerente à natureza histórica do homem. Dessa forma, uma concepção mais abrangente dos conteúdos de formação se faz necessária, visto que a clássica desvalorização dos conhecimentos necessários para que o profissional exerça a docência ainda prevalece na área da formação docente.

Com o término deste trabalho, torna-se importante que os três formadores, sujeitos desta investigação, possam ter acesso aos resultados desta pesquisa e tomar contato com o significado do próprio trabalho para os formandos, para o curso de Educação Física e para a área de forma mais ampla. De forma particular, Aldo, Bento e Caio sabem que foram escolhidos como um dos professores que mais contribuíram para a formação docente em Educação Física. Porém, ter clareza de

como são percebidos pelos alunos e de como contribuem para o processo de formação dos mesmos, é imprescindível para que a atuação profissional seja consciente e reflexiva.

O grupo de formandos e demais professores do curso também podem se beneficiar das reflexões proporcionadas por este trabalho. Compreender sobre a complexidade e os desafios da docência e atuação profissional na atualidade, no contexto da Educação Física, pode ser uma maneira de promover um diálogo entre a diversidade própria da área.

Faz sentido, neste momento de finalização, meu relato pessoal sobre este percurso de formação. A oportunidade do doutoramento revelou-se como um marco importante em minha formação profissional. A incerteza esteve presente muitas vezes, em que me perguntei como este percurso seria possível. Como alternativa para a superação deste desafio pessoal, eu tentei, no decorrer de minhas leituras, compreender não somente a área da Educação Física, mas também o profissional desta área. Estive com colegas docentes, participei de suas aulas, aproximei-me de suas ideias e práticas e, assim, busquei aliar o caminho teórico de descobertas ao que me era apresentado a cada encontro, a cada fala, a cada movimento.

Venho de uma área que está em constante construção, onde não concebemos uma psicologia, mas muitas psicologias, o que demonstra a diversidade de visões de homem e de mundo. Para cada abordagem psicológica, temos um conjunto de representantes, um objeto de estudo e uma prática profissional diferente. Esta experiência com os debates presentes na ciência psicológica me fez visualizar o contexto da Educação Física Escolar, com as tendências e pressupostos próprios, de maneira curiosa, como alguém que se depara com o “novo” e busca nos marcos e marcas de seu universo histórico-cultural elementos para se identificar com a novidade. Este movimento resultou no conteúdo desta tese que mostra os diferentes momentos, abordagens e implicações para a formação profissional da área em questão.

Assim, o contato com o campo da Educação Física foi constituindo-se mais familiar e as experiências vivenciadas tornaram-se relevantes, fundamentadas, promotoras de novas aprendizagens! Não seria assim também com o processo de constituição e formação docente? A prática profissional é nosso ponto de partida,

não existe para comprovar nenhuma teoria, mas traz à tona as bases e fundamentos que necessitam ser constantemente revisitados, questionados e rearticulados.

Posso dizer que este processo de questionamento possibilitado pela prática aconteceu comigo, na oportunidade desta investigação, desde quando tomei contato com as respostas dos alunos no questionário aplicado no primeiro momento da pesquisa. Presenciar diferentes formas de interação professor-aluno, tomar contato com a história pessoal e profissional dos formadores, compreender a perspectiva do aluno de Educação Física sobre a própria profissão e sobre os professores, fez com que eu pensasse sobre minha própria atuação docente.

Para mim, enquanto docente da disciplina de Psicologia da Educação, este olhar para a Educação Física foi muito enriquecedor. São dez anos de convivência com outros colegas professores e com futuros profissionais que estão sendo revisitados. O estudo da trajetória da área articulada com as tendências pedagógicas possibilitou-me um olhar diferenciado para o próprio conteúdo da disciplina, a qual colabora com a visão psicológica sobre ensino e aprendizagem. Por diversas vezes me percebi, durante as minhas aulas, fazendo articulações entre os pressupostos teóricos ministrados com a história da Educação Física e acredito que pude auxiliar os alunos a dar mais significado ao conhecimento psicológico para a atuação do profissional de Educação Física. Também revisei minha própria forma de interagir com os alunos, me permiti ser mais próxima do universo deles e ouvir mais. Tem sido uma experiência mais prazerosa e leve, significando um processo de transformação na minha forma de atuar.

Transformações também estão presentes na Educação Física, desde o início da trajetória desta área de saber, profissão e disciplina escolar. Com característica ampla e diante da diversidade dos profissionais, constituídos por muitos *outros*, é importante considerar que as concepções e práticas dos formadores revelaram os marcos e marcas que compõem o processo de formação docente, mas não se trata de lidar com o conhecimento ou com as pessoas de forma estática. Nenhum sujeito é inteiramente seguidor de uma teoria, ou age sempre do mesmo jeito. Perspectivas e ações podem ser transformadas em um movimento aberto e dialético, produzido pelo homem nas suas relações sociais.

Como nos disse Guimarães Rosa, “[...] o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas

que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.”. E, neste movimento contínuo e transformador, novos significados, marcas e marcos vão se articulando.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), p. 222-245. 2006.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 35-53, 2004.
- AZEVEDO, E. S. de. ; SHIGUNOV, VIKTOR. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./ dez. 2000.
- BARTHOLO Jr., R., TACCA, M. C. V. R. e TUNES, E. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.
- BETTI, M. M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento. 1991.
- _____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.
- _____. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.
- _____. Concepções teóricas e formação profissional no campo da Educação Física. In: NETO, S. S. ; HUNGER, D. (org). **Formação Profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, Campinas, set/dez. 2007.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção de saber**. Campinas, SP. Papyrus, 1998.
- BOGDAN R. C., BIKLEN S. K. Notas de Campo. In: _____ **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004b.
- CASTRO, C. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 2, p. 61-78, 1º sem, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 2005.

_____. (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: JM Editora; Brasília, DF: CAPES, CNPq, 2010.

_____. (org.) **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: JM Editora, 2012.

CUNHA, M. I. e SOARES, R. M. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

DAÓLIO, J. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34-50.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010: 233-244.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FONTANA R. A. C. A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 71, p. 221-234, Julho 2000.

_____. **Como nos tornamos professoras?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho 2002.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, Francisco (Coord.). **La formación permanente del profesorado em los países de La CEE**. Barcelona: ICE Universidade de Barcelona-Horsori, p. 53-92, 1993.

GHIRALDELLI Jr. P. **Pedagogia progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

GOERGEN, P. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, v.1, p. 101-122, 2003.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.71, p. 116-131, 2000 a.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C. Educação Física Escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciência e personalidade**. Tradução: Maria Silvia Cintra Martins, 1978. Disponível em [The Marxists Internet Archive](http://www.marxists.org)

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

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. Tradução: Paulo Bezerra, vol I, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez.2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARTINS, I. C. e BATISTA, J. C. F. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, A. (org). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MARTINS, L. M., e RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, n. 11, vol. 22, p. 345-358, 2011.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NETO, S. S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004

NETO, S. S. & HUNGER, D. (orgs.) **Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

NOGUEIRA, A. L. H., CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 175-190, jan./abr. 2011.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

_____ **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Ed. Porto, 2000.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: NETO, S. S. & HUNGER, D. (org). **Formação Profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

OLIVEIRA, M. K.; REGO; T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006. p. 119-138.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PATRIARCA, H. **Reformas Educacionais dos anos 90 e sua relação com a Educação Física escolar**. Piracicaba, 2010, 165p. Dissertação (mestrado) UNIMEP.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº 71, p. 45-78, 2000.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 38-39, 2000b.

PRESTES Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** Brasília, 2010. Tese (dout.) Universidade de Brasília.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M., Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **MOTRIZ**, V. 2, n. 1, p. 10-15, junho, 1996.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

ROLDÃO, M. do C. **Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção/desconstrução epistemológica.** VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Portugal, 2005, p. 1-26. Disponível em www.space.org.pt

SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out/dez. 2012.

SAVIANI. D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens.** Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** *Cadernos Cedes*, 20, (50), p. 26-40, 2000.

SMOLKA, L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SOARES, C. L. **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: (1850-1930).** Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1990.

SOBRINHO, D. J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista de Avaliação da Educação Superior.** Sorocaba, v. 13, n.1, março 2008.

TAFFAREL, et al. **Formação de professores de educação física para a cidade e o campo.** Pensar a Prática, UFG, Goiás, Brasil, v. 9, n. 2, p. 153-180, 2006.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos**

professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, p. 05 a 24, jan/fev/mar/abril. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1993.

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In **Obras Escogidas III**. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **Psicologia concreta do homem**. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Luria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005.

ZANELLA A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.