

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROBERT MAURÍCIO DE OLIVEIRA ARAÚJO**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO**  
**ENSINO MÉDIO: discutindo saberes docentes**

**Teresina – PI**  
**2010**

**ROBERT MAURÍCIO DE OLIVEIRA ARAÚJO**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
ENSINO MÉDIO: discutindo saberes docentes**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para defesa oral como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

**TERESINA – PI  
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

A662p Araújo, Robert Mauricio de Oliveira

As práticas pedagógicas dos professores de educação física do ensino médio: discutindo saberes docentes/Robert Maurício de Oliveira Araújo. – 2010.

200 f.:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2010.

Orientação: Prof<sup>a</sup>.Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**ROBERT MAURÍCIO DE OLIVEIRA ARAÚJO**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
ENSINO MÉDIO: discutindo saberes docentes**

**Teresina, 20 de setembro de 2010.**

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - **Orientadora**

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. José Ângelo Gariglio – **Examinador Externo**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. José Augusto Mendes Sobrinho – **Examinador Interno**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Antonia Edna Brito – **Examinadora Suplente**

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam e lutam por uma Educação Física Crítica, por práticas pedagógicas emancipatórias e por uma sociedade mais justa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, presença contínua e marcante, por todas as oportunidades de aprendizado e de descoberta do potencial criador e transformador que existe em nós, como também, pela intersecção nos momentos turbulentos nos inspirando à superação de todos os obstáculos.

Aos meus pais, José Ribamar Pilar de Araújo e Francisca Antônia de Oliveira Araújo, pela educação que recebi, e por não medir esforços afim de que, não faltasse o necessário, para a concretização dos meus projetos formativos.

À minha esposa Anapaula Rebouças Macêdo de Araújo e meus filhos Rômulo Maurício Macêdo de Araújo, Paulo Maurício Macêdo de Araújo e Ricardo Maurício Macêdo de Araújo, por sempre acreditarem em mim e entenderem minhas ausências, como também, por se constituírem em fonte inspiradora de onde abasteço minhas forças e ideais para a concretização de meus projetos de vida.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, orientadora desta pesquisa, primeiramente por ter acreditado e investido em mim como seu orientando, por ter conquistado a minha admiração e eterna gratidão ao guiar-me pelos caminhos da pesquisa e da reflexão crítica, com serenidade, ética, disciplina e disponibilidade, possibilitando meu crescimento pessoal e intelectual.

Aos professores (as) interlocutores da pesquisa, pela disponibilidade, por acreditarem em nosso potencial e na transformação da Educação Física Escolar.

Ao Pr<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. José Augusto Mendes Sobrinho e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Rodrigues, pelas valiosas críticas a esse trabalho no processo de qualificação.

À todos os meus amigos e companheiros de jornada da XVI e XV Turmas do mestrado, que compartilharam conosco todas as conquistas e desafios, socializando saberes e estimulando-nos sempre em todos os momentos.

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFPI, pela contribuição na consecução de meu processo formativo, de forma amistosa e competente, possibilitando uma aprendizagem prazerosa e transformadora.

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção e pronto atendimento às nossas solicitações e dúvidas.

Aos professores (as) Haroldo Wilson, Anderson, Júnior, João Neto, Marli, Rocilda, João Abdala, nossos (as) companheiros (as) de trabalho pela auxílio incondicional durante nossas ausências.

À SEDUC, e à equipe pedagógica do Colégio Sagrado Coração de Jesus e Escola Dom Bosco, pelas condições oportunizadas e pelo investimento feito para a efetivação da nossa qualificação profissional docente.

Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural,  
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

A educação não pode ser responsabilizada por  
todas as mudanças, porém não existem mudanças  
sem educação.

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo insere-se no âmbito da temática da constituição e edificação dos saberes docentes, direcionando o foco de nossas análises sobre o contexto específico da Educação Física escolar concretizada no ensino médio de escolas públicas estaduais situadas no município de Teresina-PI. A nossa vivência como professor de Educação Física, com experiência em todas as etapas da educação básica, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, impulsionou nosso interesse pela temática, motivando-nos a esta investigação no intuito de analisar os saberes que subsidiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio. Para a concretização deste objetivo, optamos pela realização de uma investigação de caráter descritivo e interpretativo, que se insere nos parâmetros da pesquisa qualitativa e que terá como foco discutir sobre saberes docentes e práticas pedagógicas. Para a sua consecução utilizamos o método (auto) biográfico/história de vida como princípio teórico-metodológico de base. Para tanto, buscamos através da aplicação de questionários, memoriais e entrevista reflexiva, identificar os saberes mobilizados pela prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio, caracterizar a prática pedagógica em que esses saberes são produzidos e transmitidos e analisar o contexto de produção desses saberes. Nosso campo de investigação se constituiu de sete escolas distribuídas nas quatro Gerências Regionais de Ensino (nordeste, centro/norte, sul e sudeste) do município de Teresina. Nossos interlocutores, num total de oito, caracterizaram-se por sua formação de nível superior em Educação Física e por atuarem no ensino médio, com esse componente curricular, a pelo menos cinco anos. Como suporte teórico metodológico nos referenciamos nos trabalhos de Tardif (2002); Pimenta (2008); Castellani Filho (1988); Oliveira (2006); Nóvoa (1988); Resende (1999); Borges e Desbiens (2005); Soares (1992); Darido (2008); Gentili (1999; 2007); Bracht (1989, 2003, 2007) entre outros. A partir das análises das narrativas, constatamos que os saberes necessários à composição do *metier* profissional do educador físico, estão relacionados ao tratamento da disciplina (saberes disciplinares e pedagógicos), saberes referentes ao relacionar-se e comportar-se, aos conhecimentos sobre os alunos, conhecimentos gerais e de outros campos científicos e aos saberes experienciais, os quais, produzidos e socializados num contexto marcado por restritas condições físicas e materiais através de práticas pedagógicas que mantêm uma predominância do caráter instrumental, no sentido da reprodução de estereótipos vinculados ao sistema esportivo e ao paradigma da qualidade de vida, no entanto, as evidências apontam um processo de mudança em suas crenças/concepções que os aproximam de um pensar e agir crítico e transformador.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes. Práticas Pedagógicas. Educação Física Escolar. Narrativas

## ABSTRACT

This study falls under the theme of the constitution and construction of teaching knowledge, directing the focus of our analysis on the specific context of school physical education achieved in high school in public schools from Piauí state located in the city of Teresina-PI. Our experience as a physical education teacher with experience in all phases of basic education, both in public and in private schools, spurred our interest in the area, motivating us to this investigation in order to examine the knowledge that subsidize the pedagogical practice of Physical Education teachers in High School. To achieve this goal, we have carried out an investigation of descriptive and interpretative meaning, which fall within the parameters of qualitative research that will focus and discuss teacher knowledge and the pedagogical practices. To achieve it we use the method (self)biographical / history of life as a theoretical and methodological principle of basis. For that, we searched through the questionnaires application, memorials and reflective interview, to identify the knowledge mobilized by the pedagogical practice of Physical Education in High School, to feature the pedagogical practice in which such knowledge is produced and transmitted and analyze the context of production of these knowledge. Our research field consisted of seven schools distributed in the four Regional Offices of Education (northeast, central / north, south and southeast) of the city of Teresina. Our partners, in a total of eight, were characterized by his college degree in physical education and for acting in high school with this curriculum component to at least five years. In support of theory and method we refer the work of Tardif (2002), Pimenta (2008); Castellani Filho (1988), Oliveira (2006); Nóvoa (1988), Resende (1999), Borges and Desbiens (2005), Soares (1992 ); Darido (2008); Gentili (1999, 2007); Bracht (1989, 2003, 2007) among others. From the narratives analysis, we see that the knowledge necessary to the composition of professional metier of physical educator, are related to the treatment of the discipline (disciplinary and pedagogical knowledge), knowledge relating to relate and behave, knowledge about students, general knowledge and other fields of scientific and experiential knowledge, which produced and shared in a context marked by strict physical and material conditions through teaching practices that maintain a dominance of an instrumental nature, towards the reproduction of stereotypes linked to the sports system and the paradigm of quality of life, however, evidence shows a process of change in their beliefs / views that resemble of a critical and transformer think and act.

Keywords: Teaching knowledge. Pedagogical Practices. Physical Education. Narratives

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Estruturação dos métodos ginásticos que mais influenciaram a Educação Física no Brasil -----	<b>28</b>
Quadro 2	Elenco de disciplinas da licenciatura curta do curso de Educação Física da UFPI -----	<b>55</b>
Quadro 3	Elenco de disciplinas da Licenciatura Plena em Educação Física da UESPI. -----	<b>59</b>
Quadro 4	Distribuição das Gerências Regionais de Ensino do Piauí -----	<b>80</b>
Quadro 5	Distribuição, localização e abrangência das gerências regionais de ensino, no âmbito do ensino médio dos municípios de Teresina -----	<b>81</b>
Quadro 6	Perfil dos interlocutores -----	<b>97</b>
Quadro 7	Categorias e subcategorias -----	<b>111</b>
Quadro 8	Saberes mobilizados/julgados fundamentais ao exercício da docência em Educação Física no Ensino Médio-----	<b>154</b>
Figura 1	Distribuição das escolas investigadas por Gerência Regional de Ensino da cidade de Teresina -----	<b>82</b>
Figura 2	Pátio coberto da Unidade Escolar Lucídio Portela -----	<b>83</b>
Figura 3	Laboratório de informática da Unidade Escolar Lucídio Portela	<b>84</b>
Figura 4	Mini-quadra da Unidade Escolar Lucídio Portela -----	<b>84</b>
Figura 5	Ginásio Poliesportivo do Liceu Piauiense -----	<b>86</b>
Figura 6	Quadra de areia do Liceu Piauiense -----	<b>86</b>
Figura 7	Pátio coberto da Unidade Escolar Cecém Oliveira -----	<b>88</b>
Figura 8	Quadra poliesportiva da Unidade Escolar Cecém Oliveira -----	<b>88</b>
Figura 9	Pátio coberto da Unidade Escolar Profª Maria de Lourdes Rebelo -----	<b>89</b>
Figura 10	Quadra adaptada da Unidade Escolar Profª Maria de Lourdes Rebelo -----	<b>90</b>
Figura 11	Pátio coberto da Escola Técnica Estadual “Dirceu Mendes Arcoverde” -----	<b>91</b>
Figura 12	Quadra poliesportiva da Escola Técnica Estadual “Dirceu Mendes Arcoverde” -----	<b>91</b>
Figura 13	Pátio coberto da Unidade Escolar Sigefredo Pacheco -----	<b>93</b>
Figura 14	Quadra poliesportiva da Unidade Escolar Sigefredo Pacheco ---	<b>93</b>

Figura 15	Pátio coberto frontal da Unidade Escolar Lourival Parente -----	<b>94</b>
Figura 16	Pátio coberto central da Unidade Escolar Lourival Parente -----	<b>95</b>
Figura 17	Quadra poliesportiva da Unidade Escolar Lourival Parente -----	<b>95</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CCS – Centro de Ciências da Saúde
- CONDIESEF – Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física
- CONFED – Conselho Federal de Educação Física
- DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física
- ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desporto
- ExNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
- FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GRE – Gerência Regional de Ensino
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
- SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura
- SESU – Secretaria de Educação Superior
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UESPI – Universidade Estadual do Piauí
- UFPI – Universidade Federal do Piauí
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> -----	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABER, FORMAR E INTERVIR.</b> -----	<b>25</b>
2.1 Educação Física e práticas pedagógicas: revisitando seu processo de inserção e legitimação escolar-----	26
2.1.1 O Movimento Renovador da Educação Física no Brasil: novas abordagens, antigas práticas-----	37
2.2 A formação docente em Educação Física: recortes necessários. -----	45
2.2.1 A formação inicial do educador físico no Estado do Piauí. -----	51
2.3 Discutindo saberes docentes-----	63
<b>CAPÍTULO III - O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO</b> -----	<b>76</b>
3.1 O cenário da pesquisa-----	79
3.2 Os interlocutores da pesquisa-----	96
3.3 Instrumentos para coleta de dados-----	98
3.3.1 O questionário-----	99
3.3.2 O memorial de formação-----	101
3.3.3 A entrevista reflexiva-----	106
3.4 O procedimento de análise dos dados-----	108
<b>CAPÍTULO IV - O ENCONTRO COM OS SUJEITOS: DESVELANDO OS SABERES DOCENTES</b> -----	<b>113</b>
4.1 Saberes e práticas no ensino médio: olhares sob a perspectiva discente-----	113
4.1.1 O encontro com a Educação Física no ensino médio-----	114
4.1.2 A decisão por ser professor (a) de Educação Física-----	123
4.2 O encontro com a formação inicial-----	126
4.2.1 Formação inicial: seus saberes, suas práticas-----	132
4.3 O encontro com a docência: desvendando saberes e práticas-----	145
4.3.1 Experiência profissional docente: revelações e contrastes-----	146
4.3.2 Saberes necessários à docência no ensino médio-----	153
4.3.3 Práticas pedagógicas da Educação Física no ensino médio-----	162



## INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre formação e profissão docente ainda são bem recentes tanto no cenário internacional, quanto no cenário nacional, de forma que, o ritmo de produção acadêmica nessa temática veio a tomar impulso nas décadas de 1980 e 1990, motivadas pelo movimento de profissionalização do ensino, repercutindo sobre a questão do conhecimento dos professores, no sentido de busca de um repertório de conhecimentos, cujo foco visava a garantia da legitimidade da profissão. A partir daí, segundo Tardif (2002), houve uma ampliação tanto quantitativa, quanto qualitativa desse campo, justificada pela confluência de diversas análises, alicerçadas em diferentes matrizes epistemológicas, acerca da temática em questão.

No âmbito nacional, só a partir de 1990, as pesquisas nessa área tomaram impulso, com o intuito de se buscar novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos, buscando-se resgatar o papel do professor como profissional e como pessoa, numa perspectiva de formação que contempla diferentes aspectos de sua história pessoal e profissional, de forma a revelar os diferentes saberes mobilizados nas práticas que interferem na sua ação docente.

Diante desse cenário investigativo que, progressivamente, vem atraindo muitos pesquisadores e resultando em uma crescente produção acadêmica, destacamos os saberes docentes por se constituírem em uma das temáticas no âmbito da educação que se encontra em larga discussão, atualmente. O alcance, influência e importância do estudo desses saberes vêm se mostrando como um ponto fundamental no processo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no sentido de (re) significá-las, como também no sentido de enfatizar a importância do desenvolvimento do potencial reflexivo docente.

Neste sentido, as práticas pedagógicas se revestem de um potencial revelador de diferentes saberes que constituem a profissionalidade docente, como também, dos traços de sua trajetória formativa, das crenças/concepções que as constituem e das diversas modalidades de influências que emergem do contexto mais amplo no qual as mesmas se concretizam

No contexto específico da Educação Física brasileira, os estudos sobre a temática dos saberes docentes são bastante recentes, e o volume de produções teóricas se encontra em

crescente expansão, seguindo o movimento investigativo iniciado em 1991, com a publicação do artigo “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de Tardif, Lessard e Lahaye, no periódico “Teoria e Educação”. A repercussão desse movimento no âmbito da Educação Física, pôde ser percebida com a publicação de trabalhos como os de Borges e Tardif (2001), Borges (2004), Borges e Desbiens (2005), Garíglío (2004), Silva (2009), dentre outros.

A compreensão acerca da constituição dos saberes que subsidiam as práticas pedagógicas da Educação Física escolar, de quais fontes esses saberes se originam, quais saberes são necessários para o exercício da docência possibilitou avanços nas reflexões acerca das práticas pedagógicas e do processo de formação docente, ainda que as discussões em torno do objeto de estudo da Educação Física e sobre sua identidade estejam distantes de um consenso no meio acadêmico. Em outros termos, segundo Silva (2009), a Educação Física no interior do ambiente escolar vem enfrentando dificuldades acerca da delimitação de seu papel e/ou identidade, ora considerada como prática pedagógica que tem na cultura corporal de movimento o seu ponto de referência, ora considerada como disciplina acadêmica que tem na motricidade humana o seu objeto de estudo.

Esse movimento, que tomou os contornos de uma “crise” de identidade de caráter epistemológico, provocou um intenso debate, que ainda se faz presente no meio acadêmico, em congressos e fóruns. Ainda como consequência dos debates foram criados grupos de estudos sobre epistemologia, dentre os quais podemos citar o Grupo de Trabalho Temático sobre Epistemologia, criado em 1997, no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, segundo Bracht (2003).

No âmbito da formação docente inicial e/ou continuada a repercussão dessa crise de identidade, somada às novas exigências de uma sociedade em constante transformação impulsionada pelo avanço das novas tecnologias de comunicação e informação, do processo de globalização e ampliação do domínio das políticas neoliberais, provocaram a diferenciação, no âmbito acadêmico, entre a formação de licenciados e a formação de bacharéis com a subsequente delimitação de seus saberes e áreas de atuação. Em contrapartida, as pressões sociais exercidas sobre a escola e sua função de formar cidadãos que correspondessem às novas exigências contextuais, fomentou o surgimento de diversas abordagens e concepções pedagógicas que no âmbito da Educação Física Escolar se traduziram, segundo a ótica de Darido (2008), nas abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-

emancipatória, cultural, dos jogos cooperativos, da saúde renovada e também aquela relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Dentro desse contexto de transformações e conflitos situo minha história de formação e, conseqüentemente, meu interesse pela problemática dos saberes docentes, visto que, desde os tempos de aluno, temos testemunhado essas transformações e conflitos pelos quais passou a área de Educação Física, refletidas nas aulas que na sua maioria demonstravam existir uma mistura de concepções que, de forma desorganizada e assistemática, orientavam as ações educativas, sobressaindo-se saberes técnicos/instrumentais, de forma a se tornarem repetitivos e questionáveis quanto a sua importância, aplicabilidade e relevância, daí nossa opção por estudar a trajetória da formação docente e produção de saberes.

Durante nossa passagem pela academia, as influências provenientes da imensa gama de saberes instrumentais advindos das ciências naturais, das ciências do esporte e ciências da saúde, deixou-nos impressas as suas marcas, como também, uma visão fragmentada de ser humano. Ao nos depararmos com a realidade escolar, na condição de professor graduado, fomos percebendo a cada momento os efeitos causados pela distância estabelecida entre teoria e prática, escola e universidade, como também, pela ausência de um direcionamento maior das disciplinas acadêmicas voltadas para a realidade escolar. Quando comparada com o contexto da atuação profissional em clubes e academias de ginástica, percebemos que nossa formação dava mostras de fragilidade, frente ao imperativo de contornar os desafios que surgiam no contexto escolar.

Portanto, o encontro com a realidade escolar e os desafios impostos por uma formação voltada para contextos não escolares, nos instigou a um processo de formação contínua, buscando no estudo voluntário das obras pedagógicas, nas trocas de experiências com professores (as) mais experientes, na participação de cursos e congressos que tematizavam a ação do profissional de Educação Física escolar, o encontro de alternativas e respostas para o desafio de melhor exercer nossa função educativa no contexto escolar, de compreender qual o seu papel dentro da escola, e por conseguinte, quais saberes devem ser construídos e/ou veiculados neste contexto específico. Nessa perspectiva, nosso interesse pelo estudo da problemática dos saberes docentes no campo da Educação Física escolar tomou um ritmo crescente e nos impulsionou a essa jornada investigativa.

Nesse sentido, a opção por realizar uma pesquisa nessa temática, tendo como foco a trajetória profissional docente, justifica-se por problematizar o ensino da Educação Física, analisando as relações teoria e prática, os saberes veiculados e suas conseqüências na formação docente, como também, dá-se em função de nossa atuação profissional como

professor de Educação Física de instituições da rede particular de ensino e da rede estadual, atuando no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Compreender a complexidade do fenômeno educativo e, no seu cerne, a questão da formação e da construção da trajetória profissional, intermediada de sua abordagem crítico-reflexiva, é uma questão que se impõe como forma de superação de modelos baseados na racionalidade técnica não coadunantes com a realidade histórico-social vigente, segundo Pimenta e Guedin (2002).

Por ser a trajetória profissional um *continuum* e, nesse momento, constituir a categoria principal que será explorada neste estudo, procuramos identificar seus momentos marcantes, ao serem resgatados através de um processo de rememoração as práticas pedagógicas os saberes nelas veiculados, assim como, as concepções e crenças dos professores, que para Lima (2007), revela-se importante no sentido de sinalizar, à medida que são construídas e/ou (re) significadas, as mudanças conceituais e práticas acerca do ser professor, possibilitando, a identificação e demarcação das etapas do processo de construção da profissionalidade docente.

O estudo acerca dos saberes docentes é significativo para compreensão do processo de formação e do processo de construção profissional docente, implica levar em conta a questão relativa ao conhecimento profissional que detém o professor, o qual influi significativamente na forma como este concebe e interpreta seu fazer docente e suas trajetórias formativas.

No contexto dessas considerações, enfatizamos que ao levarmos em conta a temática das concepções, crenças e o pensamento dos professores evidenciamos que esses assumem grande importância quando voltadas para compreender e explicar mecanismos relativos ao controle do saber, de forma que, adquirir um saber ou conhecimento significa passar de uma concepção prévia para outra, mais permanente, relacionada ao contexto, à situação.

Em seu estudo acerca das concepções de aprendizagem no contexto educativo, Oliveira (1999, p. 44) afirma que esse processo ocorre pela interação sujeito/objeto do conhecimento, “[...] como atividade mediada e se constrói numa relação dialética do sujeito com seu meio social”, razão por que, a autora se refere a uma infinidade de idéias, de natureza diversificada, estando aí incluídas, porque fazem parte do cotidiano social de cada sujeito.

Nessa perspectiva, um dado importante a ser considerado é o meio sócio-cultural em que vive e atua o indivíduo, que segundo Oliveira (1999, p. 50), se constitui em um aspecto determinante na construção de concepções e crenças que dão suporte às opções que o docente

em sua trajetória formativa é incitado a fazer diante dos desafios que lhes são impostos em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a questão do desenvolvimento dos saberes docentes sobressai-se como um dos aspectos mais relevantes no âmbito da formação de professores. Portanto, é um processo que se configura como um espaço no qual várias forças se conjugam na perspectiva de construção da identidade profissional, e, por consequência, na identidade da própria área dentro e fora do universo escolar, como afirma Tardif (2002, p.107): “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inserí-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

Para tanto, deve ter como referência basilar experiências pré-formativas, a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional através da mediação de importantes componentes como teoria e prática; ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, privilegiando a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico, como argui Tardif (2002, p. 106):

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de carreira, história e carreiras essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeço.

Nessa temática, é válido referenciar o contexto da formação acadêmico-formal, que provém do ambiente universitário, das faculdades, institutos superiores e dele obtém reconhecimento social como instância legítima de produção e veiculação de saberes, no qual se sobressaem sua fundamental importância na preparação técnica e crítica do futuro docente através da produção de saberes ligados diretamente ao campo da prática profissional, através de um processo que almeja uma relação de proximidade e interação constantes entre teoria e prática.

Discutir a formação, nessa perspectiva, seja de professor ou de outra categoria profissional, supõe considerar e centrar atenção especial no seu perfil, nos saberes básicos e específicos que lhe são inerentes, nos percursos, meios e instrumentos para atingir, por intermédio da concretização de práticas efetivas. Por isso, enfatizaremos os saberes experienciais, no intuito de possibilitar que a tarefa educativa futura seja permeada, no seio de uma tessitura bem articulada, pela integração e interação de conhecimentos científicos e pedagógicos, como também, dos saberes próprios de sua história de vida, tendo em vista o

tipo de profissional de Educação Física que a sociedade está a requerer e que a escola realmente necessita em sua equipe para concretizar seu projeto pedagógico.

No contexto da Educação Física Escolar, essa temática se reveste de uma relevância ainda maior, visto que, dentro do ambiente escolar, em todos os seus níveis, tem-se constatado a predominância de práticas repetitivas, descontextualizadas e acríticas que geram um aumento gradativo no desinteresse tanto por parte dos alunos (as) que delas participam, como também, por parte dos docentes que as constroem, de forma a nos provocar alguns questionamentos, tais como: Como são produzidos e sistematizados os saberes nas aulas de Educação Física? Como os docentes percebem e controlam a progressão desses saberes?

Assim sendo, percebendo a contemporaneidade da questão dos saberes docentes e os avanços que estão sendo alcançados nessa temática, perspectivamos estender as discussões ao âmbito específico da Educação Física, no intuito de contribuir para uma mudança qualitativa em suas práticas e saberes, no sentido de melhor explorar o potencial e a amplitude educativa que a área em questão possui. Para esse intuito, nosso estudo buscou sua fundamentação teórica nos trabalhos de Tardif (2002); Pimenta (2008); Pimenta e Guedin (2002); Oliveira (2006); Nóvoa (1988); Resende (1999); Borges e Desbiens (2005); Soares (1992); Guimarães (2004); Hildebrandt e Taffarel (2007); Bracht (1989, 2003, 2007) entre outros.

Nossa pressuposição é que, tendo uma melhor compreensão da origem, importância e alcance dos saberes docentes ligados à prática pedagógica em questão, inclusive cientes de sua característica dinâmica de inconclusão, os professores tornar-se-ão mais conscientes da importância de uma postura mais reflexiva e crítica de sua prática pedagógica, assim como, do compromisso de estar em constante formação.

Assim, o ponto de partida de investigação deste projeto, prende-se a alguns aspectos que consideramos fundamentais. Inicialmente, decorre de nosso interesse e envolvimento pela temática, sobressaindo-se, o fato de trabalharmos a quase duas décadas com turmas de todos os níveis de ensino e estarmos em contato direto com a problemática possibilitando maior agilidade ao desenvolvimento da pesquisa. Um segundo aspecto que justifica nossa opção reside no interesse em saber como se configura o processo de construção dos saberes a partir da visão dos sujeitos imediatos da formação. E, por fim, como terceiro aspecto, pela perspectiva de contribuir com o avanço da discussão sobre a formação, saberes e práticas pedagógicas mediada pela pesquisa e pela produção de conhecimento neste âmbito.

Assim, estabelecemos como objetivo geral analisar os saberes que subsidiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio. Implica verificar como ocorre o processo de construção da trajetória profissional docente, como fator que tem

fortes ligações e implicações com o processo de formação (inicial e continuada) e com as mudanças das crenças/concepções sobre o ensino e o ser professor. Em decorrência, emergem os objetivos específicos, por meio dos quais nos propomos: a) identificar os saberes mobilizados pela prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio; b) caracterizar a prática pedagógica em que esses saberes são produzidos e transmitidos; c) analisar o contexto de produção desses saberes.

Desta forma, optamos pela realização de uma investigação de caráter descritivo e interpretativo, que se insere nos parâmetros da pesquisa qualitativa e que terá como foco discutir sobre saberes docentes e práticas pedagógicas. Para a sua consecução utilizaremos o método (auto) biográfico/história de vida como princípio teórico-metodológico de base, conforme Nóvoa (1995); Nóvoa e Finger (1988), dentre outros.

A opção pelas histórias de vida e formação tem sua justificativa, por essas se mostrarem como via possibilitadora de melhor e mais aprofundada investigação e compreensão dos processos de formação e construção dos saberes próprios da prática pedagógica e suas idiossincrasias, como também, por se constituir em um método de investigação-ação que estimula a autoformação, na medida em que os sujeitos ao reconstituírem suas trajetórias de vida e formação são instigados a refletir sobre suas experiências num movimento de tomada de consciência que os potencializem a busca novos percursos.

Ainda com relação à opção pelo método autobiográfico como referencial metodológico, justifica-se em razão de vários fatores, dentre os quais destacamos três, por entendê-los sintetizadores dos demais:

- a subjetividade como um valor de conhecimento, possibilitando o empreendimento de uma leitura da realidade social do ponto de vista do indivíduo historicamente situado/determinado;
- a valorização de uma compreensão que se desenvolve no interior da pessoa, sobretudo, em relação às vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida.
- a convicção de que, em função de sua natureza e peculiaridade, o sujeito esteja atento ao objeto de estudo, que vem a ser, em linhas gerais, sua própria formação, saberes e práticas.

Nesse aspecto, essa metodologia pautada na abordagem autobiográfica justifica-se, ainda, pelo fato de propiciar uma significativa herança intelectual pluridisciplinar, conferindo-lhe, concomitantemente, um duplo efeito: de legitimidade e de fonte uniforme de inspiração,

pois conforme declara Pineau (1988, p. 103): “[...] a autobiografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação”.

Sob a perspectiva autobiográfica, Josso (1988, p. 42) diz que: “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, requer, assim, que sejam ordenados tempos de maturação e de rememoração. Maturação para agir com maior propriedade e sabedoria, atributo que só o tempo e a vivência são capazes de conferir. Rememoração na condição de processo associativo que se reafirma e se enriquece à medida que avança o exercício de reflexividade do sujeito. Desse modo, o saber específico que as pessoas detêm as concepções e crenças, suas trajetórias formativas, o avanço de sua profissionalidade, são aspectos que se ajustam e comportam ser investigados por meio do método autobiográfico ou história de vida, se se considera que, em sua essência, é um método que valoriza a compreensão que se fecunda no interior de cada sujeito, sobretudo, no que se relaciona a vivências e experiências manifestadas e concretizadas no decurso de sua história de vida e formação.

Portanto, por tratar-se de uma pesquisa, cujo desenvolvimento comporta um caráter multimetodológico, utilizamos os seguintes instrumentos de investigação e de coleta de dados: o Memorial de Formação que objetiva registrar uma síntese da história profissional e intelectual do professor-sujeito e que será acompanhado, por um guia-orientador para nortear e facilitar a escritura das narrativas (APÊNDICE C), o questionário (APÊNDICE B) que combinou perguntas abertas e perguntas fechadas, do tipo múltipla escolha, que objetivavam informar sobre alguns dados pessoais, sobre dados relacionados à sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional, de forma a nos auxiliar a traçar um perfil dos interlocutores de nossa pesquisa que contemplem preliminarmente tempos e espaços que serão resgatados com mais propriedade quando da utilização do memorial de formação, e por último, utilizamos a entrevista reflexiva, cujo propósito foi explorar os aspectos pouco contemplados nos outros instrumentos através de um encontro orientado por tópicos e questões abertas (APÊNDICE E), sem a necessidade de se seguir uma ordem rigorosa, permeados por uma situação de interação face a face.

Para análise dos dados, ou seja, das narrativas, utilizaremos a técnica da análise de conteúdo por esta possibilitar uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto, como também, por possibilitar inferências através da identificação objetiva e sistemática de características específicas de mensagens e por não demandar custos elevados, garantindo a dinâmica da pesquisa.

No que se refere à composição dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados 08 professores (as) licenciados (as) em Educação Física, de forma aleatória, que contou com o auxílio dos (as) coordenadores de Educação Física de cada regional, cuja exigência era a experiência docente de pelo menos cinco anos, que atuassem em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, vinculadas à 4ª Gerência Regional localizada na cidade de Teresina.

A distribuição dos sujeitos se apresenta da seguinte forma: 02 professores de escolas Região Administrativa Centro/Norte, 02 professores de escolas Região Administrativa Nordeste, 02 professores de escolas Região Administrativa Sul, 02 professores de escolas Região Administrativa Sudeste. A opção pelos cinco anos de experiência com docência se deu pelo fato de que, segundo Huberman (2000), se constituir em um período importante da história profissional do professor, caracterizado pela consolidação de um repertório de habilidades práticas de base, que possibilitam uma maior confiança do professor em suas próprias potencialidades, pelo domínio das diversas faces e exigências do trabalho, como também, por refletir a sedimentação de sua identidade profissional, percebida pelo modo próprio de operar e pela busca constante de aperfeiçoamento de seus métodos e estratégias de ensino, almejando maior independência e segurança.

Para melhor orientação e organização de nosso trabalho, sistematizamos o mesmo em cinco capítulos, além das considerações finais e dos anexos, no intuito de facilitar a imersão do (a) leitor (a) na trajetória investigativa que trilhamos, possibilitando novas análises e a continuidade dos estudos nessa temática.

Na **Introdução**, esboçamos uma breve contextualização do tema, seguida de algumas considerações sobre nosso objeto de pesquisa, a opção metodológica, sobre a gênese desse estudo e de nosso interesse pela problemática, bem como, sua justificativa, objetivos, anexos e a estrutura desse trabalho.

No Capítulo 2 - **Educação Física Escolar: saber, formar e intervir** discorreremos, de forma crítica, sobre o percurso histórico traçado pela Educação Física, desde sua entrada na escola e as influências recebidas do contexto político, social e cultural de cada período histórico que culminaram com sua legalização e luta pela legitimação no ambiente educativo, ao aparecimento das diversas tendências pedagógicas e os saberes por elas legitimados, com o propósito de visualizarmos avanços e retrocessos que permeiam o contexto do pensamento pedagógico nessa área e que de forma mais ou menos intensa dá contornos à produção de saberes e suas práticas pedagógicas. Na continuidade deste capítulo, imergirmos na discussão sobre a formação docente no âmbito da Educação Física sistematizando-a em dois recortes, sendo que no primeiro abrangemos o processo de formação no âmbito mais geral com foco

nas propostas curriculares oficiais e seus direcionamentos, no segundo, nossas discussões focalizam os cursos de formação docente em Educação Física no estado do Piauí, trazendo à tona seus processos de criação e propostas formativas, circunscritas ao período compreendido entre os anos de 1969 a 1995.

Na continuidade deste capítulo imergimos nas discussões sobre os estudos acerca dos saberes docentes e suas tipologias subsidiados pelas produções de Borges (2004), Borges e Tardif (2001), Borges e Desbiens (2005), Gauthier et al (2006), Tardif (2002), dentre outros.

O Capítulo 3 – **O Itinerário metodológico da investigação** - trata dos aspectos metodológicos desse estudo: as escolas que formaram o cenário da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos eleitos para análise dos dados, tendo como suporte teórico as obras de Minayo (2006), André (1991), Benites (2007), Chizzotti (1995), Ferrarotti (1988), Galvão (2005), Lakatos e Marconi (2007), Prado e Soligo (2005), Szymanski (2004), Bardin (1977), Franco (2005), dentre outros.

No Capítulo 4 – **O Encontro com os sujeitos**: desvelando os saberes docentes – apresentamos os resultados das discussões acerca dos dados empíricos, após análise realizada por intermédio do processo categorial, trazendo à tona as influências, percursos e saberes que colaboraram na construção do ser professor de Educação Física do ensino médio dos sujeitos pesquisados.

Nas **Considerações Finais**, esboçamos alguns posicionamentos que, sem a pretensão de esgotar a produção nessa temática, perspectiva evidenciar esse vasto campo de investigação e suas contribuições para a compreensão da realidade complexa da prática docente em Educação Física, seus saberes e suas implicações na formação docente, de forma a estimular novas produções acerca da temática no âmbito específico da Educação Física em nosso estado.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABER, FORMAR E INTERVIR

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir –  
saber.

Eça de Queiroz, 1920

No presente capítulo, partimos do entendimento de que o conhecimento acerca das tendências e/ou concepções que vem dando suporte ao pensamento pedagógico no âmbito da Educação Física se constitui em importante referencial para a compreensão dos avanços/retrocessos nas práticas pedagógicas e nos saberes nelas legitimados e veiculados.

Portanto, o estudo das práticas e dos saberes docentes que subsidiam a Educação Física não prescindiu do conhecimento acerca do percurso histórico e das bases teóricas e epistemológicas que lhes dão sustentação, assim como dos condicionantes políticos, sociais, culturais e materiais que limitam e/ou possibilitam o desenvolvimento desse componente curricular. Em outros termos, as práticas pedagógicas se constituem em momentos privilegiados de (re) produção de saberes, que por sua vez, refletem opções de cunho teórico/práticas originadas de variados processos interativos vivenciados no percurso da história de vida e formação, acionadas no enfrentamento de situações conflituosas decorrentes das multifacetadas condições nas quais as referidas práticas se concretizam.

É nessa perspectiva que conduziremos nossa intervenção teórica no atual capítulo, ao fazermos uma incursão nas concepções/abordagens pedagógicas que nortearam e/ou norteiam a Educação Física escolar, na problemática da formação inicial e dos saberes docentes. Para esse propósito, ao discutirmos as concepções/abordagens pedagógicas, sistematizamos nossas discussões em dois períodos: no primeiro, buscamos analisá-la desde a sua entrada na escola até o período referente aos anos de 1970, que antecederam ao que ficou conhecido como “Movimento Renovador da Educação Física; no segundo, as análises se situaram no período compreendido entre os anos de 1980 e 1990, por caracterizar-se pela busca de uma ruptura

com os antigos paradigmas, e sua conseqüente crise de identidade, potencializando o processo, ainda em curso, de resignificação da Educação Física escolar, frente às novas exigências que a atualidade reclama.

Na continuidade de nossas discussões, ainda neste capítulo, faremos uma incursão sobre a temática da formação inicial, mais especificamente no que se refere aos estudos sobre as abordagens curriculares, afim de compreendermos melhor como vem sendo pensadas e desenvolvidas as propostas curriculares na formação inicial do educador físico tanto no âmbito nacional, como também na realidade específica do estado do Piauí. Por último, discutiremos a temática dos saberes docentes, objeto de nosso estudo, levando em consideração os diversos caminhos que tomaram as pesquisas sobre essa temática, assim como, suas tipologias e classificações, no intuito de melhor situarmos o terreno que trilharemos no capítulo posterior, quando serão resgatadas as vozes e os relatos escritos dos professores de Educação Física, sujeitos de nossa pesquisa, tendo em vista a identificação e compreensão dos saberes que subsidiam suas práticas pedagógicas.

## **2.1 Educação Física e práticas pedagógicas: revisitando seu processo de inserção e legitimação escolar**

Pensar a Educação Física e suas práticas pedagógicas no contexto social da atualidade, sem correr o risco de uma percepção e interpretação fragmentada, remete-nos a um exercício de análise mais ampla, em que serão contempladas as influências sociais, políticas, econômicas e culturais, que com ela se entrelaçam e lhe conferem diversos papéis e faces de modo a exercer influência na produção como também na legitimação de saberes. Para isso, faz-se necessário realizar uma breve incursão sobre o processo de sistematização pelo qual passou a Educação Física como componente curricular, em que está implicada a sua trajetória histórica no universo escolar.

A princípio compartilhamos com as palavras de Soares (1992, p. 50), segundo as quais, “[...] uma prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos, dando origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos [...]”. De outra forma, pode-se afirmar que a educação, e em especial, a Educação Física, esteve atrelada às configurações e interesses que a sociedade e seus ditames político-econômicos, culturais e ideológicos vigentes lhes impuseram, pesando sobre a mesma, uma

série de exigências e posturas que contribuíssem para concretizar o projeto político-econômico e social hegemônico.

A organização da Educação Física na sociedade brasileira, como afirma Campos (2008), tem refletido o processo de estruturação das instituições sociais, como também, o panorama social, político e econômico vigente, configurando-se como palco de debates, conflitos e negociações acerca de seu papel na escola. Para efeito de melhor compreendermos quais papéis foram, e vem sendo, atribuídos à Educação Física no âmbito escolar, e que, por sua vez, refletem em suas práticas pedagógicas, recorreremos a uma incursão pela sua história como componente curricular, tendo como suporte os trabalhos de Soares (1994), Castellani Filho (1988), Guiraldelli Junior (1994), Caparroz (2007), dentre outros.

Nessa perspectiva, ao retornarmos no tempo, mais especificamente ao contexto europeu, dos anos de 1800, identificaremos uma mudança do entendimento médico sobre o corpo, como também, da valorização do movimento como forma de manter e promover a saúde. Portanto, para que esse propósito atingisse a grande massa popular, no sentido de uma promoção da saúde, era necessário que se empreendesse, dentre outras medidas, uma educação popular para a saúde. Nesta perspectiva, as afirmações ou conclusões da Medicina foram interpretadas pedagogicamente e traduzidas em estratégias de ação que envolviam a escola, e a educação do povo para a saúde, Bracht (2007). Assim, na concretização de seus propósitos a instituição médica serviu-se da ginástica como um dos seus principais instrumentos.

A esse respeito, é válido ressaltar que, a ginástica, após seu surgimento na Europa, em especial, na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, desenvolveu-se em formas variadas e sistematizadas, com o fim de melhor se adequar à população escolar. A popularização e aceitação da ginástica não tardaram a se concretizar, haja vista a sua reconhecida cientificidade e funcionalidade na sociedade industrial, por seu vínculo com a medicina, potencializando-a no tratamento de vícios posturais oriundos da rotina trabalhista.

Por essa crença era atribuída à ginástica e suas aplicações uma posição privilegiada, sendo, portanto, merecedora de status. A essas formas sistematizadas deu-se a denominação de métodos ginásticos, que por seu caráter científico, sua vinculação com a medicina e seu potencial disciplinador, lhes conferiu respaldo e importância à ordem fabril e a nova sociedade burguesa. Em virtude disto, sua divulgação e adoção se estenderam para além das fronteiras européias, chegando posteriormente em terras brasileiras.

No Brasil, as escolas de ginástica que tiveram maior penetração, foram a alemã, a sueca, a francesa e o movimento desportivo inglês, segundo Soares (1994, p. 65), possuíam finalidades comuns, como:

[...] regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos).

Para a concretização dessas finalidades, as práticas pedagógicas, alicerçadas nos métodos ginásticos, seguiam uma estrutura semelhante, diferenciando-se apenas na forma, enquanto umas se apresentam mais analíticas, outras são mais sintéticas, conforme podemos observar no QUADRO 1:

#### QUADRO I

Estruturação dos métodos ginásticos que mais influenciaram a Educação Física no Brasil.

ESCOLAS DE GINÁSTICA	ESTRUTURA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
<b>ALEMÃ</b>	Exercícios livres – membros superiores , membros inferiores Exercícios de suspensão – barras, paralelas, cordas. Exercícios de apoio – apoios, suspensões, balanceamentos Ginástica coletiva – marchas e exercício ou ordem unida
<b>SUECA</b>	1º - Exercícios de ordem 2º - Exercícios de pernas ou movimentos preparatórios formando uma pequena série. 3º - Extensão da coluna vertebral 4º - Suspensões simples e fáceis 5º - Equilíbrio 6º - Passo ginástico ou marcha 7º - Movimentos dos músculos dorsais 8º - Movimentos dos músculos abdominais 9º - Movimentos laterais do tronco 10º - Movimentos das pernas 11º - Suspensões mais intensas que as do nº 4 12º - Marchas ou movimentos de pernas, mais rápidos 13º - Saltos 14º - Movimentos de pernas 15º - Movimentos respiratórios
<b>FRANCÊSA</b>	1º - Exercícios ritmados e sustentados por cantos 2º - Exercícios de marchar e correr, escorregar e patinar, em distâncias , ritmos e terrenos variados 3º - Exercícios de saltar em profundidade, altura e largura, com ou sem instrumentos 4º - Exercícios de equilíbrio ou de passagem sobre objetos, a cavalo ou de pé 5º - Exercícios de transposição de obstáculos naturais 6º - Exercícios das mais diversas lutas 7º - Exercícios de trepar em escada vertical ou progredir em escada horizontal, ou ao longo de uma corda cheia de nós 8º - Exercícios de nadar e mergulhar, com ou sem cargas.

ESCOLAS DE GINÁSTICA	ESTRUTURA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
FRANCÊSA	9º - Exercícios para transpor um espaço determinado, com suspensão variável de mãos e pés, ou com auxílio de instrumentos 10º - Exercícios de suspender corpos, parado ou em movimento 11º - Exercícios de prática de esferística e arremessos de projéteis 12º - Exercícios de tiro ao alvo 13º - Exercícios de esgrima. 14º - Exercícios de equitação 15º - Exercícios para a prática das danças

Fonte: Soares (1994, p. 68 – 78).

O contexto político e social da Europa naquele momento, fins do século XVIII e início do século XIX se caracterizava por profundas transformações na ordem social, no sentido de busca de consolidação da sociedade capitalista, em que a necessidade de construção de um novo homem, mais forte, resistente e disciplinado era vista como fundamental para as novas exigências de produtividade e competição que o novo sistema exigia.

Dessa forma, a força física do trabalhador, convertida em força de trabalho, passa a ser considerada como mercadoria e fonte de lucro, justificando, a atenção que foi dada neste período aos cuidados com o corpo e com a saúde, uma vez que se alinhavam aos interesses da classe hegemônica, a proliferação de práticas pedagógicas como a Educação Física, a quem cumpriria desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos, constituindo-se, dessa forma em um dos motivos de sua aceitação e permanência no ambiente escolar.

No Brasil, a Educação Física, em seus primeiros passos na busca de compor o universo escolar, contou com um forte impulso do então deputado Rui Barbosa, por meio de um Parecer no Projeto de número 224, conhecido como “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882, segundo Castellani Filho (2003), em defesa dos benefícios fisiológicos e psicológicos das atividades físicas e da instituição da ginástica obrigatória para ambos os sexos, a exemplo do que acontecera na Europa, atendendo ao chamado da classe dominante e do sistema capitalista já instalado, no sentido de buscar promover a saúde física, a higiene, o fortalecimento da raça e a disciplina. Através de uma fundamentação teórica de origem médica, que lhe conferia respeito e aceitação social, a ginástica torna-se um valioso instrumento de ação e intervenção na realidade educacional e social, ao longo do período que aqui tratamos, de 1850 a 1930, sob o qual Soares (1994, p. 86), sintetiza:

O pensamento médico higienista, [...], construiu um discurso normativo, disciplinador e moral. A abordagem positivista de ciência e a moral burguesa

estiveram na base de suas propostas de disciplinarização dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos. Tudo em nome da SAÚDE, da paz e da harmonia social... em nome da civilização.

No âmbito nacional, o acelerado processo de industrialização e de urbanização causou muitos problemas às elites, tais como a formação de bairros sem a mínima infraestrutura, a proliferação de doenças infecciosas advindas das precárias condições de vida da população, resultando em reação imediata das autoridades, que longe de admitir a culpa do sistema econômico adotado, resolve desenvolver uma política que Ghiraldelli Júnior (1994) vai denominar de “desodorização do espaço urbano” e de “gestão higiênica da miséria”, a qual era responsável pela organização e disciplina do espaço urbano, separando o operariado das demais classes e tomando medidas higiênicas em relação à habitação operária.

Apoiada pelo poder do Estado, influenciado pelos resultados alcançados através da intervenção médica, possibilitada pelos avanços científicos nessa área, no que se refere à contenção das doenças, das epidemias e do índice de mortalidade, a medicina social, em seu formato higienista, vai influenciar e condicionar, de modo decisivo, a Educação Física, a educação escolar em geral, e toda a sociedade brasileira.

Somadas às influências atribuídas a instituição médica, a Educação Física no Brasil, na ótica de Castellani Filho (2003), esteve sob forte influência da instituição militar, ao ponto de se afirmar que a sua história em nosso país se confunde em muitos momentos com a própria história dos militares. Esse argumento sustenta-se em alguns fatos, dos quais destacamos: a criação da Escola Militar através da Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar; a introdução da Ginástica Alemã, em 1860, por intermédio da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, de nacionalidade alemã, para exercer a função de contra-mestre de Ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, em 1907, das bases do que se constituiria na Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado do Brasil -; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, que tinha como um de seus objetivos, dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas.

A instituição militar, como as demais instituições, envolvida nos princípios positivistas da “Ordem e Progresso”, segundo Castellani Filho (2003), reuniu elementos que possibilitaram a formulação da Doutrina da Segurança Nacional, que por sua vez, postulava livrar a nação brasileira do atraso secular, ou em outros termos, livrá-la do

subdesenvolvimento. Para isso, a referida Doutrina deveria conter regras que conduziriam a maior eficiência (desenvolvimento) com menor probabilidade de risco (segurança). Nessa perspectiva, assim se refere Castellani Filho (2003, p.39):

A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida.

Nessa perspectiva, fica evidente a noção de que, cuidar do corpo significava proporcionar condições para a concretização do modelo social baseado no modo de produção capitalista que se instalara em terras brasileiras, visto que, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo era considerada uma fonte de lucro, e portanto, se tornava imperioso administrar e controlar os corpos através de variadas instâncias, que garantissem a consecução do projeto de sociedade que estava em foco. Além do propósito higienista que consubstanciou as práticas de Educação Física, outro marco se sobrepôs e influenciou substancialmente na virada do século XIX e primeiras décadas do século XX, qual seja, os ideais eugênicos presentes nos discursos, os quais atribuíam à Educação Física o papel de possibilitar a formação de uma geração composta por homens saudáveis e aptos para defenderem e construir a Pátria e mulheres fortes e sadias que pudessem gerar filhos saudáveis.

Nesta perspectiva, é válido ressaltar a contribuição de Fernando de Azevedo em artigo publicado sob o título “O papel do Professor moderno de Educação Física”, o qual se propôs a traçar um perfil desse profissional, que segundo seu entendimento, deveria caracterizar-se por possuir uma sólida instrução teórica e prática fundada em conhecimentos psicológicos e biológicos que os possibilitem dirigir e orientar os exercícios de modo sistemático em consonância com as fases de desenvolvimento humano, inculcando o prazer, ou ao menos, evitando o tédio, avaliar por processos variados de mensuração corporal e registros, os benefícios que provieram dos exercícios, assim como, do registro e avaliação dos inconvenientes que surgissem nesse percurso.

Percebe-se através desses fragmentos históricos, a vinculação da Educação Física ao projeto de sociedade almejado pelas instâncias do poder, responsável pelo seu ingresso no ambiente escolar, além do que, fica evidente, a sua vinculação com as instituições médica e militar, as quais lhe conferiram status e aceitação social, como também, se constituíram em instâncias de produção dos saberes a serem veiculados pela referida área no contexto escolar e social. Desta forma, a Educação Física, seus profissionais e suas práticas, tornam-se focos das

atenções, possibilitando primeiras preocupações com a formação e perfil dos profissionais encarregados de veicular seus saberes. Nesse panorama, a escola surge, como lugar bastante apropriado para educar gestos, modificar os hábitos e disseminar novos comportamentos, em outras palavras, marcar o corpo com novos signos.

Em síntese, podemos afirmar que, o pensamento higienista/eugenista do período imperial se restringiu ao campo das idéias, consolidando-se de fato, somente durante a primeira república (1889 – 1930), momento em que exerce forte influência no pensamento pedagógico da época, bem como na estruturação da Educação Física no Brasil, por intermédio de dois espaços fundamentais para divulgar e homogeneizar suas idéias, quais foram, a família e a escola, conforme Soares (1994).

Após 1930, o Brasil continua a passar por processo de transformação política e social, desta vez sob a forte influência Militar, entrando em uma nova fase que ficou conhecida como ditadura do Estado Novo.

O contexto social, político e econômico desse período, em que o Brasil era governado por Getúlio Vargas, caracterizava-se pelo gradativo enfraquecimento do setor tradicional agrícola e pelo fortalecimento do setor moderno industrial, provocando um êxodo rural. A educação que anteriormente era restrita à elite da sociedade brasileira, converte-se em necessidade da maioria das pessoas que começaram a se concentrar nos centros urbanos.

A migração do campo para os grandes centros provocou uma situação conflituosa segundo Romanelli (1984), marcada por uma série de fatores, quais foram: a busca pela grande massa da população, de ascensão social pela via da educação; a exigência do novo sistema econômico baseado no modelo industrial capitalista, de expansão do sistema educacional; o surgimento das primeiras lutas representativas de classes sociais no Brasil, e a conseqüente preocupação do governo com o modelo de educação mais apropriada à classe trabalhadora.

Influenciada pelos propósitos getulistas de fortalecer a indústria interna e o nacionalismo, adotando modelos de governo ditatorial nazista e facista, a Educação Física incorpora os ideais eugênicos de fortalecimento das raças e gerações, ficando sob a direção dos Militares, marcando presença no âmbito escolar através da popularização do Método Francês ou Regulamento n. 7, marco do rompimento da concepção Higienista e início da Educação Física Militarista, que sob as bases da disciplina e da ordem prometiam formar uma juventude forte, obediente e disciplinada, pronta para defender a pátria, perdurando até meados de 1945 (final da Segunda Guerra e do Estado Novo).

Neste panorama, a influência militar na Educação Física consolidava-se cada vez mais, visto que, em um primeiro momento, os instrutores de Educação Física eram provenientes das instituições militares, expandindo a sua influência, em um segundo momento, devido à fundação da primeira instituição voltada para a formação de professores de Educação Física, ou seja, a Escola de Educação Física de Exército, no ano de 1933.

No âmbito legal, a obrigatoriedade da prática de Educação Física se estendia até o limite de 18 anos de idade pelo motivo de ser esta a suposta fase em que encerrava-se o processo de instrução escolar, e início da fase de ingresso no mercado de trabalho. Uma vez imerso no mercado de trabalho, caberia ao patrão os cuidados com o corpo e saúde de seus empregados. Qualquer ação pedagógica (Educação Física) que não centrasse seu foco na aptidão física era rigorosamente proibida e rebatida pelo poder.

Chegado o período pós-guerra (1945) também denominado de período da democracia populista pôde-se testemunhar uma nova fase político-social e que se revelou na pressão mais intensa das massas populares, através de reivindicações e pressão nas elites, que no âmbito educacional se observou pela ampliação da rede pública de ensino e a conseqüente “[...] extensão da prática de uma Educação Física sistemática e metodizada a setores da população até então não-beneficiados provocaram um redirecionamento da teoria da Educação Física brasileira [...]”, Guiraldelli Junior (1986, p.40), estendendo seu alcance aos alunos das camadas assalariadas que chegavam com mais freqüência aos bancos escolares, ficando conhecida como Educação Física Pedagógica<sup>1</sup>.

Influenciada pelo movimento americano denominado Escola Nova, pelas teorias psicopedagógicas de Dewey e pela sociologia de Durkheim, a concepção pedagógica vai reivindicar da sociedade a necessidade de conceber a Educação Física, não somente como uma prática promotora de saúde e disciplinadora, mas, sobretudo uma prática eminentemente educativa, ou seja, por ter como foco o corpo em movimento, seria a única capaz de promover a chamada “educação integral”.

O discurso predominante na Educação Física, segundo Darido (2008), nessa perspectiva, toma outra roupagem, passando a ser: “A Educação Física é um meio da Educação”. A esse respeito, nos reportamos a Ghiraldelli Junior (1986, p. 29), ao resgatar de forma sucinta e esclarecedora os efeitos dessa concepção na Educação Física e no próprio contexto escolar, ao afirmar que:

---

<sup>1</sup> Educação Física Pedagógica é um termo utilizado por Guiraldelli Júnior (1986) para designar a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de conceber a Educação Física como uma prática eminentemente educativa, como a única capaz de promover chamada “educação integral”.

[...] essa nova concepção inaugura formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor. Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto ‘centro vivo’ da escola pública, responsável por todas as particularidades ‘educativas’ das quais as outras disciplinas, as ‘instrutivas’, não poderão cuidar. 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.

No âmbito da formação e dos saberes docentes da Educação Física, em particular os saberes da formação inicial, é válido ressaltar, segundo a ótica de Moro (1998), a importância da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), criada na Universidade do Brasil em 17 de abril de 1939, por sua influência na uniformização dos currículos das escolas superiores de Educação Física até a década de 1950. A esse respeito, de acordo com Albuquerque (2008, p. 40), verifica-se que:

[...] as disciplinas que compunham a formação em Educação Física na ENEFD eram: anatomia, fisiologia, cinesiologia, fisioterapia, higiene aplicada, socorros de urgência, biometria, psicologia aplicada, metodologia da educação física, organização da educação física e dos desportos, ginástica rítmica, educação física geral, desportos aquáticos, desportos terrestres individuais, desportos terrestres coletivos e desportos de ataque e defesa.

Como podemos perceber, o referencial teórico e prático que deu suporte à formação inicial dos profissionais de Educação Física tinha uma predominância de saberes instrumentais ligados ao paradigma biologista, cuja origem estava associada ao campo das ciências biológicas e às instituições médica, militar e esportiva, porém, distanciada dos interesses e da realidade do público a que se destinava, muito embora, foi esta a configuração legitimada socialmente e que conferiu à Educação Física relevância e cientificidade. A esse respeito, concordamos com Tardiff (2002, p. 43) ao afirmar que:

[...] os saberes técnicos e o saber-fazer vão sendo progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos, separados dos grupos sociais – que se tornam executores atomizados no universo do trabalho capitalista – para serem monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais, e integrados a sistemas públicos de formação. No século XX, as ciências e as técnicas, enquanto núcleo fundamental da cultura erudita contemporânea, foram consideravelmente transformadas em forças produtivas e integradas à economia.

Retomando a discussão, ainda sob a ótica de Ghiraldelli Junior (1994), a predominante ideologia nacionalista-desenvolvimentista e populista, características do governo de Juscelino Kubistchek, veiculava como *sensu comum* uma necessária aliança de classes com patrões e empregados, no intuito de atenuarem seus impasses de forma pacífica e harmoniosa em prol dos “interesses maiores” da unidade nacional.

A Educação Física, nesta perspectiva, sob influência de um certo humanismo idealista e sustentada pelo pensamento liberal, focalizou seus esforços na juventude que freqüentava as escolas e dirigiu seus discursos e ações para a promoção do homem como ser genérico e pacífico, incapaz de divergências com os semelhantes, servindo, desta forma, aos interesses da ideologia dominante no intuito de mascarar as lutas de classes e conflitos sociais existentes nesse momento. Para isso, a Educação Física pedagógica, se utilizou da ginástica, da dança e do desporto como instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio e de preparar as novas gerações para o altruísmo e o culto às riquezas nacionais. Esta concepção alcança o seu auge no início da década de 1960, passando a ser reprimida a partir da instalação da ditadura militar em nosso país.

O período em questão caracterizou-se, segundo Albuquerque (2008), por um modelo de modernização que se identificava pelo controle dos países capitalistas ricos sobre os países capitalistas pobres, interferindo e gradativamente dissolvendo sua autonomia. Os ideais positivistas de ‘Ordem e Progresso’ são fortalecidos, agora sob a denominação de ‘Segurança e Desenvolvimento’, que a partir de então passam a contar com o apoio e intervenção norte-americana, que se fez presente, segundo Castellani Filho (1988), através da elaboração de doutrinas como a da Segurança Nacional, cujos propósitos, dentre outros, tinham como meta livrar o Brasil, como nação chave da América Latina, do subdesenvolvimento, devido à sua importância estratégica para a defesa do ocidente. Desta forma, ganha espaço a influência militar nas decisões, para garantir que o objetivo de acelerar o progresso e manter a continuidade sócio-econômica sejam alcançados.

No âmbito educacional, é válido ressaltar o apogeu da tendência tecnicista presente nas Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, que no entendimento de Castellani Filho (1988, p.104), surge como resultado da:

[...] incorporação, por parte dos responsáveis pela definição da política educacional, de um entendimento do sistema educacional associado, quase que mecanicamente, à qualificação profissional, pautado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante respaldada na concepção analítica de Educação, pertencente ao quadro das Teorias Acríticas de Filosofia da Educação – conforme classificação de

Saviani – geradora de posturas despidas de criticidade, apoiada e paralelamente ratificadora do modelo tecnocrático de desenvolvimento [...].

A Educação Física, nesse contexto, se viu reforçada em seu caráter instrumental, que se traduziu no papel que lhe foi atribuído, qual seja, o de garantir a preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, assegurando, tanto dentro, como fora do ambiente escolar e fabril, o projeto desenvolvimentista em curso. Por intermédio de suas práticas, embasadas em saberes predominantemente instrumentais, a Educação Física, mais uma vez, revelou-se como importante mecanismo de manutenção e controle do poder hegemônico.

Enquanto matéria curricular, Castellani Filho (1998) afirma que, sob a forma de atividade, atribuída à Educação Física através do Decreto n. 69.450/71 em seu artigo 1º, o qual, a caracterizava como uma ação não expressiva de uma reflexão teórica, constituindo-se em um simples “fazer pelo fazer”, estava justificada a sua presença no ambiente escolar. Somado a esse primeiro aspecto, a Educação Física buscou promover a aptidão física, embasada em um conceito de saúde que não ultrapassava o campo das ciências biológicas, se constituía em referencial orientador do planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas de Educação Física escolar.

Nesta perspectiva, assistiu-se ao crescimento, no ambiente escolar, de outra influência que marcou os saberes e práticas pedagógicas da Educação Física, identificada pela crescente presença do esporte, e potencializada pelo contexto econômico e social, pela mídia e pela indústria cultural, em que a competição era tomada como ideal e como necessidade vital para o projeto desenvolvimentista em andamento. Neste momento, a busca da produtividade, eficiência e eficácia incorpora-se aos saberes e práticas pedagógicas da Educação Física sob o formato de performance esportiva, em que sobressaiam-se os saberes referentes às práticas esportivas e às ciências do treinamento desportivo, servindo como indicador de uma tendência, denominada por Ghiraldelli Junior (1994, p. 30) de Educação Física competitivista. Acerca dessa tendência, o referido autor complementa:

A ideologia do ‘desenvolvimento com segurança’, produzida e divulgada na Escola Superior de Guerra – ESG -, deu o tom principal para a idéia de uma tecnização da Educação e da Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora, capaz de aumentar o rendimento educacional do país e, na área da Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país.

Nessa ótica, a Educação Física passa a priorizar, em suas práticas, a valorização da competição e da superação individual como requisitos fundamentais para o sucesso em uma sociedade moderna. O culto ao atleta-herói que, com esforço próprio, supera todas as

dificuldades, ao individualismo, somados à predominante influência do treinamento desportivo, dão a essa concepção, sua marca singular, ou seja, a de que Educação Física é sinônimo de desporto e alta performance.

Diante do exposto, é válido ressaltar que, apesar de haver algumas diferenciações, as concepções discutidas, até o momento, nenhuma delas surge em substituição à sua antecessora, mas convivem e se influenciam dentro do espaço pedagógico, além do que, assemelham-se em alguns aspectos, dentre os quais destacamos o fato de assumirem um caráter de neutralidade frente aos conflitos político-sociais e de limitarem-se a um fazer meramente instrumental a serviço de um poder hegemônico, como sua ferramenta, que através do trinômio aptidão física-educação-esporte cumpriu aos desígnios de fortalecer fisicamente ao corpo como fonte de lucro, de restaurar as forças e o ânimo dos trabalhadores, assim como, de cultivar e fortalecer um pensamento de unidade nacional, efetivando o processo de homogeneização e produção de subjetividades.

### **2.1.1 O Movimento Renovador da Educação Física: novas abordagens, antigas práticas**

Com o crescimento do processo de abertura política, pelo qual vinha passando o Brasil, em meados dos anos de 1980, cujas características sinalizavam por uma maior abertura política, a Educação Física começa a passar por um momento de renovação e crítica, motivada por produções teóricas de base marxista, associadas a interpretações do movimentar-se humano, de origem sociológica, antropológica e filosófica, resultantes de trabalhos elaborados por vários intelectuais da área provenientes de cursos de pós-graduação dentro e fora do país. Nesta perspectiva, a década de 1980 foi marcada pelo avanço em relação à formação de pesquisadores e também por discussões mais amplas de ordem política, pedagógica, científica e administrativa sobre a Educação Física.

O panorama desse momento, pelo qual atravessou o Brasil, na ótica de Albuquerque (2008, p.51), caracterizava-se pelo gradativo “... declínio do Regime Militar, que se deu, em função de conflitos internos entre os militares, do enfraquecimento das relações entre os militares e a classe burguesa e do crescimento das mobilizações opositoras ao Regime, por parte da sociedade civil”. O mesmo autor assevera que a partir de 1985 foi instituída no Brasil, a chamada Nova República, que por sua vez, representou um claro processo de abertura política.

Nessa perspectiva, Castellani Filho (1988), destaca que a partir dos anos de 1980, sob a influência do clima de abertura política que se estabelecera, constatou-se também, um movimento de abertura para congressos de professores e alunos, com o objetivo de discutir a Educação Física como área do conhecimento que pudesse auxiliar na formação de indivíduos conscientes e comprometidos com os problemas políticos e econômicos da sociedade brasileira.

A partir desse momento, várias concepções vão surgindo e sendo incorporadas, na tentativa de superar os antigos paradigmas (aptidão física, esporte) que dominavam a Educação Física e limitavam sua intervenção a um corpo visto somente sob a ótica biológica, acrítica e omissa frente aos problemas sociais e políticos que emergiam no contexto em que a mesma estava inserida. Desta forma, as produções teóricas começaram a ter como foco, a crítica à instrução física disciplinadora, à influência opressora e alienante do esporte-espetáculo, a busca de alternativas teóricas e práticas que valorizassem a Educação Física como uma disciplina capaz de levar os indivíduos a interpretar e transformar a realidade social em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, continuamos nossas análises sobre as concepções e/ou abordagens em um segundo momento, compreendido entre os anos de 1980 e 1990, conferindo a esse período a denominação de período de renovação da Educação Física, segundo Bracht (1989), foi constituído pela influência de correntes conhecidas como revolucionária, crítica e progressista. Portanto, é importante frisar que, a exemplo das concepções do período anterior, as novas concepções e/ou abordagens não surgem em detrimento da extinção completa de sua(s) antecessora(s), nem de sua substituição integral, o que se observa, é que ambas convivem e se relacionam no meio da Educação Física escolar, possibilitando novos contornos nas práticas e novas possibilidades na produção de saberes docentes.

Iniciamos destacando a abordagem que ficou conhecida como Desenvolvimentista, explicitada através dos trabalhos de Tani (1987), Tani *et alii* (1988) e Manoel (1994). A abordagem desenvolvimentista tem como foco principal, crianças de quatro a quatorze anos, em que a principal temática é a habilidade motora, seu conceito, suas fases de desenvolvimento, a sequência em que vão aparecendo e que devem ser trabalhadas.

Para a abordagem desenvolvimentista, tomando de empréstimo as palavras de Darido (2008, p. 05),

[...] a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da

Educação Física é oferecer experiências de movimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

Nesta perspectiva, não há uma preocupação com problemas de outra ordem que não seja o próprio movimentar-se, abstendo-se da compreensão e estudo dos condicionantes sócio-culturais que estão por traz da aquisição das habilidades motoras, contribuindo, desta forma, para que fosse classificada como pertencente ao grupo das teorias não-críticas, segundo a terminologia de Saviani (1991). Por outro lado, a abordagem desenvolvimentista contribuiu no sentido de propor uma sistematização dos conteúdos e práticas na Educação Física escolar, no sentido de respeitar os níveis de habilidades motoras possíveis a cada aluno dentro da faixa etária a que pertença.

A importante colaboração que a abordagem desenvolvimentista agrega tanto às práticas pedagógicas da Educação Física escolar, quanto à formação docente, em nosso entendimento, se refere à exigência do domínio de saberes provenientes dos campos da Biologia, da Fisiologia, da Psicologia e da Antropologia que qualifiquem o professor a dirigir as atividades práticas respeitando uma sequência de complexidade motora e o nível de desenvolvimento e maturação de seus alunos.

Neste sentido, para Benites e Souza Neto (2006, p. 11), em suas práticas pedagógicas,

O professor deve promover o movimento, dando uma boa base de habilidades para os alunos, para depois estes poderem realizar escolha sobre que tipo de atividade praticar. O professor de educação irá combinar padrões fundamentais para o comportamento motor ir se tornando mais diversificado e complexo.

Outra abordagem que contribui para a mudança nas práticas pedagógicas da Educação Física foi a que se denominou de abordagem construtivista-interacionista, exposta através da obra do professor João Batista Freire. Nesta abordagem, cuja fundamentação teórica é baseada nos trabalhos de Jean Piaget, traz como contribuições, o resgate da importância da Educação Física dentro da escola, da herança cultural que a criança traz e se manifesta no seu movimentar-se e nas formas de jogos e brincadeiras, rodas cantadas e outras atividades que compõe o universo cultural dos alunos.

Para a abordagem construtivista-interacionista, a importância do movimento humano estaria ligada à construção do conhecimento, ou seja, o movimento poderia ser um instrumento que facilitaria o aprendizado de conteúdos cognitivos, não importando a que área

pertença. Desta forma, surgiram críticas a essa abordagem tendo em vista, não levar em consideração a especificidade da Educação Física, por fomentar a produção e veiculação de conhecimentos próprios de outros componentes curriculares, servindo-se como um instrumento de auxílio e apoio da aprendizagem de outros conteúdos.

Nessa perspectiva, para melhor conduzir suas aulas dentro dessa proposta Benites e Souza Neto (2006) afirmam que os docentes devem dominar saberes relativos às áreas de Biologia e Psicologia como suporte para veiculação dos saberes próprios à Educação Física, privilegiando nesse caso os jogos, as atividades expressivas e rítmicas. Para os supracitados autores as práticas pedagógicas dentro dessa abordagem devem ser permeadas por desafios propostos aos alunos, estimulando-os à descoberta. Em outros termos, o professor de educação física se importa em fazer, como fazer e porque fazer; valoriza o lúdico e os jogos populares; apresenta jogos para as crianças opinarem e modificarem as regras.

A abordagem crítico-superadora, apoiada em um referencial crítico de cunho marxista e neomarxista, entra em cena na Educação Física brasileira, por intermédio da obra Metodologia do ensino da Educação Física, introduzindo de forma sistematizada e apropriada à organização e distribuição desse componente curricular nos diversos níveis de ensino, o estudo do que se designou como cultura corporal, melhor sintetizado por Soares (1992, p. 38),

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Nessa abordagem, está implícito o propósito de corresponder aos interesses da classe trabalhadora, no sentido de possibilitar uma reflexão que seja: diagnóstica, por remeter à constatação e à leitura dos dados da realidade; judicativa, por possibilitar um julgamento a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social; e teleológica, à medida que determina um alvo ou uma direção em que se quer chegar.

O trato com os conteúdos, nessa abordagem, exige preliminarmente que sejam seguidos alguns princípios de seleção, quais sejam: da relevância social do conteúdo, ou seja, que este esteja vinculado à explicação da realidade social concreta, possibilitando a compreensão dos determinantes sócio-históricos que envolvem os alunos e sua condição de classe social; da contemporaneidade, implica na busca e seleção de conteúdos atualizados, tanto a nível nacional, como internacional; princípio da adequação das possibilidades sócio-

cognoscitivas do aluno implica na atenção que se deve tomar ao selecionar um conteúdo adequado à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico, e por último, o princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, o qual, propõe que os conteúdos devam ser organizados e apresentados aos alunos de forma simultânea, evitando o etapismo.

Nesta perspectiva, a abordagem crítico-superadora, ao enfatizar a reflexão acerca dos condicionantes de classe, da cultura corporal enquanto linguagem possibilitadora de uma intervenção e transformação da realidade, do resgate ao sentido de historicidade que permeia os conteúdos e as práticas sociais, revelando a cada aluno a sua condição de sujeito transformador, revela-se como uma abordagem crítica, destacando-se de outras abordagens que a antecederam, como também, algumas que a sucederam.

Nessa abordagem, para a concretização das práticas pedagógicas os docentes devem dominar saberes referentes às áreas de Sociologia e Filosofia que os habilitem realizar atividades e através destas, promover reflexões acerca dos conceitos éticos, das manifestações de solidariedade, cooperação e/ou opressão presentes nas atividades desenvolvidas.

Dentro de uma mesma classificação de abordagem crítica, destacamos também, a abordagem crítico-emancipatória, divulgada através da obra “Transformação didático-pedagógica do esporte, de autoria do professor Elenor Kunz e fundamentada na Teoria Crítica da escola de Frankfurt.

Nessa abordagem, o ensino tem como tarefa, possibilitar a libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, que são incorporados pelos alunos através de vários veículos, dos quais, se destacam os modernos meios de comunicação e informação, que alinhados ao conceito de indústria cultural, se servem para manipular e homogeneizar as subjetividades. Para esse propósito, Darido (2008) afirma que, a Educação crítica deverá proporcionar condições para que as estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino se encaminhe no sentido de uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem.

Portanto, a linguagem, ou melhor, o agir comunicativo proposto por Harbermas, tem assumido papel decisivo, que na ótica de Darido (2008, p. 16), vem funcionando como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social,

[...] para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Do ponto de vista prático, o professor teria como papel, num primeiro momento, a busca de confrontar o aluno com a realidade do ensino, através de um processo que se denominou de transparência de limites, que por sua vez, incorpora três fases: na primeira, os alunos descobrem, por intermédio da própria experiência, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de motoras e jogos, em seguida, devem manifestar através das formas de linguagem, a experiência vivida e o aprendizado alcançado, para finalmente, passarem a questionar suas descobertas e os significados implícitos a estas.

Outra abordagem, conhecida pelo termo de abordagem sistêmica, elaborada por Mauro Betti, traz em sua fundamentação, a influência das áreas de sociologia, filosofia e psicologia, sobretudo os pressupostos da teoria de sistemas defendida por Bertalanffy e Koesler. A Educação Física, nesta abordagem, é entendida, na ótica de Darido (2008), como um sistema hierárquico aberto em que, a mesma sofre e exerce influência de contexto maiores e/ou menores.

Na abordagem sistêmica, a finalidade da Educação Física está em garantir a especificidade da mesma dentro da escola, como uma área cujo binômio corpo/movimento se constitui em meio e fim. Para tanto, a Educação Física, nas palavras de Betti (1992), terá como papel, introduzir e integrar os alunos ao mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir e reproduzir suas diversas formas culturais (jogo, esporte, danças, ginástica...).

Outra questão importante, nesta abordagem, é a observância aos princípios da não-exclusão, em que é defendida a inclusão de qualquer que seja o aluno, nas atividades da Educação Física, e o princípio da diversidade, que versa sobre a importância de se proporcionar atividades, conteúdos e/ou temas diferenciados, evitando limitar as possibilidades de aprendizagem e o seu posterior usufruto no tempo livre de lazer.

A Educação Física, em sua trajetória escolar, foi também influenciada por outra abordagem, baseada nos pressupostos antropológicos de Marcel Mauss, e conhecida como abordagem cultural, tendo como autor o professor Jocimar Daólio, que por sua vez, enfatizou o papel da cultura sobre o gesto técnico, ou seja, defendeu que toda técnica é cultural, tendo em vista que, a mesma é produzida e veiculada em uma determinada sociedade em um determinado tempo histórico.

Essa abordagem, utiliza-se do referencial cultural para se contrapor à visão essencialmente biológica do movimento humano, ainda presente no meio da Educação Física. Nesta perspectiva, para Daólio (1993), não devem existir técnicas melhores ou piores, tendo em vista que, as diferenças de técnicas dos alunos têm explicado a sua origem, dentro do

contexto cultural específico a que pertence. Para o autor, o ponto de partida da Educação Física deve ser o repertório corporal que cada aluno possui ao chegar à escola, em que serão valorizadas as diferenças, o sentido de pluralidade, jamais atribuindo às mesmas, o grau de inferioridade.

A despeito das críticas e produções teóricas que tinham como foco o paradigma da aptidão física nas aulas de Educação Física escolar, segundo Darido (2008), na década de 1990, passa a haver um clima mais amistoso entre os teóricos que defendiam posições conflituosas que versavam sobre a legitimidade ou não do paradigma da aptidão física no ambiente escolar, possibilitando novos esforços teóricos acerca da Educação Física, numa perspectiva biológica, embora, com o intuito de superar os modelos higiênicos e eugênicos predominantes na área em outras épocas.

Esse esforço de conceber a Educação Física escolar dentro de uma matriz biológica, em formato contemporâneo, foi assumido, dentre outros autores, por Nahas (1997), Guedes & Guedes (1996), os quais enxergavam na referida área o potencial de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física e que se tornara centro das atenções na comunidade científica nas áreas de Educação Física e da saúde pública, segundo Darido (2008). Essa abordagem ficou conhecida como abordagem de saúde renovada.

Os programas de Educação Física na escola, na perspectiva de Nahas (1997), Guedes & Guedes (1996), deveriam se direcionar para a promoção da saúde, através da conscientização e da adoção de um estilo de vida mais ativo. Para tal, deveriam ser ensinados os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. As aulas deveriam atender a todos os alunos, em consonância com o princípio da não-exclusão proposto por Betti (1991), com especial atenção a aqueles que apresentem maiores níveis de sedentarismo, obesidade e/ou alguma deficiência física.

O propósito maior dessa abordagem, segundo Guedes e Guedes (1996), estaria em possibilitar através da aprendizagem prática e conceitual um nível de autonomia que garantisse a tomada de decisões e à adoção de hábitos saudáveis ao longo de toda vida.

Por último, corroborando com a classificação proposta por Darido (2008), faremos referência à abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, haja vista, ter esse documento em um primeiro momento, assumido seu caráter norteador das propostas pedagógicas no âmbito específico de cada realidade escolar, mas que de fato, veio se tornando documento de caráter normativo a ser seguido pelas instituições educacionais no Brasil.

Publicados e disponibilizados em três versões, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais em um primeiro momento, correspondente ao ano de 1987, lançou o volume referente aos 1º e 2º ciclos (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), no ano de 1998, por sua vez, publicou o volume referente aos 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), e por último, no ano de 1999, veio tornar a público o volume referente ao Ensino Médio, os referidos documentos, revelam o teor eclético de sua fundamentação teórica, o qual, podemos verificar através do posicionamento de Darido (2008, p. 20), quando a mesma, assim se posiciona:

A análise dos objetivos descritos para a Educação Física fica evidenciada a amplitude de abordagens abarcadas, pois incluem a dimensão da crítica (aos padrões de beleza, por exemplo), ao mesmo tempo que referenciam a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde. Uma leitura mais atenta mostra também uma perspectiva da compreensão dos processos de aprendizagem a partir da ótica do construtivismo. Embora a finalidade seja a integração do aluno na esfera da cultura corporal de movimento (PCNs, 1998), existe um certo ecletismo nos meios considerados para alcançar essas finalidades.

Nessa perspectiva, o caráter eclético de que se reveste os PCN's, na opinião da autora, apresentou também alguns avanços e possibilidades importantes para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas da Educação Física escolar, dentre os quais, podemos citar: o princípio da inclusão; os temas transversais; a atenção às dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais dos conteúdos propostos; a relação dos conteúdos com os grandes problemas que afetam o contexto social; a ênfase aos elementos da cultura corporal.

A abordagem dos parâmetros curriculares nacionais tem possibilitado, pela sua acessibilidade e alcance, um repensar das práticas pedagógicas e de seus respectivos saberes, pelo fato de se constituir em um referencial proposto por órgãos oficiais, e portanto, de acesso facilitado a toda rede oficial de ensino, contribuindo para que professores nas mais distantes localidades tenham contato com suas propostas de forma direta, ou de forma adaptada às respectivas diretrizes curriculares locais.

Após essa breve trajetória pelas abordagens pedagógicas, que buscaram imprimir diferentes contornos ao pensamento pedagógico na Educação Física e continuam a influenciar o pensamento e as práticas de seus docentes, tem-se percebido que apesar da evolução das discussões e das produções na busca de novas alternativas que almejem imprimir um novo significado à Educação Física, o paradigma biologista, esportivista ainda prevalece no seio das escolas. Neste aspecto, é válido ressaltar, que não pretendemos negar a relevância e importância desses saberes, porém advogamos uma Educação Física crítica, cujo alcance

transcenda o corpóreo e possibilite uma leitura de si e do mundo acionando mecanismos transformadores e emancipadores.

Nesta perspectiva, diante da distância que se estabelece entre o real e o ideal, em que estão envolvidas, tanto as concepções teóricas que norteiam a seleção e produção dos saberes docentes, quanto às condições concretas que estes e suas respectivas práticas são (re) produzidos, deslocaremos nossas reflexões, no próximo item, para a questão da formação docente, que por seu caráter de indissociabilidade com as práticas pedagógicas, revestem-se de importância e relevância para o entendimento e transformação do pensar, do agir e da produção dos saberes que edificam a profissão de educador físico.

## **2.2. A formação docente em Educação Física; recortes necessários.**

A Educação Física, por se constituir em vasto campo de atuação e intervenção, ou seja, o alcance de suas práticas se estendem às escolas, academias, empresas, clínicas, clubes, associações, aos espaços públicos e privados de lazer, vem suscitando um intenso debate no âmbito acadêmico sobre a especificidade de seu saber, sobre seu objeto de estudo, seu campo de atuação, de forma a impulsionar a produção acadêmica no sentido de buscar alternativas que indiquem novos horizontes para a formação docente que respondam às exigências de um contexto sócio-cultural em permanente mudanças.

Em outros termos, é prática comum na Educação Física, os educadores físicos a trabalharem em diversos tipos de instituições públicas e privadas, assumindo variados papéis profissionais (docente, treinador, técnico, preparador físico, etc), que segundo Borges (2005), submete o educador físico, dada a variedade de campos de atuação, a inserir-se em diferentes debates intermediados por diferentes ideologias, sobre a natureza e finalidades da Educação Física, seus conteúdos, suas bases de conhecimentos (científica, médica, pedagógica, crítica etc.) e sobre os papéis e as missões que os docentes devem assumir e incorporar, nos remetendo a questionar e a buscar espaço para discussão sobre o processo de formação profissional.

Diante deste cenário, nos propomos a discutir a temática da formação docente no âmbito da Educação Física, mais especificamente no que se refere aos estudos sobre as abordagens curriculares, afim de compreendermos melhor como vem sendo pensadas e desenvolvidas as propostas curriculares na formação inicial do educador físico, no sentido de

identificar lacunas e propor alternativas, sem contudo, advogarmos que a solução dos problemas relativos à formação de professores estaria somente na reformulação dos currículos. Para dar suporte às nossas discussões nos referenciamos em alguns trabalhos que julgamos importantes para essa discussão, como também, possibilitar melhor compreensão de alguns aspectos ligados ao nosso objeto de estudo. Para tal, citamos os trabalhos de Silva (2008), Borges (2005), Figueiredo (2001), dentre outros.

A princípio, faremos referência ao trabalho de Medina (1993), por ser esta uma das primeiras produções que identificam a precariedade de processo de formação acadêmica em Educação Física, realizado nos anos de 1980, o qual discute o “nível de consciência” dos estudantes do curso de Educação Física, segundo o referencial teórico de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, no que se refere aos graus de consciência e os fundamentos do diálogo, chegando à conclusão de que prevalece no seio da Educação Física a manifestação de uma consciência ingênua, ou seja, para Medina (1993, p. 25),

Os portadores desta modalidade de consciência são capazes de ultrapassar os seus limites vegetativos ou biológicos. Restringem-se, entretanto, às interpretações simplistas dos problemas que os afligem. Suas argumentações são inconsistentes. Acreditam em tudo que ouvem, lêem e vêem ou, por outro lado, assumem posições tendentes ao fanatismo. Igualmente aos que possuem a consciência intransitiva, estes indivíduos são dominados pelo mundo como objetos, ou porque não conseguem explicar a realidade que os envolve, ou porque seguem prescrições que não entendem.

Para o referido autor, cabe à Educação Física reformular seus conceitos, refletir sobre si mesma e buscar a formação de consciências transitivas críticas, capazes de transcender amplamente a superficialidade dos fenômenos e de se assumirem como sujeitos de seus próprios atos.

Outro estudo de semelhante envergadura, datado dos anos de 1987, elaborado por Apolônio Abadio do Carmo, apresentou uma crítica à formação acrítica do profissional de Educação Física. Neste estudo, através da análise das disciplinas que compõe os cursos analisados, assim como, dos planos de ensino e dos instrumentos de avaliação, constatou-se o baixo nível de exigência intelectual e reflexiva dos cursos, predominando exigências de cunho instrumental e de memorização.

No âmbito dos estudos sobre o currículo, o trabalho de Domingues (1986 apud SILVA, 2008), propôs uma classificação para os paradigmas que norteiam os currículos de formação, no qual se sobressaem três vertentes: o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico.

O currículo técnico-linear, tem sua fundamentação nas ciências empírico-analíticas, mais especificamente nos estudos de Ralph Tyler, cujo principal objetivo da formação seria preparar o profissional para desempenhar com eficácia as diferentes tarefas do ensino, sobressaindo-se os aspectos técnicos. No âmbito da Educação Física, o referido modelo encontrou eco por se alinhar ao caráter empírico-analítico predominante na produção acadêmica da área. Entretanto, Escobar (1988, p. 66) aponta como principal limitação desse modelo, o fato de estar embasado em

princípios descomprometidos do contexto específico, alheio às características sócio-culturais, aos processos psicológicos dos alunos e ao contexto histórico-social, estão longe de permitir uma abordagem global, própria para superar a concepção fragmentária de homem e de seus processos de vida.

Quanto ao currículo circular-consensual, cujas raízes se encontram no referencial histórico-hermeneutico, preconiza a interação entre professores e alunos nas decisões, o pensamento reflexivo e a integração de conteúdos significativos. Para Silva (2008, p. 113), o ensino nesta perspectiva,

É conseqüência da qualidade das decisões didáticas, bem como da adequação das ações aos objetivos de aprendizagem. Essa abordagem utiliza os conhecimentos da investigação sobre a eficácia pedagógica como um princípio de intervenção didática tendo por objetivo ajudar os estudantes ou professores em formação a realizar decisões pensadas e inteligentes, e a aperfeiçoar sua prática docente através da reflexão e análise do seu ensino.

No que se refere ao paradigma de currículo dinâmico-dialógico, Silva (2008, p. 113) baseado nos trabalhos de Mocker (1993), aponta como suas principais características, o fato de sua base conceitual esta alinhada com os pressupostos histórico-críticos em que o currículo é concebido como integrante de uma totalidade social, cujo interesse é a busca da emancipação, implicando na formação de profissionais que

Questionem as verdades, aprendam a relacionar fatos e perspectivas aparentemente desarticulados, aprendam a tomar decisões pedagógicas levando em consideração as suas implicações éticas e políticas, preocupem-se em conhecer outras verdades ou alternativas. Nessa concepção, o desenvolvimento de competência profissional não tem um fim em si mesmo, mas é um meio para alcançar os objetivos que deseja.

Dentro dessa temática, Santos Júnior (2005, p. 48), ao fazer referência ao estudo clássico Fensterseifer (1986) no qual analisou-se a historicidade dos currículos e a correspondente evolução do pensamento pedagógico na formação do profissional de

Educação Física, partindo-se da análise dos planos e programas de ensino, destaca que os resultados do referido estudo levou a constatação da predominância do modelo técnico-linear nos currículos de formação, como também, a presença de teses equivocadas sustentadas na formação de professores de Educação Física, tais como:

A) Processo de formação a-crítico, a-histórico e a-científico; B) currículo desportivizado; C) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; D) o saber é tratado de forma fragmentada; E) dicotomia entre teoria e prática; F) o processo de formação está voltado para a estabilização do sistema vigente; G) importam-se e aceitam-se modelos teóricos acriticamente; H) a orientação na formação é voltada para atender as classes favorecidas socialmente; I) enfatiza-se o paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica; J) o esporte é interpretado com estabilizador do sistema, tratado na perspectiva da aptidão física, e no modelo de alto rendimento, tornando-se forte elemento de alienação.

Nesse estudo buscou-se compreender os mecanismos internos ao processo de formação profissional que vem assegurando determinadas concepções acerca da formação docente na Educação Física sustentando um modelo técnico-linear de currículo, cujo enfoque empírico-analítico, predominou no conjunto dos currículos analisados neste estudo.

Como podemos perceber, tanto no que se refere a formação inicial em Educação Física, como também, a formação em outras áreas, retratam as intenções dos dirigentes e de todos os envolvidos no processo normativo que regulam e controlam os caminhos que vem tomando a educação no Brasil, e que nem sempre contemplam as reais necessidades de um contexto dinâmico e mutável, ao invés disto, obedecem aos ditames dos investidores internacionais, parceiro nas decisões sobre os rumos de nossa educação. Nesta perspectiva, corroboramos com Pimenta (2002) quando a mesma afirma que a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer, por isso se explica o processo de formação docente estar no centro das atenções do poder e, conseqüentemente, estar submetido a seus mecanismo de vigilância e controle.

Nesta perspectiva, é válido ressaltar que desde 1987, os programas de formação profissional em Educação Física, por intermédio da Resolução CFE nº 03/1987, estão divididos em duas opções: o bacharelado – responsável pela formação de profissionais que atuarão no ambiente não-escolar (clubes, academias, clínicas) – e a opção da licenciatura – destinada á formação de docentes para atuarem no meio escolar. Para Borges (2005), a divisão entre bacharelado e licenciatura decorre, em parte, da diversificação crescente do mercado de trabalho e dos espaços de intervenção profissional, e por outro lado, surge como reflexo das lutas e clivagens no interior do campo da Educação Física.

Em outros termos, no meio acadêmico da Educação Física, a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado provocou uma divisão dos debates em dois grandes grupos de teóricos, ou seja, de um lado, situam-se os que concebem a Educação Física como uma ciência da atividade física cuja base de saberes disciplinares envolvem a fisiologia, a biomecânica e os demais conhecimentos referentes às ciências da saúde, do outro lado, situam-se os defensores de uma formação mais ampla, que segundo Borges (2005, p. 161),

Evocam as práticas corporais, os movimentos humanos, a cultura corporal humana, lutam para estabelecer a autonomia científica da educação física ante as ciências “duras” (biologia, medicina, etc.), apoiando-se na contribuição de várias disciplinas, como a sociologia, a filosofia, a psicologia, a medicina, a pedagogia etc.

O que decorre deste fato é que, as respectivas concepções advindas dessa cisão, geraram repercussões nos currículos de formação profissional, no que se refere ao perfil profissional que deve ser formado, e conseqüentemente, sobre a natureza e os tipos de saberes que devem compor o *metier* profissional do educador físico.

Nesta perspectiva, Taffarel (1992, p. 53) faz algumas críticas à Resolução CFE nº 03/1987, ao constatar que a reformulação proposta efetivamente não se concretizou, por não provocar alterações que se sustentem enquanto reforma, ou seja:

- a) Não ocorreram alterações significativas, na década de 80, na estrutura de organização do processo de trabalho no interior dos cursos de formação;
- b) Não ocorreram alterações na legislação referente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) Não ocorreram transformações na forma de administração, transmissão e avaliação do conhecimento no interior dos cursos, ou seja, não mudou a forma de se tratar o conhecimento;
- d) Continua colocado um descontentamento que vem sendo constantemente expresso, principalmente por estudantes e profissionais e egressos do ensino superior, a respeito da formação acadêmica;
- e) Na realidade dos currículos não ocorreram alterações significativas em termos de mudanças paradigmáticas;
- f) O trato com o conhecimento não foi alterado, simplesmente incorporaram-se alguns conteúdos, sem alteração na forma de administrá-los; com isto, ampliaram-se para outro curso (Bacharelado) os vícios presentes no curso de Licenciatura, que, por sua vez encontra-se escamoteado e relegado dentro das escolas e departamentos.

Mais recentemente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física - DCNEF, por intermédio da Resolução CNE nº 7, de 31 de março de 2004, de acordo com Santos Júnior (2005), os cursos de formação em Educação Física continuaram a expressar seu alinhamento à manutenção do projeto histórico do capitalismo, tendo em vista o conteúdo das DCNEF conterem elementos considerados conflituosos no que se refere á sua

aceitação e aprovação por parte dos sujeitos políticos coletivos (CBCE, SESU, CONFEF, CONDIESEF, ExNEEF) participantes das discussões tais como: a ênfase nas competências, a questão do objeto de estudo, a concepção de ciência e a dicotomia Licenciatura X Bacharelado.

No que se refere à questão das Competências, Santos Júnior (2005) tendo como fundamento os trabalhos de Machado (1998); Freitas (2000); Ramos (2001), entre outros, afirma que por possuir características como: a ênfase no individualismo; a exacerbação da competição; o fetiche do indivíduo; a flexibilização e o aligeiramento na formação; a idéia do mercado como grande regulador da qualidade; e a simetria invertida ( desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação inicial), representa o braço pedagógico do neoliberalismo.

Quanto à questão do objeto de estudo, ao optar pelo Movimento Humano, Santos Júnior (2005, p. 57) compreende que permaneceria na formação inicial uma concepção fragmentada de homem (cognitivo + afetivo + motor), amplamente criticada na década de oitenta, como também, inviabilizaria

A possibilidade de construção e/ou consolidação da teoria pedagógica da Educação Física, à medida que toma como objetivo central o desenvolvimento de habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, arremessar, etc) confinando esta disciplina ao praticismo acrítico. Aqui não existe o que ensinar, apenas o que treinar.

Acerca da concepção de ciência, o citado autor assevera que a concepção fundamental de ciência subjacente ao texto das DCNEF é empírico-analítica, apesar da relativa flexibilização que o referido documento permite, possibilitando a hegemonia desta tradição de pesquisa dentro da Educação Física.

No tocante à dicotomia Licenciatura x Bacharelado, Santos Júnior (2005) defende que tal modelo não atende às reivindicações dos professores por uma base comum nacional, que segundo a ANFOPE, seria constituída por dois eixos: Formação teórica de qualidade e a docência como base da identidade profissional. Em outros termos, partindo-se do pressuposto de que independente do campo de atuação (clube, escola, academias, clínicas, etc), o que nos unifica e nos dá identidade é a docência, no modelo dicotômico vigente, estaria o processo de identidade profissional enfraquecido, como também, os limites epistemológicos que norteiam a formação para ambos os direcionamentos estariam indefinidos, no sentido de se estabelecer o diferencial quando da atuação desses profissionais em torno de uma mesma temática.

Portanto, as críticas endereçadas por Santos Júnior (2005) às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física apontam falhas no seu processo de elaboração, por desconsiderar as propostas enviadas pelas universidades e pelos movimentos dos docentes e estudantes, incorrendo por sua vez na produção de um conteúdo onde estejam excluídos posicionamentos críticos, plurais que emergiram dos debates, de forma a considerar os docentes somente como reprodutores das propostas oficiais. Outra crítica endereçada às DCNEF se refere à opção pela fragmentação do trabalho do professor, ao dissociar licenciatura de bacharelado, por implicar na formação de grupos corporativistas, possibilitando a criação de instrumentos normativos elitistas, restritivos e punitivos.

Em virtude do foi exposto a cerca da formação inicial do educador físico, os autores convergem no sentido da problemática da baixa qualidade dos cursos de formação inicial, da necessidade de se construir uma proposta curricular em que as vozes de todos os envolvidos no processo formativo sejam realmente ouvidas superando o modelo impositivo que veio caracterizando os textos oficiais cujo conteúdo reforça a concepção neoliberal de educação, e que o processo de formação profissional em Educação Física tenha como essência a docência.

### **2.2.1. A formação inicial do educador físico no Estado do Piauí.**

Neste item, faremos uma incursão pelos cursos de formação inicial em Educação Física, no contexto específico do estado do Piauí, no período compreendido entre os anos de 1969 a 1995, por se tratar do contexto no qual os interlocutores de nossa investigação vivenciaram seus processos de formação inicial. Buscaremos nesta trajetória explicitar os processos de inclusão dos cursos de licenciatura em Educação Física, suas propostas formativas, bem como, as condicionantes que de forma direta e indireta influenciaram a constituição do ser professor de Educação Física no Piauí. Para tanto nos embasaremos na pesquisa realizada por Araújo (1996), pelo fato de se constituir, até o momento, no único trabalho sobre a temática da formação docente em nosso estado, como também no suporte teórico de alguns autores como Guiraldelli Júnior (1994), Castellani Filho (1988), Betti (1990).

A implantação dos cursos de formação de profissionais de Educação Física no estado do Piauí, segundo afirma Araújo (1996), data do ano de 1939, a exemplo do que ocorrera em

outros estados, foi impulsionada por dispositivos legais, presentes no Artigo nº 131 da Constituição de 1937, o qual determinava que o ensino cívico, os trabalhos manuais e a Educação Física seriam obrigatórios em todas as escolas primárias (ensino fundamental), normais e secundárias (ensino médio), não podendo nenhuma escola ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça essa exigência.

O período em que se deu a implantação dos primeiros cursos de formação docente em Educação Física, inicialmente na forma de cursos emergenciais, denominado Estado Novo (1937-1945), caracterizava-se pelo centralismo e intervencionismo na sociedade civil e na economia, daí a importância atribuída aos cuidados com o corpo e conseqüentemente com a qualificação de especialistas que cumprissem essa função, frente às necessidades de mão de obra apta e saudável que desse suporte ao emergente processo de industrialização que se instalara. A esse respeito nos reportamos a Araújo (1996, p. 61), quando o mesmo esclarece que:

Nesse período, a educação física volta-se, também, para o cumprimento dos seus deveres com a economia, dando suporte ao processo de industrialização implementado no País, buscando oferecer mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, além de cuidar da manutenção e recuperação dessa força de trabalho.

O movimento de industrialização característico do Estado Novo, não se fez sentir com a mesma intensidade no Piauí, cujo parque industrial não se desenvolveu com tanta intensidade como ocorrera em outros centros, embora tal fato, não tenha impedido o cumprimento dos dispositivos legais referentes à obrigatoriedade da Educação Física, que nessas circunstâncias, foi direcionada ao cumprimento de suas funções eugênicas e de fortalecedora dos princípios de segurança nacional.

Portanto, tendo em vista a obrigatoriedade das aulas de Educação Física nos diferentes estabelecimentos de ensino, reforçada pelo Decreto-Lei n. 705/69, a necessidade de preparar profissionais para suprimem essa demanda crescente, tornou-se uma ação prioritária, justificando o surgimento dos cursos emergenciais para formação docente em Educação Física no estado do Piauí.

Os referidos cursos, ficavam a cargo da Secretaria Estadual de Educação, a qual, encarregava-se de sua promoção e seleção dos participantes. De acordo com Araújo (1996), devido ao que estava acontecendo em nível nacional, os conteúdos ministrados nos cursos emergenciais tinham a predominância de conhecimentos técnico-esportivo de caráter prático, devido ao fato de que o que se consideravam como conteúdos teóricos se referiam ao

aprendizado de regras e instruções de como executar de forma correta as habilidades físicas, em conformidade com a tendência competitivista que se encontrava em pleno desenvolvimento em todo o território nacional. Conforme o mesmo autor, os referidos cursos estenderam-se até o ano de 1974, ocasião em que começa a funcionar o primeiro curso superior de Educação Física do estado do Piauí, promovido pela Universidade Federal do Piauí.

É válido ressaltar que a Educação Física competitivista, incentivada pelo governo ditatorial, tinha como pano de fundo o controle dos movimentos sociais contrários a tal regime, através da propagação e incentivo às competições e ao surgimento de talentos esportivos (atletas-heróis) que através de seu esforço próprio venciam competições e defendiam a todo custo sua pátria, conforme Guiraldelli Júnior (1994). Nesse sentido, é atribuída à Educação Física a tarefa de desenvolver a destreza, a disciplina e a competição, fundamentais à força de trabalho e necessário ao momento histórico instalado no Brasil.

Portanto, a formação docente que se instalara no estado do Piauí do período compreendido entre 1939 à 1974 se caracterizou, segundo Araujo (1996, p. 85), por desenvolver,

[...] os aspectos biológicos, biomecânicos, higiênicos e atléticos, os professores não têm oportunidade de estudar disciplinas reflexivas que lhes proporcionem condições de elaborar uma análise crítica e sólida sobre o real papel da educação física nas distintas fases históricas. Provavelmente, isso implica visão superficial e alienante uma vez que se lida com propósitos praticamente desconhecidos.

De acordo com o exposto, percebe-se o forte caráter instrumental que permeou a formação de professores de Educação Física no estado do Piauí, coadunando-se com o que Castellani Filho (1988) afirma ser a função social atribuída à Educação Física no período pós-64, ou seja, possibilitar o esvaziamento de qualquer rearticulação política do movimento estudantil, através da promoção dos valores do esporte competitivo, do incentivo ao individualismo, da ocupação das horas vagas com a prática de esportes.

No âmbito da formação docente a nível superior, o primeiro vestibular para o curso de Educação Física no estado do Piauí, promovido pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, realizou-se somente no ano de 1975, na modalidade de licenciatura curta, ou seja, era destinado a preparar docentes para atuar no ensino fundamental (1º grau), afim de suprir a demanda crescente de alunos deste nível de escolaridade e contemplar a exigência prevista no Decreto-Lei n. 705/69.

Acerca da criação do curso de Educação Física na UFPI, é válido fazer alguns esclarecimentos, embasados no trabalho de Araújo (1996), ou seja, devido à exigência da prática de Educação Física em todos os níveis de ensino, a presença desta disciplina a nível de ensino superior deu-se inicialmente através da disciplina de prática desportiva que constava no currículo de todos os cursos oferecidos pela UFPI. Desta forma, criou-se a necessidade de contratação de mais profissionais que atendessem à demanda crescente de estudantes e cursos.

Uma vez composto o quadro docente que atendia à demanda de alunos dos cursos superiores oferecidos pela UFPI, e com a instalação de uma estrutura física para as práticas desportivas, criou-se condições necessárias para as primeiras discussões acerca da instalação da licenciatura em Educação Física, que para o citado autor, embasou-se nos seguintes argumentos:

- Aproveitamento do quadro de docentes com formação em Educação Física;
- Aproveitamento das instalações destinadas às práticas desportivas, dos laboratórios dos cursos da área de saúde e demais estruturas disponíveis em outros departamentos;
- A insuficiência dos cursos emergenciais para atender a expansão do ensino fundamental e médio (1º e 2º graus);
- Melhorar a qualidade da formação dos docentes, face à reduzida carga horária, ao limitado elenco de disciplinas dos cursos emergenciais e às novas exigências do contexto da época.

Portanto, o primeiro curso de Educação Física a ser ministrado na UFPI, com natureza de licenciatura curta e integrado ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), distinguiu-se das licenciaturas plenas, por sua reduzida duração e por não incluir em sua grade curricular as disciplinas consideradas básicas como: Matemática, Português, Metodologia Científica, dentre outras, de forma a cumprir o mínimo estabelecido nas determinações legais para obtenção do título de licenciado em Educação Física. Nesta perspectiva a duração da licenciatura curta, segundo Araújo (1996), era de dezoito meses, cujas disciplinas e respectivas cargas horárias podemos observar no QUADRO 2

**QUADRO 2-**

Elenco de disciplinas da licenciatura curta do curso de Educação Física da UFPI

<b>ELENCO DE DISCIPLINAS</b>		
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>BIOLOGIA</b>	1.1.0	45
<b>ANATOMIA</b>	2.1.0	60
<b>FISIOLOGIA</b>	1.1.0	45
<b>CINESIOLOGIA<sup>b</sup></b>	3.0.0	45
<b>BIOMETRIA</b>	1.1.0	45
<b>HIGIENE APLICADA</b>	2.0.0	30
<b>SOCORROS DE URGÊNCIA</b>	1.1.0	45
<b>GINÁSTICA I</b>	2.2.0	90
<b>GINÁSTICA II</b>	2.2.0	90
<b>RÍTMICA</b>	2.1.0	60
<b>RECREAÇÃO</b>	2.1.0	60
<b>ATLETISMO</b>	2.2.0	90
<b>NATAÇÃO</b>	1.2.0	75
<b>ESTUDO DOS PROBLEMAS BRASILEIROS I</b>	1.0.0	15
<b>ELENCO DE DISCIPLINAS</b>		
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>ESTUDO DOS PROBLEMAS BRASILEIROS II</b>	1.0.0	15
<b>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b>	4.0.0	60
<b>DIDÁTICA</b>	5.0.0	75
<b>PRÁT. ENSINO EM ED FÍSICA</b>	1.1.1	90

<b>DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS</b>		
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>NATAÇÃO II</b>	1.1.0	45
<b>ATLETISMO II</b>	1.1.0	45
<b>GINÁSTICA OLÍMPICA</b>	1.1.0	45

Fonte: Araújo (1996, p. 99)

Como podemos perceber, no referido curso havia uma predominância de disciplinas ligadas aos esportes, além do que, outros indicadores reforçam o caráter instrumental do referido curso, dos quais podemos citar: a exigência de atestado médico e aprovação nos testes de aptidão física para os candidatos a uma vaga no curso de Educação Física; as metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem enfatizavam predominantemente a correta execução dos gestos técnicos; a parte teórica das disciplinas estavam limitadas a um pequeno espaço destinado ao histórico das práticas; o processo avaliativo, em algumas disciplinas levava em conta a correta execução da técnica por parte dos alunos (as).

Nesta perspectiva, é válido frisar que o direcionamento dado à licenciatura curta em Educação Física, não era privilégio somente do estado do Piauí, visto que, fazia parte de movimento mais amplo de esportivização que predominava no meio acadêmico nacional, como podemos verificar no posicionamento de Betti (1990, p.9):

Valoriza-se (na formação dada pelos cursos superiores de educação física) excessivamente a técnica e tática esportivas, voltadas para a obtenção do máximo rendimento, do “mais alto, mais rápido, mais forte”, direcionando a capacidade do profissional para o esporte de alto nível [...]. Este transplante dos objetivos, conteúdos e estratégias voltados à preparação de atletas é fatal para a educação física escolar.

Entretanto, é necessário esclarecer que a crítica direcionada à predominância do ensino dos esportes na grade curricular dos cursos de formação docente, não significa a sua negação enquanto saber necessário à prática pedagógica dos futuros professores de Educação Física, o que de fato se pretende é ressaltar que o esporte, como manifestação da cultura corporal, possui uma dimensão social, cultural e política, e não unicamente a dimensão biológica e técnica. De outro modo, por serem as manifestações corporais ricas em variedades

e formas, privilegiar o ensino dos esportes seria negar o acesso a outras formas de manifestações da cultura corporal.

Com a mudança do curso de Educação Física de licenciatura curta para licenciatura plena, ocorrido no ano de 1977, são adicionadas novas disciplinas e modificada a carga horária de outras já existentes, porém, o caráter tecnicista continua a vigorar, segundo observa Araújo (1996, p. 109):

O total de créditos passa de 56 para 121; o número de horas, de 1.110 para 2.245. a duração do curso, no mínimo de um ano e meio e no máximo de quatro, passa, agora, para o mínimo de três anos e o máximo de cinco. Ademais, a estrutura curricular sofre o acréscimo de várias disciplinas de diferentes departamentos, embora o aumento maior recaia em disciplinas técnicas, ministradas pelo próprio Departamento de Educação Física. Sobre o número de disciplinas relacionadas com modalidades esportivas, como voleibol, handebol e futebol, além de se ampliar a carga horária de outras, já incorporadas à grade curricular.

A predominância do enfoque esportivista resiste ao tempo e às mudanças, haja vista que atravessa a década de 1980 praticamente imune à onda de discussões e reflexões acerca da própria identidade da Educação Física, que nesse momento toma corpo nos debates acadêmicos em todo território nacional. A imersão nesse ciclo de discussões e produções acadêmicas em busca de redirecionar os caminhos da Educação Física, por parte dos docentes da Universidade Federal do Piauí, não passou de um conjunto de iniciativas isoladas de uma parcela diminuta de docentes e egressos, e portanto, incapaz de provocar mudanças significativas no processo de formação inicial que estava em curso.

Apesar da formação inicial promovida pela UFPI estender seu alcance ao interior do estado, como foi o caso da cidade de Floriano, através da implantação de cursos parcelados, não houve mudança referente ao direcionamento voltado para a formação de técnicos em esportes.

As mudanças no direcionamento tecnicista/esportivista do curso de Educação Física da UFPI, segundo Araújo (1996), começam a se processar mediante os impositivos legais que constavam no Parecer nº 215/87 e Resolução nº 3/87 do Conselho Federal de Educação, os quais, fixavam o mínimo de conteúdos e duração, introduz o Bacharelado, como também, propõem uma formação abrangente, “com um forte embasamento humanístico”, que envolve os conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade, resultando na reestruturação curricular do referido curso que se efetivou no ano de 1992, permanecendo somente como licenciatura.

Nesse contexto, observou-se a intervenção de dispositivos legais no sentido de alinhamento do perfil do futuro docente às novas exigências que se estabeleciam na sociedade, sem no entanto, estarem acompanhadas dos devidos investimentos em estrutura física e material, assim como, de uma política de formação docente a nível superior que desse subsídios para que a referida reformulação curricular se concretizasse.

No âmbito do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, é válido ressaltar que suas atividades iniciaram no ano de 1989, após autorização em Diário Oficial datada de 4 de novembro de 1988, por intermédio do Decreto nº 97. 051. O processo seletivo para ingresso no curso de Educação Física, diferentemente ao que vinha ocorrendo na UFPI, já havia abolido os testes de aptidão física, ainda comuns na citada instituição, sinalizando uma aproximação maior com as mudanças de paradigma que estavam em discussão no meio acadêmico no contexto em pauta.

Nesta perspectiva, Araújo (1996, p. 135), destaca como principais objetivos do curso de licenciatura em Educação Física da UESPI, os seguintes:

- Possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que propiciem aos graduados sua atuação nos campos da educação escolar, incluindo desde o pré-escolar ao 3º grau, e também não-escolar, ou seja, academias de ginástica, clubes sociais e esportivos, centros comunitários, condomínios, etc;
- Desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;
- Promover a realização do universitário, como indivíduo e profissional.

De conformidade com os objetivos citados alguns princípios norteadores embasam a proposta curricular, dos quais destacamos: coerência com a concepção do licenciado educador; articulação entre fundamentação teórica e realidade; integração entre as dimensões técnica, humana e política do educador; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do conhecimento. Neste sentido, a formação almejada pela UESPI propõe uma aproximação maior dos futuros docentes com uma fundamentação teórica e prática que os habilite a superar as dificuldades peculiares ao ambiente educativo, constando no currículo disciplinas que promovam maior reflexão acerca do alcance e diversidade do movimento humano, como podemos observar no QUADRO 3.

**QUADRO 3**

Elenco de disciplinas da Licenciatura Plena em Educação Física da UESPI.

<b>1º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORA-AULA</b>
<b>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO</b>	90
<b>INGLÊS INSTRUMENTAL</b>	60
<b>INTRODUÇÃO A METODOLOGIA CIENTÍFICA</b>	60
<b>LÍNGUA PORTUGUESA I</b>	60
<b>MATEMÁTICA I</b>	60
<b>GINÁSTICA ESCOLAR I</b>	45
<b>SOMA</b>	375
<b>2º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA</b>	60
<b>BIOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	60
<b>VOLEIBOL I</b>	60
<b>RECREAÇÃO I</b>	60
<b>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS</b>	60
<b>GINÁSTICA ESCOLAR II</b>	60
<b>SOMA</b>	360
<b>3º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>GARGA HORÁRIA</b>
<b>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b>	90
<b>BIOQUÍMICA</b>	60
<b>HANDEBOL I</b>	60
<b>NATAÇÃO I</b>	60
<b>ELEMENTOS DE ANTROPOLOGIA CULTURAL</b>	45
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	30
<b>SOMA</b>	345

<b>4º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA</b>	45
<b>ELEMENTOS DE ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA</b>	60
<b>VOLEIBOL II</b>	60
<b>ATLETISMO I</b>	60
<b>HIGIENE</b>	30
<b>GINÁSTICA ESCOLAR III</b>	60
<b>SOCIOLOGIA GERAL</b>	60
<b>SOMA</b>	375
<b>5º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>PSICOMOTRICIDADE</b>	60
<b>ANATOMIA APLICADA A EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	90
<b>BASQUETE I</b>	60
<b>RECREAÇÃO II</b>	60
<b>FUTEBOL</b>	60
<b>SOMA</b>	330
<b>6º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>DIDÁTICA</b>	60
<b>PSICOLOGIA DO EXERCÍCIO</b>	90
<b>SOCORROS DE URGÊNCIA</b>	45
<b>NATAÇÃO II</b>	60
<b>ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	60
<b>DANÇA</b>	60
<b>7º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>APRENDIZAGEM MOTORA</b>	60

<b>7º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>METODOLOGIA DO TREINAMENTO DESPORTIVO I</b>	60
<b>HANDEBOL II</b>	60
<b>ATLETISMO II</b>	60
<b>BASQUETE II</b>	60
<b>GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA</b>	60
<b>SOMA</b>	360
<b>8º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	60
<b>METODOLOGIA DO TREINAMENTO DESPORTIVO II</b>	60
<b>PRÁTICA DE ENSINO I – EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	90
<b>GINÁSTICA ESPECIAL</b>	60
<b>SOMA</b>	270
<b>9º PERÍODO LETIVO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>CINESIOLOGIA</b>	60
<b>METODOLOGIA E TÉCNICA DE PESQUISA EM ED. FÍSICA</b>	60
<b>PRÁTICA DE ENSINO II – EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	90
<b>GINÁSTICA ARTÍSTICA</b>	60
<b>SOMA</b>	270
<b>10º PERÍODO</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>ESTÁGIO CURRICULAR</b>	300
<b>ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS</b>	30
<b>SOMA</b>	330

Extraído de: Araújo (1986, p. 140-141)

Apesar dos avanços presentes na proposta curricular da UESPI, em comparação com a proposta da UFPI, no sentido da oferta de um maior volume de disciplinas de caráter reflexivo, as condições materiais oferecidas pela referida instituição mostraram-se inadequadas à efetivação de um ensino de qualidade, ou seja, ausência de laboratórios devidamente equipados para as disciplinas biomédicas, ausência de piscina, dentre outros. Em outros termos, os futuros professores de Educação Física ao ingressarem na licenciatura da UESPI se depararam com uma realidade semelhante à que vivenciaram nas escolas públicas, com relação à falta de recursos materiais, levando quase sempre os professores a utilizarem da improvisação em suas aulas práticas.

É válido ressaltar que, a presença na grade curricular de disciplinas de caráter reflexivo, não significa a superação do perfil tecnicista característico dos profissionais de Educação Física, visto que, não se encontra na dependência exclusiva do tipo de formação a ser recebida, sofrendo influências de fatores tais como: exigências do mercado de trabalho, reconhecimento social, oportunidades de trabalho, mídia, dentre outros. Portanto, não podemos afirmar categoricamente que apesar do direcionamento dado ao curso da UESPI ao se comprometer com a formação do professor de Educação Física para o contexto escolar, não produza também profissionais ligados à atuação no contexto extra-escolar.

Com relação ao quadro docente, quando das primeiras turmas de Educação Física, era constituído na sua maioria por especialistas, não havendo a presença de professores (as) com titulação de mestre ou doutor. Nesta perspectiva, ficam evidentes as marcas do descaso com a educação característicos do modelo neoliberal, que ao autorizar o funcionamento de cursos superiores, não oferecem estrutura adequada, que ao possibilitar a formação de novos educadores, se esquivam da responsabilidade de qualificar os professores-formadores, sem, contudo, considerar tais ocorrências no momento de submeter os cursos superiores aos critérios oficiais de avaliação da qualidade do ensino superior.

Nesta perspectiva, diante do exercício de compreensão e reflexão sobre a formação docente no período compreendido entre 1969 a 1995, no qual nossos interlocutores concretizaram sua formação inicial, os dados fornecidos nos levam a perceber a existência de duas propostas formativas que no caso da UFPI se revestia de uma predominância tecnicista ligada à performance atlética e que no caso da UESPI mesclava disciplinas eminentemente técnicas com disciplinas de caráter reflexivo, somadas às condições nas quais os cursos eram realizados, nos levam a crer que a diferenciação do perfil proposto de formação profissional de Educação Física das citadas instituições, principalmente no caso da UESPI, se encontra mais na dependência das experiências vividas antes e durante a formação inicial (disciplinas e

professores que fizeram a diferença) pelos futuros professores, do que, pelo direcionamento oficial contido nas propostas de curso.

### **2.3 Discutindo saberes docentes**

Após um breve e necessário percurso pelas abordagens pedagógicas que deram suporte e/ou influenciaram a Educação Física no âmbito escolar, conferindo vários contornos e formatos às suas práticas e saberes, partiremos neste item, ao foco de nossa investigação, ou seja, os saberes docentes. A temática dos saberes docentes por sua ampla aplicação e diversidade, como também por suas inter-relações com as práticas pedagógicas, com o processo de formação docente, em que estão implicados os contextos nos quais estes saberes são (re)produzidos, as crenças/concepções de seus sujeitos, tem se constituído em um campo de investigação bastante amplo e diversificado, dando margem a diferentes interpretações e enfoques de pesquisa. Dessa forma, faremos uma incursão algumas correntes e tradições de pesquisa que tem subsidiado as investigações acerca da temática dos saberes docentes, apoiando nossas discussões nos trabalhos de Borges (2004), Borges e Tardif (2001), Borges e Desbiens (2005), Gauthier et al (2006), Tardif (2002), dentre outros.

Para tanto, sistematizamos nossa discussão partindo de algumas considerações acerca do que consideramos como saber docente, na sequência, faremos uma incursão histórica nas produções teóricas relativas ao saber docente, revelando sua diversidade e campos de aplicação, assim como sua influência nas políticas educacionais e no processo de profissionalização do magistério. Na continuidade de nossas discussões enfatizaremos a complexidade dos saberes que compõe a base profissional docente, destacando a tipologia adotada por Tardif (2002) e a singularidade dos saberes experienciais na configuração do fazer e do ser professor, no sentido de proporcionar elementos para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo na construção do ser professor de Educação Física.

A princípio, é válido ressaltar que, a dificuldade em se conceituar o termo “saber” de forma a satisfazer os interesses de todos, é atribuída a seu caráter polissêmico, à sua complexidade, por se encontrar entrelaçado com tendências, abordagens e percepções que variam conforme o olhar e a base teórica que lhes dão suporte, dando margem a uma infinidade de interpretações. Para os propósitos de nosso trabalho, elegemos como mais adequada a conceituação proposta por Tardif (2002, p.255), segundo o qual, atribui “[...] à

noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. A esse respeito, o referido autor, ao assumir a concepção de saber como argumento, discussão, acrescenta que:

[...] o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais. [...] Noutras palavras, o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências naturais. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discurso (principalmente normativos: valores, prescrições, etc) cuja validade o locutor, no âmbito de uma discussão, procura estabelecer, fornecendo razões discutíveis e criticáveis. Os critérios de validade, portanto, não se limitam mais à adequação das asserções a fatos, mas passam antes pela idéia de acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão. (TARDIF, 2002, p. 196)

Nesta perspectiva, é válido ressaltar que “nem tudo é saber”, ou seja, para Tardif (2002, p. 192), é necessário estar atento afim de não cairmos no que o mesmo chamou de excesso etnográfico, que consiste “[...] em transformar tudo em saber, isto é, em tratar toda produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida como se procedessem do saber”. Portanto, diante da rogativa de uma maior precisão na discussão acerca desta temática, também serão considerados saberes, os pensamentos, idéias, juízos e argumentos estruturados racionalmente, de forma a possibilitar ao sujeito, justificar o seu discurso e/ou ações diante de questionamentos acerca da validade dos mesmos, proferidos por outros sujeitos.

A temática dos saberes docentes vem ocupando cada vez mais, um lugar importante nas pesquisas sobre o ensino, em diversos países, principalmente nos Estados Unidos, devido dentre outros motivos, à constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais, ou seja, segundo Gauthier (2006), dois grandes relatórios publicados em 1986, nos Estados Unidos pelo *Holmes Group*<sup>2</sup> e pelo *Carnegie Task<sup>3</sup> Force on teaching a profession*, sob os títulos: *Tomorrow’s teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, os quais, faziam referência aos baixos índices educacionais que alcançara os alunos americanos, seus impactos negativos frente aos desafios impostos pelo novo modelo de sociedade capitalista globalizada e à possível ameaça de perda da soberania econômica e

<sup>2</sup> Segundo Gauthier (2006), o Holmes Group é constituído por um grupo de representantes das faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa.

<sup>3</sup> O Carnegie Task Force on Teaching as a Profession era um grupo constituído por personalidades oriundas do alto escalão da função pública, do mundo dos negócios, da educação e do sindicalismo docente.

tecnológica norte-americana, concluindo na emergência de soluções para o avanço do ensino e da formação docente.

Diante deste panorama, tem início o movimento em prol da profissionalização docente, caracterizado pela busca de melhor qualificação na formação docente a nível superior, como também pela luta por melhores condições de trabalho, melhores salários e reconhecimento social que desse à docência o merecido *status* profissional, a exemplo do que já acontecera com a profissão médica.

No Brasil, os sintomas desse movimento de profissionalização se fizeram presentes a partir da década de 1990, com a divulgação de um artigo de M. Tardiff, C. Lessarde e L. Lahaye, publicado na revista *Teoria & Educação*, em 1991, sob o título “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente, que segundo Ludke (2001), despertou o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo desse tema, que até então era pouco estudado entre os professores, mas cuja complexidade desafiou e seduziu uma boa parcela dos pesquisadores.

Associada ao movimento de profissionalização que começara a invadir os discursos e ações dos docentes brasileiros, encontravam-se as propostas de reforma educativa, que por sua vez, foram inspiradas em muitos princípios pertencentes às reformas que haviam se processado em países como Portugal, Espanha e Estados Unidos, dos quais podemos destacar: 1º) a percepção do ensino como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos mobilizados pelos professores; 2º) a compreensão de que os professores são profissionais que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e que são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas.

A esse respeito, Borges e Tardiff (2001, p. 14), citam como exemplos de reformas que seguiram esse percurso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) que permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999).

Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica.

Apesar desse processo ainda se encontrar em andamento, o fato é que gradativamente começa a se estabelecer um novo referencial para a formação de professores, em que suas vozes, suas relações sociais e culturais, o ambiente de concretização de suas práticas, os saberes produzidos pelos mesmos no contexto de sua ação docente, são considerados variáveis fundamentais, de forma que, pode-se considerar que uma verdadeira mutação no modelo de formação está em processo de concretização nas universidades, cujos sintomas podem ser percebidos através da mudança no quadro de referência dessa nova formação, que passa a incluir os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, aos conteúdos, disciplinas e pesquisas universitárias.

Na perspectiva dos estudos sobre os saberes docentes se sobressaem os trabalhos que encontraram eco nas pesquisas de autores de outras nacionalidades como os de Tardiff (2002); Schon (1995); Gauthier (2006); Nóvoa (1995); Nóvoa e Finger (1988); dentre outros, possibilitando o surgimento de uma produção nacional sobre a temática em que prevalecem o foco sobre a pessoa do professor e a identidade da profissão docente sob várias percepções e abordagens teóricas, como argüi Pimenta (2002), de forma a atribuir a esses saberes um caráter de especificidade frente a outras modalidades de saberes e ocupações. A esse respeito Tardiff (2002, p. 219), assim se posiciona:

[...] o caráter específico dos saberes profissionais depende de fenômenos muito concretos: 1º) eles são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade; 2º) sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização profissional e de uma experiência do ramo; 3º) são usados numa instituição – a escola - que possui um certo número de traços originais; 4º) são mobilizados no âmbito de um trabalho – o ensino – que também possui certas características específicas. Essas condições de aquisição e de utilização são fundamentais para que se possa postular o caráter distinto e específico dos saberes dos professores em relação aos outros ofícios, profissões ou aos conhecimentos comuns das pessoas comuns.

Dessa forma, os saberes docentes começam a ser percebidos como produção de um processo de formação profissional que não se limita ao tempo e espaço da formação acadêmica, mas sobretudo, possuem raízes no próprio contexto familiar e escolar, passando por um processo de lapidação e enriquecimento quando em contato com a formação superior e principalmente no enfrentamento dos obstáculos e desafios das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Em se tratando das produções teóricas, o movimento de profissionalização docente também foi responsável pelo impulso dado aos estudos sobre os saberes que compõe a base da docência, destacando-se alguns países como os Estados Unidos, o Canadá e os países

européus de cultura anglo-saxônica, nos quais o volume de produções científicas tomou dimensões exponenciais, tanto quantitativa quanto qualitativamente, propiciando a produção de sínteses que buscaram captar a diversidade teórica e metodológicas desses trabalhos, como também, estabelecer agrupamentos, classificações e tipologias, revelando, desta forma, a complexidade desse campo de investigação e as lacunas ainda não exploradas.

Dentre as sínteses produzidas, destacamos a de Shulman, realizada em meados da década de 1980, período em que a temática dos saberes docentes começara a ocupar o centro das atenções dos pesquisadores do ensino, devido a sua importância e influência nos estudos posteriores sobre essa temática. Em sua síntese, Shulman objetivava mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino, identificando suas abordagens e suas lacunas, no sentido de possibilitar novos trabalhos investigativos. Nessa investida, o autor identificou cinco programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência: as pesquisas processo-produto, o programa *Academic learning time*, o programa sobre a cognição dos alunos, o *Classroom ecology* e o enfoque cognitivista.

O primeiro, conhecido como pesquisas processo-produto, estreitamente associado ao behaviorismo, postulava que a eficácia do ensino podia ser avaliada através da correlação entre o comportamento dos professores em classe (os processos) e a aprendizagem dos alunos (os produtos). A esse respeito, o posicionamento de Gauthier (2006, p. 147) se torna esclarecedor e conciso, quando o mesmo assim se posiciona:

O enfoque processo-produto consiste, assim, de maneira geral, na comparação dos resultados obtidos pelos alunos em testes padronizados à variáveis comportamentais do ensino. Trata-se, na maioria das vezes, de estudos de campo, mas estudos essencialmente quantitativos. Os pesquisadores que se servem dessa concepção privilegiam sobretudo as medidas objetivas; por exemplo, o número de interações durante uma lição de classe, o número de perguntas feitas pelo professor, etc. Essa maneira de proceder apresenta três vantagens importantes: 1) o fácil controle das variáveis; 2) o estudo de campo; 3) a possibilidade de medir o efeito do comportamento do professor sobre os alunos.

Portanto, como podemos observar, neste enfoque, o ensino era visto por uma ótica funcional em que o professor detinha um papel de administrador das aprendizagens, ou seja, nesse enfoque, o conhecimento era exterior ao docente, pois se referia aos procedimentos de ensino, métodos, conteúdos, validados cientificamente e observáveis sobre a forma de comportamentos que os docentes adotavam e seus efeitos imediatos na aprendizagem dos alunos. As críticas a esse enfoque foram dirigidas à não consideração dos aspectos subjetivos das interações entre professor e aluno, à situação em que o ensino se dava, como também às dimensões cognitivas implícitas na ação docente. A vantagem desse enfoque deve-se ao

mesmo possibilitar a identificação segura dos comportamentos que produziam efeitos pedagógicos positivos.

O segundo programa analisado por Shulman, conhecido como *Academic learning time*, surgiu como uma tentativa de superar o modelo anterior (processo-produto), muito embora tenha continuado a empregar os mesmos métodos, buscou identificar os elementos “mediadores-chave” existentes entre as condutas dos professores e as atividades dos alunos durante o ensino, focalizando o que seria o comportamento eficaz do professor, ou seja, buscou-se captar com mais detalhes os efeitos do processo de ensino, não dedicando a mesma atenção aos resultados finais, e, portanto, trazer à tona as complexidades que permeavam as interações em classe durante as tarefas, através de testes padronizados.

O programa conhecido por *Students mediation*, terceiro programa analisado pelo referido autor, se caracterizou como eixo de ligação entre as pesquisas de cunho psicológico quantitativa e as estratégias qualitativas que as sucederam. Seu foco foi o conhecimento dos alunos, considerando-se a intervenção docente, ou seja, enfatizou-se aquilo que os estudantes pensavam e sentiam e suas respectivas motivações em torno das atividades em sala. Nesses trabalhos percebe-se uma base teórica composta pela presença dos estudos da cognição social, da sociologia, das contribuições da Antropologia e da Psicologia da Informação, caracterizando uma preocupação com a mediação entre o social e o cognitivo.

O quarto programa, conhecido como *Classrom Ecology*, cuja base teórica centrava-se na Antropologia, na Sociologia e na Linguística, tinha como foco de suas investigações, o sentido que os estudantes e os docentes atribuíam às suas ações e ao ensino de forma geral. Nesses trabalhos, a sala de aula era compreendida como um ecossistema, pertencente a um contexto mais amplo, em que interagem aspectos sociais, culturais, afetivos de forma conjunta. Em outros termos, segundo Borges (2001, p. 65),

[...] quatro são os critérios de referência da abordagem ecológica: primeiro, atenção aos eventos em classe, às interações entre as pessoas e seus respectivos meios, porém em reciprocidade e não a partir de uma perspectiva de causalidade; segundo, compreensão do processo ensino-aprendizagem como um continuum de interações sem a pretensão de isolar determinados fatores buscando suas causas e efeitos; terceiro, visão da sala de aula inserida no contexto mais amplo da escola, da comunidade, da cultura, da sociedade etc.; quarto, observação daquilo que não é evidente, como os pensamentos, os sentimentos, as atitudes etc, dos agentes em sala de aula.

O quinto programa, cuja direção dos trabalhos se desenvolveu com bases na psicologia, em especial a psicologia cognitiva, ficou conhecido como enfoque cognitivista, buscou superar o modelo de pesquisa processo-produto deslocando o foco de suas

investigações para a análise, compreensão e reprodução das formas de processamento da informação. Para Borges (2004, p.23), buscou-se com esse enfoque, entre outras coisas,

[...] superar o modelo de pesquisa processo-produto; entender a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem; identificar como os docentes percebem e coordenam suas ações e interações; analisar como eles aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem informações (conhecimentos/saberes), que são armazenadas através da memória e que podem ser transferidos de um contexto para outro.

No enfoque cognitivista, os saberes eram vistos como um conjunto de informações, símbolos, esquemas de ação capazes de produzir o que a referida autora denominou de gramática geradora das práticas do sujeito. Por não levar em conta o contexto da sala de aula e o caráter mutável dos processos de ensino-aprendizagem, por considerar o ensino como uma ciência voltada unicamente para atividades relacionadas ao processamento de informações, por considerar a atividade pedagógica como uma aplicação didática levando em conta somente uma relação singular (de um para um), por anular a personalidade do professor e por veicular uma visão técnica e instrumental do ensino, que subjaz uma dimensão ideológica, na qual, são freqüentes termos como: eficiência, competência, rentabilidade, medida, desempenho, esse enfoque recebeu muitas críticas, em contrapartida, possibilitou um melhor entendimento da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, introduziu a noção de metacognição e demonstrou a importância singular do planejamento.

O sexto programa, de autoria do próprio Shulman, concentrou seus trabalhos sobre a compreensão que os professores possuíam acerca dos conteúdos das matérias ensinadas, e das relações entre esses conteúdos e o ensino que os professores dedicavam a seus alunos. Em seus trabalhos foram identificados três tipos de conhecimentos que os professores possuíam: o primeiro se refere ao conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o segundo seria o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogic knowledge matter*), e o último seria o conhecimento curricular (*curricular knowledge*). Os seus trabalhos deram origem à corrente do *knowledge base*, cujo foco era o estudo do repertório de conhecimentos que estavam na base da profissão docente, na busca de compreender como os mesmos pensam e agem no desenvolvimento de seus projetos, de suas teorias implícitas, de suas concepções sobre a matéria ensinada, o currículo e os programas.

Outra contribuição de semelhante envergadura, que se propôs a classificar as pesquisas realizadas acerca dos saberes docentes, foi o trabalho de Borges (2004), o qual possibilitou uma melhor visualização da dimensão e diversidade de concepções que

subsidiaram os estudos sobre a temática em questão, ao revelar as influências de diferentes tradições teóricas (comportamentalismo, cognitivismo, etnometodologia, fenomenologia), que de forma individual ou combinada enriqueceram o entendimento acerca dos saberes docentes, tais como: pesquisas sobre o comportamento do professor; pesquisas sobre a cognição do professor; pesquisas sobre o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas, e as pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões.

Na primeira classificação, ou seja, as pesquisas sobre o comportamento do professor, de tradição behaviorista ou comportamentalista, se encontram as pesquisas do tipo processo-produto, ou seja, buscava-se identificar o impacto da ação docente (processo) na aprendizagem do aluno (produto), no intuito de compreender o comportamento dos professores tidos como eficientes. Por considerar os aspectos subjetivos existentes nas interações entre o professor, os alunos e o contexto da sala de aula, recebeu duras críticas. Nesta abordagem o conhecimento é visto como exterior ao professor, limitando-se a procedimentos de ensino, métodos e conteúdos.

Nos estudos sobre a cognição do professor, oriundos das críticas à abordagem processo-produto, as bases teóricas provém, como na abordagem anterior, da psicologia, porém direcionada ao estudo do processamento da informação, ou seja, buscava-se compreender como os professores precebiam e coordenavam suas ações, como os professores aprendiam, compreendiam, faziam uso, reutilizavam e transferiam saberes, que eram armazenados na memória. Para tal, Borges (2004, p. 23) assevera que:

O modelo de análise do saber é o do pensamento lógico matemático e os saberes/conhecimentos são vistos como um conjunto de informações, símbolos, roteiros, esquemas de ação, os quais obedecem a uma determinada sintaxe, que produz uma verdadeira gramática geradora das práticas do sujeito.

Outro enfoque que se popularizou bastante nas pesquisa educacionais, foram os estudos sobre o pensamento dos professores (*teachers' thinking*), cuja base teórica se apóia nas ciências da cognição e em diversas correntes das Ciências Sociais, como a fenomenologia e a etnometodologia. Como sucessor dos estudos processo-produto, os estudos sobre o pensamento dos professores, segundo Borges (2004), tem por objetivo principal estudar os processos mentais e significações relativas às ações docentes. A mesma autora, fazendo referência aos trabalhos de Tochon (2000), assevera que o termo *teacher' thinking* pode ser considerado como um verdadeiro paradigma, superando o aspecto meramente descritivo

presente nos outros enfoques e acrescentando um caráter operatório, que influenciou por sua vez, o movimento da profissionalização e das reformas no âmbito da formação docente. Para Tochon (2000, apud BORGES, 2004, p. 25), o estudo sobre o pensamento dos professores,

[...] engloba tudo o que diz respeito ao modo como os docentes pensam, conhecem, percebem, representam sua disciplina, sua atividade, sua profissão e, por extensão, à maneira como pensam e solucionam os problemas cotidianos vinculados ao ensino, sua planificação cognitiva, convicções, história pessoal e busca de sentido.

Nesta perspectiva, o termo *teachers' thinking* se estende às abordagens vinculadas ao estudo das narrativas, às pesquisas sócio-críticas, sócio-construtivistas, às de caráter psicossocial e psicanalíticas, que com as quais compartilha o foco de estudo sobre o pensamento dos professores. Nesta classificação se enquadram os trabalhos Schön (1983, 1987); Shulman (1986, 1987); Zeichner (1987, 1993, 1999), por intermédio dos quais, se expandiu no meio educativo a perspectiva da formação reflexiva, da pesquisa-reflexiva, pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, do professor como prático reflexivo, dos saberes pedagógicos e experienciais, dentre outros.

As pesquisas sobre os saberes docentes receberam influências também, da abordagem interacionista subjetivista, nos termos de Galtthier (2006), ou pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionista, usando a terminologia de Borges (2004), as quais, por sua relação com a fenomenologia por um lado, e com o enfoque etnográfico interacionista, por outro, vão dar suporte às pesquisas sobre os significados dos pensamentos e ações dos sujeitos, considerando suas interações e o contexto no qual estão inseridos numa perspectiva histórica e social. Nesta perspectiva se enquadram os trabalhos de Nóvoa (1998, 1992), os quais dão ênfase ao resgate da voz dos professores, considerados sujeitos, que orientam suas ações sob a influência de crenças, valores, emoções e experiências diversas, inscritas em sua história de vida e conhecidas e valorizadas através de suas narrativas.

Neste enfoque, fica evidente o propósito de se resgatar o sentido/significado que os professores atribuem às suas experiências profissionais associadas às suas experiências pessoais, presentes nas formas de linguagem, nas metáforas, imagens, narrativas orais e escritas.

Podemos relacionar também a presença de outro enfoque, dentro da classificação proposta anteriormente, que sob a influência da sociologia, do interacionismo simbólico, da etnografia e etnometodologia, vai focalizar o modo como o saber docente é construído no processo de socialização profissional e pré-profissional. Nesse modelo, o saber docente é tido

como uma competência que se constrói nos processos de socialização que incluem o período anterior à profissionalização, ou seja, são construídos nos processos socializadores que se dão no ambiente familiar, na escola, nos sindicatos, na universidade, se caracterizando como um saber prático. Por suas características, esse enfoque valoriza as formas de linguagem observadas no próprio ambiente de sala de aula.

Por último, faremos menção às influências da sociologia do trabalho para os estudos sobre o ensino e os saberes docentes, no sentido de que a mesma possibilitou a definição das características objetivas que os docentes deveriam possuir, no intuito de alcançarem o status de profissionais, como também, por questionar os modelos formativos de outras profissões já estabelecidas e que serviam de referência para o processo de profissionalização docente. Tal como já havia demonstrado no âmbito de outras profissões, essa abordagem evidenciou a importância dos conhecimentos adquiridos na prática profissional que em interação com os conhecimentos técnicos e operatórios, dão ao profissional autonomia e discernimento que os possibilitam lidar com a imprevisibilidade das situações cotidianas que são chamados a atuar.

Diante do exposto, percebe-se que a confluência de enfoques, e seus respectivos campos epistemológicos, possibilitaram novos olhares sob o processo de formação docente, e a revelação de tempos e espaços antes não explorados nesse processo, assim como, a constatação da existência de um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, de um professor ator, autor e produtor de saberes, que a partir de suas experiências profissionais e pré-profissionais num extenso e multifacetado processo de socialização constrói o seu *metier*.

Nesta perspectiva, Gauthier (2006), ao analisar o movimento em prol da profissionalização do ensino e sua relação com os saberes docentes, observa que para o exercício da docência não bastam simplesmente possuir domínio do conteúdo, ser herdeiro de uma ampla cultura, ter apenas o talento e a experiência como guia, ou estar sob a direção exclusiva do bom senso e da intuição que lhes são próprias, ou seja, ao limitarmos a ação docente a esse conjunto, nem sempre articulados, testados e sistematizados, de conhecimentos e habilidades, estaríamos diante de *saberes sem ofício*, servindo-se mais como empecilho do que potencializadores do processo de profissionalização do ensino. De outro modo, o citado autor assevera que ao se pretender redigir um código do saber-ensinar sob o império da racionalidade técnica, com o propósito de conferir um estatuto científico a essa nova profissão, sem levar em consideração a complexidade das situações concretas e da dinâmica inerente ao ensino, estaríamos igualmente inviabilizando o processo de profissionalização, pelo fato de que os saberes produzidos nestas circunstâncias se distanciarem da prática, caracterizando o que Gauthier (2006) denominou de *saberes sem ofício*.

De outro modo, para o Gauthier (2006), a docência se constitui como *um ofício feito de saberes*, visto seu exercício exigir a mobilização de um conjunto de saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor recorre no intuito de responder às exigências específicas das situações concretas do ensino.

Entretanto, não se trata de qualquer saber, mas de saberes que possuem características singulares, por englobarem o saber, o saber-fazer e o saber-ser, melhor sintetizado por Tardif (2002, p. 36) ao afirmar que se trata de “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Por saberes oriundos da formação profissional, entende o citado autor como sendo aqueles transmitidos pelas instituições formadoras de professores, constituídos por conhecimentos oriundos das ciências da educação e das ciências humanas que se ocupam do estudo sobre o professor e o ensino, dentre os quais destacam-se os saberes pedagógicos, que para Tardif (2002, p. 37) podem ser compreendidos como aqueles que:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Quanto aos saberes disciplinares, se referem aos conhecimentos sociais produzidos pelos pesquisadores nas diversas disciplinas científicas, selecionados pelas instituições universitárias e que correspondem aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, sistematizados na forma de disciplinas no interior das faculdades e de cursos distintos.

Os saberes curriculares correspondem aos conhecimentos produzidos pelas ciências e que a escola seleciona e organiza na forma de programas escolares, com seus objetivos, conteúdos e métodos que os professores aplicam em sua prática.

Os saberes experienciais designam o conjunto de saberes específicos produzidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, que nascem da experiência e são por ela validados. Em outros termos, Tardif (2002, p. 48-49) se refere aos saberes experienciais como sendo:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores

interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

No que se refere a eleger uma determinada tipologia que auxilie melhor na condução de nossas discussões, é válido ressaltar a existência de diversas formas de designar e categorizar os saberes, advindas de diferentes enfoques e direções que tomaram os estudos sobre os saberes docentes, ou melhor, algumas tipologias referem-se aos saberes numa perspectiva de fenômenos sociais (Bourdoncle, 1994), outras os percebem como princípios epistemológicos (Shulman, 1986), outras como correntes de pesquisa Raymond (1993), Gauthier *et alii* (2006), só para citar algumas. Nossa opção pela tipologia proposta por Tardif (2002) baseia-se no fato de a mesma focalizar a origem social dos saberes docentes, possibilitando abranger a diversidade e a natureza plural destes, ao integrá-los às diferentes etapas da história de vida pessoal e profissional docente (socialização primária, socialização pré-profissional e socialização profissional).

Em estudos mais recentes, Tardif e Lessard especificaram ainda mais sua tipologia ao evidenciar as seguintes categorias: os saberes pessoais dos docentes adquiridos na família, em sua história de vida e no seu processo educativo em sentido amplo conferindo-lhe as bases sobre as quais constroem suas crenças e valores; os saberes oriundos da formação escolar, anterior à formação inicial; os saberes da formação profissional ao ensino; os saberes oriundos dos programas escolares e por último, os saberes da experiência, que por sua vez se constituíram no foco de suas pesquisas. Essa tipologia, por se embasar na origem social dos saberes docentes e suas respectivas trajetórias pessoais e profissionais, evidencia a dimensão temporal da formação docente, além de permitirem entender o que os próprios docentes consideram como seus saberes.

Portanto, diante da impossibilidade de transpor de forma linear os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, para a prática docente, devido ao seu caráter multifacetado, os professores por meio de intermediações e resignificações, produzem saberes que os possibilitam compreender e dominar a sua prática, que vão sendo incorporados ao seu próprio ser professor, de forma a se constituir como fundamento de sua competência. Desta forma, os saberes experienciais possibilitam aos professores julgarem a sua formação anterior e a pertinência e validade das reformas introduzidas por políticas educacionais nos programas ou nos métodos, além de potencializá-los na capacidade de superar problemas e conflitos advindos de suas práticas concretas.

Acerca dos saberes experienciais, nosso objeto de estudo, é válido destacar suas principais características, que na ótica de Tardif (2002) podem ser assim descritas: ser **um saber ligado às funções dos professores, e por isso, mobilizados, modelados, adquiridos** e retraduzidos; ser **um saber prático**, visto estar na dependência de sua adequação às exigências da prática docente; ser um saber interativo, devido ao fato de serem mobilizados e modelados no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos; ser **um saber sincrético e plural**, pelo fato de não estarem presos a um repertório de conhecimentos unificados, mas sobre um conjunto de conhecimentos de variada procedência e configurações utilizados e mobilizados em função de complexos contextos e situações; ser **um saber heterogêneo**, por mobilizar conhecimentos e formas de saber-fazer cujas origens, fontes, locais e momentos não estabelecem entre si uma relação de semelhança.

Dentro do conjunto de características já citadas, acrescenta-se aos saberes experienciais, o fato de tratar de **um saber complexo**, não analítico que ao ser incorporado por seus sujeitos, influencia seus comportamentos, suas regras, seus hábitos e sua consciência discursiva; ser **um saber aberto**, por possibilitar a integração de experiências novas; ser **um saber personalizado**, por estar impregnado pela singularidade de quem o produz, aproximando-se do conhecimento do artista ou do artesão; ser **um saber existencial**, por estar ligado à experiência de trabalho e à história de vida do professor, conferindo-lhe identidade; ser **um saber pouco formalizado**, por sua própria natureza estar ligada às contingências da sala de aula; ser **um saber temporal**, visto que é produzido e desenvolvido no percurso de uma carreira, de uma história de vida profissional, implicando uma socialização e uma aprendizagem na profissão; ser **um saber social**, por ser construído em contexto de interações com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes de diversos meios.

Por suas características, os saberes experienciais se constituem na cultura docente em ação, distanciando-se dos modelos dominantes inspirados na racionalidade técnica, que por seu caráter interativo resgata o ser humano em sua totalidade, no sentido de levar em consideração a sua história pessoal, sua personalidade, seus recursos e limites. Para Tardif (2002), tais características esboçam uma “epistemologia da prática docente”.

## CAPÍTULO III

### O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Pois um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura

(Walter Benjamin, 1994, p.37)

O ingresso em uma jornada investigativa exige por parte do pesquisador o conhecimento relativo aos processos, instrumentos e métodos de coleta que, conjugados à teorização que o tema ou o objeto de pesquisa requer, potencializam as buscas relativas às indagações da investigação. Para tanto, se faz necessário a organização e delimitação do percurso metodológico a ser trilhado, em consonância com a teoria que lhe dá suporte, coerência metódica e sistemática, constituindo-se no que Habermas (1987 *apud* MINAYO, 2006. p. 44) denominou “o caminho do pensamento”. Em outros termos, não se trata de se valorizar excessivamente a teoria a fim de se evitar uma possível reificação da realidade empírica, nem de atribuir demasiada autoridade ou dominância ao método, evitando uma redução da verdade à dimensão dos acontecimentos localizados.

Nesse sentido, ao nos propormos investigar os saberes que subsidiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, notadamente os saberes da experiência, estamos optando por um caminho metodológico que contemple a complexidade do objeto de estudo em questão, de forma a possibilitar a compreensão do processo de construção desses saberes em suas trajetórias de formação, quais saberes são mobilizados ou que predominam em suas práticas, como também, caracterizar as práticas desenvolvidas pelos mesmos.

Nesse Capítulo, apresentaremos o percurso metodológico de nossa pesquisa com todos os direcionamentos que nos permitiram a produção e a compreensão dos dados provenientes da investigação.

A descrição do percurso metodológico de uma pesquisa pressupõe a identificação do investigador com uma corrente filosófico-ideológica, responsável pelo direcionamento e fundamentação de suas reflexões e/ou leitura da realidade diante dos fatos e fenômenos investigados. Nessa ótica, nos situamos dentro de uma perspectiva crítica, nos alinhando ao

que Kincheloe e Steiberg (1997 *apud* KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p.292) denominam de criticista, ou seja,

[...] a de um pesquisador ou teórico que tenta utilizar seu trabalho como forma de crítica social ou cultural e que aceita certas suposições básicas: de que todo pensamento é fundamentalmente mediado pelas relações de poder estabelecidas social e historicamente; de que os fatos nunca podem ser isolados do domínio dos valores ou removidos de alguma forma de inscrição ideológica; de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado nunca é estável ou fixa, sendo geralmente mediada pelas relações sociais de produção e do consumo capitalistas; de que a linguagem é central para a formação da subjetividade; de que, em qualquer sociedade, certos grupos são privilegiados em relação a outros, e de que, embora essas razões para esse privilégio possam variar enormemente, a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas é reproduzida com mais força quando os subordinados aceitam seu *status* social como natural, necessário ou inevitável; de que a opressão tem muitas faces, e de que o foco sobre apenas uma delas à custa das demais muitas vezes elide as interconexões existentes entre elas; e, finalmente, a de que as práticas predominantes da pesquisa geralmente estão implicadas na reprodução dos sistemas de opressão de classe, de raça e de gênero, ainda que na maioria das vezes involuntariamente.

Diante dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que nos aproximam da Teoria Crítica, assim como da natureza do objeto de pesquisa deste estudo, de sua complexidade, por suas interrelações com os sujeitos que os produzem e os reproduzem, optamos pela pesquisa qualitativa como processo norteador da investigação, por levar em conta o ambiente natural em que os sujeitos atuam e produzem os saberes, por ter como foco a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação. Nessa ótica, para André (1991), o significado que os sujeitos dão aos fatos e à sua vida tem uma atenção especial, ou seja, por sua herança fenomenológica, a abordagem qualitativa leva em consideração os aspectos subjetivos do comportamento humano preconizando a entrada no universo conceitual dos sujeitos.

Para Benites (2007), a principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, o que significa que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, concepções, percepções, sentimentos e valores, tornando assim inaceitável uma postura neutra do investigador. Por essas características, como também por se coadunarem com os objetivos propostos em nossa investigação, a opção por se fazer uma pesquisa qualitativa se justifica, visto que possibilita um estudo mais abrangente acerca de um fenômeno que apresenta um alto grau de complexidade.

Em outros termos, para Chizzotti (1995, p.79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre um mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos criam em suas ações.

Dessa forma, dentre as muitas possibilidades que a pesquisa qualitativa nos proporciona, mas, sobretudo, procurando manter a coerência da pesquisa, optamos pelo método biográfico, que segundo Ferrarotti (1988), situa-se para além de qualquer metodologia quantitativa e experimental e cuja especificidade se encontra no valor atribuído à subjetividade e à exigência anti-nomotética da biografia, que se reflete pela utilização de materiais biográficos primários, isto é, de narrativas autobiográficas recolhidas no quadro de uma interação direta entre o investigador e o sujeito, na utilização de material biográfico secundário, ou seja, documentos biográficos produzidos sem a necessidade de uma relação face a face entre os interlocutores, como é o caso das correspondências, fotografias, memoriais ou outras formas de narrativas escritas, documentos oficiais, dentre outros. O método biográfico caracteriza-se também, por atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, buscando sua fundamentação nos pressupostos de uma antropologia social, a qual reconhece que todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social, que nos termos de Ferrarotti (1988, p. 27):

Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas sim uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação.

Desta forma, o método biográfico encontra sua legitimidade numa antropologia social ao considerar todo ser humano como uma síntese particular do social, eliminando a distinção, até então presente, do geral e do particular num indivíduo, possibilitando, desta forma, a apropriação do social a partir da especificidade de uma práxis individual ativa, que por sua vez não é um resultado mecânico de um somatório de influências exteriores, antes sim, um movimento de apropriação, tradução e reformulação que se traduzem em atos não redutíveis a seus fatores determinantes, dos quais enfatizamos as narrativas.

Acerca da importância das narrativas no processo de investigação, nos reportamos às observações de Galvão (2005, p.343), segundo a qual:

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional.

Ainda na perspectiva de Galvão, o potencial da narrativa como processo de reflexão pedagógica permiti ao professor, à medida que descreve determinada situação, a compreensão de suas causas e conseqüências, possibilitando a criação de novas estratégias por meio de um processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Nessa perspectiva, Galvão (2005) aponta para o potencial da narrativa como processo de formação, por a mesma evidenciar a relação investigação/formação, confrontando saberes diferenciados, produzidos e/ou vividos em realidades diferentes que refletem aprendizagens singulares.

Dentro desse modelo estão incluídas desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, memórias populares, entre outros.

### **3.1 O cenário da pesquisa**

O *lócus* de investigação que utilizamos nesta pesquisa foi constituído por 08 (oito) escolas da rede estadual de ensino da cidade de Teresina-PI, mais especificamente as escolas que possuem o ensino médio, em que atuam os professores (as) de Educação Física que compõem o grupo de sujeitos de nossa pesquisa. As escolas investigadas, que compõem o ambiente de concretização das práticas pedagógicas e saberes docentes de nossos sujeitos, estão distribuídas nas quatro Gerências Regionais de Ensino- GRE pertencentes ao município de Teresina-PI.

É válido ressaltar que a cidade de Teresina, além de sediar quatro Gerências Regionais de Ensino- GRE correspondentes ao município em questão, encerra também a 18ª GRE que gerencia os municípios da “Grande Teresina”, ou seja, as cidades de Alto Longá, Barro Duro, Beditinos, Coivaras, Currálinhos, Demerval Lobão, José de Freitas, Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Miguel Alves, Monsenhor Gil, Novo Santo Antônio, Palmeirais, Passagem Franca, Pau D’arco, Prata do Piauí, União e Nazária, conforme as informações

presentes no Quadro 4, que nos traz um panorama geral da distribuição das Gerências Regionais de Ensino no estado do Piauí.

#### QUADRO 4

Distribuição das Gerências Regionais de Ensino no Estado do Piauí

Gerências Regionais de Ensino-GRE	Cidades
1ª GRE	Parnaíba
2ª GRE	Barras
3ª GRE	Piripiri
4ª GRE	Grande Teresina-Centro/Norte
5ª GRE	Campo Maior
6ª GRE	Regeneração
7ª GRE	Valença
8ª GRE	Oeiras
9ª GRE	Picos
10ª GRE	Floriano
11ª GRE	Uruçuí
12ª GRE	São João do Piauí
13ª GRE	São Raimundo Nonato
14ª GRE	Bom Jesus
15ª GRE	Corrente
16ª GRE	Fronteiras
17ª GRE	Paulistana
18ª GRE	Grande Teresina (Alto Longá, Barro Duro, Beneditinos, Coivaras, Currelinhos, Demerval Lobão, José de Freitas, Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Miguel Alves, Monsenhor Gil, Novo Santo Antônio, Palmeirais, Passagem Franca, Pau D'arco, Prata do Piauí, União e Nazária)
19ª GRE	Grande Teresina /Sul
20ª GRE	Grande Teresina /Nordeste
21ª GRE	Grande Teresina /Sudeste

Fonte – Disponível em:

[www.seduc.pi.gov.br/MapaCoordenadorias.do?actionTe=iniciar&service=SiteSecretariaDelegade&navegacao=siteCoordenadorias](http://www.seduc.pi.gov.br/MapaCoordenadorias.do?actionTe=iniciar&service=SiteSecretariaDelegade&navegacao=siteCoordenadorias)  
o a. Acessado em: 12/06/2009 às 16:20.

O ensino médio da rede pública estadual de ensino da cidade de Teresina, cenário da presente investigação, está presente em 111 (cento e onze) escolas distribuídas geograficamente por regiões divisoras da cidade em quatro zonas, que, por sua vez,

correspondem às quatro GRE situadas nesta capital, como podemos observar no Quadro 5, nas quais um total de 134 professores(as) de Educação Física realizam suas práticas, predominantemente no mesmo turno em que são realizadas as aulas dos outros componentes curriculares, considerando-se o caráter provisório desta quantia, devido ao fluxo de professores que, por motivos diversos, paralisam suas atividades.

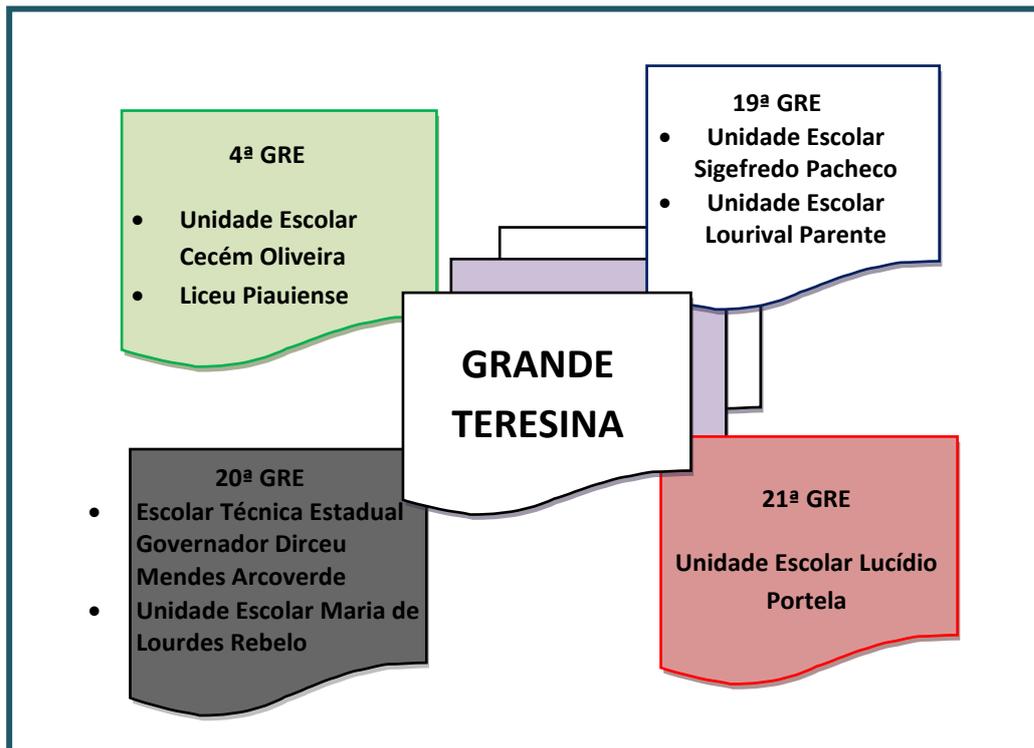
### QUADRO 5

Distribuição, localização e abrangência das gerências regionais de ensino, no âmbito do ensino médio, do município de Teresina

GRE	Identificação	Localização	Nº de escolas com ensino médio	Nº de professores de Educação Física do ensino médio
4 <sup>a</sup>	Grande Teresina Centro/Norte	R. Lucídio Freitas, nº 886 centro	30	38
19 <sup>a</sup>	Grande Teresina Sul	Rua Ercínio Fortes, s/n, Bela Vista II	32	35
20 <sup>a</sup>	Grande Teresina Nordeste	Av. Nossa Senhora de Fátima, s/n, bairro de Fátima	16	25
21 <sup>a</sup>	Grande Teresina Sudeste	R. Alexandre Gomes Chaves, s/n, Dirceu I	33	36

Fonte: Informações fornecidas pelos coordenadores de Educação Física das quatro Gerências Regionais de Ensino. Teresina/PI, 2009.

A escolha das escolas que compuseram o cenário de nossa pesquisa é justificada devido ao fato de se constituírem no *lócus* de concretização das práticas pedagógicas dos sujeitos de nossa investigação, que por suas condições materiais, estruturais, pedagógicas e administrativas, exercem influência na mobilização e desenvolvimento de seus saberes docentes. Desta forma, a escolha das escolas, ficou na dependência da escolha dos sujeitos, ou seja, para cada Gerência Regional de Ensino - GRE seriam selecionados dois sujeitos, somando um total de oito sujeitos, conforme podemos observar na Figura 1:



**Figura 01** – Distribuição das escolas investigadas, por Gerência Regional de Ensino da cidade de Teresina  
 Fonte: Informações fornecidas pela Gerente de Educação Física do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC.

As escolas que serviram como *locus* de nossa investigação (Figura 01), foram distribuídas nas quatro Gerências Regionais de Ensino, ficando duas escolas para cada gerência. Desta forma, foram investigadas a Unidade Escolar Cecém Oliveira e o Colégio Estadual Zacarias de Goes (Liceu Piauiense) que fazem parte da 4ª GRE e correspondem às regiões centro e norte de Teresina; a Unidade Escolar Sigefredo Pachêco e a Unidade Escolar Lourival Parente, que compõem a 19ª GRE responsável pelas escolas da região sul; a Escola Técnica Estadual Governador Dirceu Mendes Arcoverde e a Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebelo sob a gerência da 20ª GRE responsável pelas escolas da região nordeste de Teresina. No caso da 21ª GRE, que corresponde à região sudeste de Teresina, foi investigada somente a Unidade Escolar Lucídio Portela, pelo fato de que os sujeitos selecionados pertencerem à essa mesma escola, somando um total de sete escolas observadas e que serão descritas nos itens seguintes.

## Unidade Escolar Lucídio Portela

A Unidade Escolar Lucídio Portela, localizada na Avenida Barão de Castelo Branco, no bairro Cristo Rei, vem realizando suas atividades educativas desde o ano de 1982. Atualmente possui turmas do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino, atendendo a um total de 125 alunos, e turmas de ensino médio que funcionam nos três turnos que, juntos, atendem a um total de 362 alunos. Quanto à organização do espaço escolar, a referida unidade dispõe de oito salas de aula, um laboratório de informática e uma biblioteca em que se efetivam as práticas pedagógicas dos diversos componentes curriculares.

No que se refere especificamente ao ensino médio, a escola possui duas professoras de Educação Física que trabalham com turmas mistas compostas por 31 alunos (as) em média, dentro do mesmo turno que os demais componentes curriculares. Para a concretização de suas práticas pedagógicas, as professoras de Educação Física dispõem de um pátio coberto (Figura 2), que é utilizado predominantemente para as aulas realizadas nos turnos matutino e vespertino, as salas em que a maioria das aulas são realizadas, 01 (um) laboratório de informática que também é utilizado para as aulas (Fig. 3) e um pequeno espaço, nos limites do terreno da escola ( Fig. 4), o qual funciona como quadra somente durante o dia, por não possuir iluminação artificial.



**Figura 2:** Pátio coberto da Unidade Escolar Lucídio Portela  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009)



**Figura 3:** Laboratório de informática da Unidade Escolar Lucídio Portela  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009)



**Figura 4:** Mini-quadra da Unidade Escolar Lucídio Portela  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009)

Quanto aos aspectos pedagógicos, as aulas de Educação Física para o ensino médio são distribuídas em duas sessões semanais, para as turmas do período diurno, sendo uma aula predominantemente prática e outra predominantemente teórica, exceto as turmas do terceiro ano e as turmas que funcionam no período noturno, cuja carga horária limita-se a uma aula semanal, segundo as determinações da Secretaria Estadual da Educação e Cultura – SEDUC.

O material disponível para as aulas práticas é escasso, limitando a realização das aulas. Os planejamentos são realizados bimestralmente, sob a orientação de uma coordenadora geral, de forma conjunta com os demais docentes de outras áreas.

### **Colégio Estadual Zacarias de Goes – Liceu Piauiense**

Fundado no ano de 1845, o Liceu Piauiense, conhecido como uma das mais tradicionais escolas de ensino médio da rede pública estadual do Piauí, possui atualmente um total de 2.173 (dois mil cento e setenta e três) alunos, distribuídos nos três turnos, sendo que cada um dispõe para as aulas de uma estrutura composta por 20 (vinte) salas em que funcionam freqüentemente com uma média de 45 alunos (as), 01 (um) auditório, 01(um) laboratório de ciências, 01 (um) laboratório de informática, ginásio poliesportivo coberto com duas quadras (Figura 5), em bom estado de conservação e com iluminação artificial, com estrutura oficial para as práticas de futsal, basquetebol, voleibol e handebol, quadra de areia (Figura 6), um amplo espaço aberto que contorna as quadras e uma sala específica para a os professores de Educação Física. É válido ressaltar que, apesar de dispor de um espaço amplo para as aulas práticas, o mesmo se torna insuficiente devido à quantidade de alunos, como também, pela impossibilidade de se utilizar outros espaços como as salas de aula e laboratórios uma vez que as aulas de Educação Física são realizadas no contraturno, que implica na permanente utilização desses espaços pelos alunos que estudam no turno.



**Figura 5:** Ginásio poliesportivo do Liceu Piauiense  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009)



**Figura 6:** Quadra de areia do Liceu Piauiense  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009)

O Liceu Piauiense possui uma equipe docente de Educação Física composta por 07 (sete) professores (as), dos quais 04 (quatro) são do sexo masculino e 03 (três) do sexo feminino, sendo a maioria especialistas, que desenvolvem suas aulas no contraturno, em duas sessões semanais para turmas mistas do 1º e 2º ano do ensino médio (período diurno) e uma sessão para turmas de 3º ano (períodos diurno e noturno), como também, para todas as turmas do período noturno.

O planejamento é realizado bimestralmente, em conjunto com as demais disciplinas, que, ao contrário das outras escolas investigadas, estão sob a coordenação de um (a) docente responsável pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ou seja, a coordenação dos componentes curriculares é dividida por área. Os encontros para planejamento e para outros fins entre os professores de Educação Física, realizam-se sem seguir um cronograma definido, ficando na dependência de eventuais necessidades que forem surgindo.

Quanto ao material disponível para a realização das práticas, este é bastante limitado, considerando o elevado número de alunos por aula. Ademais, não apresentam boa qualidade, deteriorando-se antes do final do período letivo, quando há maior escassez de material para as práticas.

### **Unidade Escolar Cecém Oliveira**

A Unidade Escolar Cecém Oliveira, fundada no ano de 1973, funciona atualmente com turmas de ensino fundamental do sexto ao nono ano que funcionam no período diurno, atendendo nessa faixa, a um total de 158 alunos. O ensino médio, por sua vez, funciona nos três turnos, atendendo a um total de 367 alunos. O espaço de que a escola dispõe para as aulas é composto por dez salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, um pátio coberto (Figura 7) e uma quadra poliesportiva (aberta), com sistema de iluminação que possibilitam a prática de várias modalidades esportivas, exceto o basquetebol, devido ao estado de conservação das tabelas e aros, como podemos verificar na Figura 8. Entretanto, apesar do espaço disponível para as práticas, as aulas de Educação Física do período noturno são realizadas predominantemente nas salas de aula, ou seja, são priorizados os conteúdos teóricos.



**Figura 7:** Pátio coberto da Unidade Escolar Cecém Oliveira  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).



**Figura 8:** Quadra poliesportiva da Unidade Escolar Cecem Oliveira  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).

O corpo docente de Educação Física é composto por 02 professores, sendo um exclusivo para o ensino médio e outro para o ensino fundamental, que trabalham com turmas mistas, contendo em média 45 (quarenta e cinco) alunos por turma, dentro do mesmo turno no qual ocorrem as aulas dos demais componentes curriculares, seguindo a determinação do número de sessões proposta pela Secretaria Estadual da Educação e Cultura – SEDUC para esse nível de ensino. Dessa forma são duas aulas para turmas que funcionam no período diurno, incluindo as turmas de terceiro ano, e uma aula para as demais turmas que funcionam no período noturno.

Quanto aos encontros para planejamento, esses ocorrem bimestralmente, contando com a presença de professores dos demais componentes curriculares, exceto os de Educação Física, cujos encontros são realizados separadamente.

O material disponível para as práticas é insuficiente, limitando a prática de alguns conteúdos. Entretanto, a disponibilidade de espaço para as práticas possibilitam a exploração/desenvolvimento de variadas manifestações corporais que não se limitem aos esportes tradicionalmente trabalhados (futsal, voleibol, handebol e basquetebol).

### **Unidade Escolar Profª Maria de Lourdes Rebelo**

A Unidade Escolar Profª Maria de Lourdes Rebelo vem atendendo à comunidade local com seus serviços educativos desde o ano de 1972, e conta atualmente com uma estrutura física composta por 13 (treze) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) laboratório de ciências, 01 (um) sala de leitura, 01 (um) pátio coberto (Figura 9) e um espaço com dimensões bastante reduzidas adaptado para aulas práticas, contendo apenas tabelas de basquetebol, que devido ao pouco uso, encontra-se em estado deteriorado, conforme Figura 10.



**Figura 9:** Pátio coberto da Unidade Escolar Profª Maria de Lourdes Rebelo

Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).



**Figura 10:** Quadra adaptada da Unidade Escolar Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rebelo  
 Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).

Funcionando apenas com turmas de ensino médio, nos três turnos, que somam um total de 915 (novecentos e quinze) alunos, estabelecendo uma média de 30 alunos (as) por sala, a Unidade Escolar Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rebelo conta com 03 (três) professores de Educação Física, todos com grau de especialista, os quais realizam suas aulas para turmas mistas, predominantemente no espaço da sala de aula, abordando conteúdos teóricos. Nesse contexto, é válido ressaltar que as aulas são realizadas no mesmo turno das demais disciplinas escolares, em número de duas sessões para as turmas do período diurno, exceto para as turmas de terceiro ano, e uma sessão para as turmas do período noturno.

Quanto ao material esportivo destinado às práticas, quando existem em número e variedade insuficientes, são de propriedade dos professores de Educação Física, que os disponibilizam para as práticas.

O planejamento é realizado bimestralmente, em conjunto com dos demais componentes curriculares, sob a orientação de uma professora que coordena a área de Língüagens, códigos e suas tecnologias.

### **Escola Técnica Estadual “Dirceu Mendes Arcoverde”**

Funcionando desde o ano de 1978, a Escola Técnica Estadual “Dirceu Mendes Arcoverde” possui uma estrutura física constituída de 13 (treze) salas de aula, laboratório de

informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de vídeo, pátio coberto (Figura 11) e uma quadra poliesportiva em bom estado de conservação, com iluminação artificial e estrutura para prática de diversas modalidades esportivas, conforme podemos observar na Figura 12.



**Figura 11:** Pátio coberto da Escola Técnica Estadual “Dirceu Mendes Arcoverde”

Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009)



**Figura 12:** Quadra poliesportiva da Escola Técnica Estadual “Dirceu Mendes Arcoverde”

Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009)

Para atender a um total de 1.355 (um mil trezentos e cinquenta e cinco) alunos, distribuídos nos três turnos, essa instituição dispõe, para a área de Educação Física, de 04 (quatro) professores que desenvolvem suas aulas para turmas de 45 (quarenta e cinco) alunos, em média, nas salas e espaços disponíveis, tendo em vista que as aulas de Educação Física são

realizadas no mesmo turno das demais disciplinas escolares, em duas sessões semanais para turmas de primeiro e segundo anos diurno e uma sessão para todas as turmas do turno noturno.

Quanto ao material disponível para as práticas, a instituição não dispõe de quantidade e variedade suficientes, ficando algumas práticas sob a dependência da disponibilização de material esportivo de propriedade dos professores de Educação Física.

Os planejamentos são realizados bimestralmente com a participação de todos os professores da escola, estando as disciplinas escolares agrupadas por área de conhecimento, ou seja, que no caso da Educação se enquadra no grupo de Linguagens Códigos e suas tecnologias. Outro aspecto importante, merecedor de destaque é que a administração dessa instituição está a cargo de oficiais da Polícia Militar do Piauí.

### **Unidade Escolar Sigefredo Pachêco**

A Unidade Escolar Sigefredo Pachêco, situada no bairro Bela Vista, zona sul de Teresina, funciona desde o ano de 1980 e atualmente para atender a uma demanda de 400 (quatrocentos) alunos conta com uma estrutura física de 10 (dez) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01(uma) biblioteca, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (um) pátio coberto (Fig. 13) e uma quadra poliesportiva (Fig. 14), com sistema de iluminação artificial danificado, desprotegida das ações do sol e da chuva e em precário estado de conservação. No contexto do ensino médio, a escola possui um total de 250 (duzentos e cinquenta) alunos, distribuídos nos turnos da manhã e noite, que corresponde a uma média de 40 (quarenta) alunos (as) por turma.

Os planejamentos são realizados mensalmente, após o término das avaliações, de forma conjunta com os demais docentes dos diversos componentes curriculares, conduzidos por uma coordenadora pedagógica, responsável pela organização das atividades.

No tocante à Educação Física no Ensino Médio, a Unidade Escolar Sigefredo Pachêco dispõe de somente um professor que ministra duas sessões semanais para turmas (mistas) do turno matutino e uma sessão semanal de aula para turmas do turno noturno. O recurso material disponível para as aulas de Educação Física resume-se a uma bola de voleibol, tendo o professor de dispor de recursos materiais próprios para a consecução das aulas práticas.



**Figura 13** - Pátio coberto da Unidade Escolar Sigefredo Pacheco.  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).



**Figura 14** – Quadra poliesportiva da Unidade Escolar Sigefredo Pacheco.  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).

Quanto aos espaços destinados para a concretização das práticas pedagógicas da Educação Física, conforme mencionado anteriormente e de acordo com as Figuras 13 e 14, encontram-se em limitadas condições de uso, de forma a provocar a busca de espaços alternativos dentro e fora do ambiente escolar para a consecução das aulas.

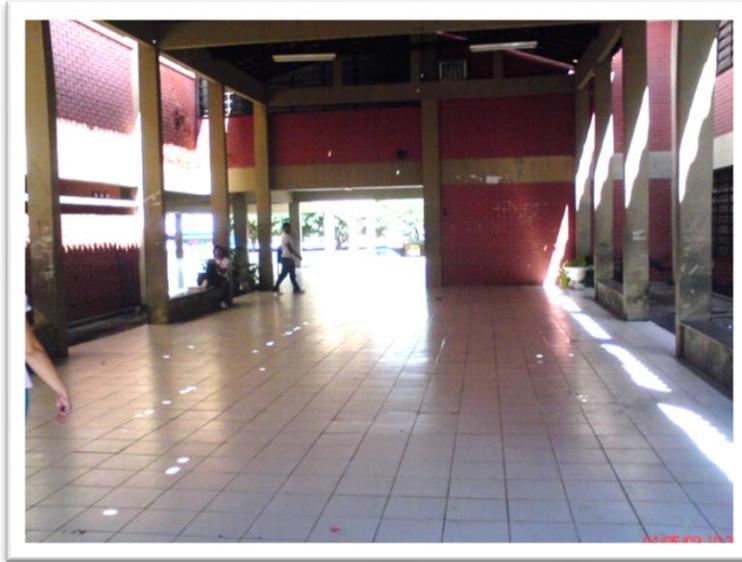
## Unidade Escolar Lourival Parente

Fundada em março de 1970, a Unidade Escolar Lourival Parente atualmente dirige suas atividades apenas para o público do ensino médio, que se traduz em números a um total de 846 alunos distribuídos nos três turnos: o matutino atende a 388 alunos; no turno vespertino, a 135 alunos e noturno a 323 alunos. Para isso a unidade escolar dispõe de uma estrutura física composta por 16 salas de aula, que perpassa uma média de 48 alunos por sala, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, laboratório de músicas, sala de vídeo, uma ampla área coberta onde se destacam dois pátios, sendo o primeiro localizado próximo à entrada da escola (Fig. 15) e o outro localizado numa região mais central da referida escola (Fig.16), pelo fato de se tratar de uma construção constituída por dois andares, em que a maioria das salas e demais ambientes para as aulas se localizam no pavimento superiore.

A Unidade Escolar Lourival Parente também dispõe de uma quadra externa (Fig. 17), que se destaca pelas dimensões oficiais, como também, pela falta de manutenção sobressaindo-se a quase total ausência de marcações e de estruturas para a prática de algumas modalidades esportivas, além do que, devido ao não funcionamento da iluminação artificial, a utilização da quadra se restringe aos turnos matutino e vespertino.



**Figura 15** – Pátio coberto frontal da Unidade Escolar Lourival Parente.  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).



**Figura 16** – Pátio coberto central da Unidade Escolar Lourival Parente.  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).



**Figura 17** – Quadra poliesportiva da Unidade Escolar Lourival Parente.  
Fonte: Robert Maurício de Oliveira Araújo (2009).

Com relação aos planejamentos, sua realização é bimestral e as atividades são conduzidas por uma coordenadora de área. Nesses encontros a proposta inicial é a de uma integração e relação de trocas entre todos os docentes. Porém, o que de fato acontece, é uma reunião por disciplinas. Em se tratando da Educação Física Escolar, a referida unidade de ensino conta com dois professores que ministram suas aulas para turmas mistas, dentro do turno, distribuídas em duas sessões para as turmas do período diurno e uma sessão para as turmas do período noturno.

Com relação à disposição de materiais apropriados para as seções práticas, a realidade demonstra uma total carência desses recursos, ficando predominantemente na

dependência dos professores de Educação Física a disponibilização de tais aparatos para a realização das práticas.

### **3.2 Os interlocutores da pesquisa**

Para os propósitos da realização desta pesquisa, selecionamos 08 (oito) professores distribuídos nas 04 (quatro) Gerências Regionais de Educação- GRE da cidade de Teresina – PI, sendo 02 (dois) pertencentes à Regional Centro/Norte, 02 (dois) à Regional Sul, 02 (dois) à Regional Nordeste e 02 (dois) à Regional Sudeste. A justificativa para essa distribuição está no fato de considerarmos as diferenças existentes no contexto específico de cada regional, importantes para o nosso estudo, visto que, essas singularidades irem além dos limites geográficos, estendendo-se aos aspectos culturais, sociais e econômicos, de forma a exercer influência direta ou indireta nos saberes e práticas docentes.

Consideramos também outros critérios para seleção de nossos interlocutores:

- 1) disponibilidade e espontaneidade para contribuir com a investigação, ou seja, engajar-se espontaneamente, estando ciente de seus objetivos, metodologias e das possíveis repercussões que esse estudo poderá exercer para o campo da Educação Física, de forma a despender tempo e esforço nessa parceria entre pesquisador e sujeitos investigados, denota compromisso com a ciência e com a Educação Física que são importantes para a concretização dos objetivos propostos;
- 2) ser docente do ensino médio do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC, pelo fato de possuir maior estabilidade e permanência em suas atividades profissionais, em contraposição à grande rotatividade de professores substitutos, devido à permanência temporária no cargo, prevista por lei, para apenas dois anos, e que em nosso caso entraria em conflito com a próxima exigência;
- 3) ser docente com experiência de, pelo menos, cinco anos com turmas do ensino médio, correspondendo, dentro da perspectiva do modelo de fases da carreira profissional docente proposto por Huberman (1989), à fase de “estabilização”, que envolve um período de 04 a 06 anos de experiência, e que significa no âmbito do ensino pertencer a um corpo profissional e à independência que, nas palavras do citado autor, se traduz por uma confiança crescente, pela concretização de um

estilo próprio de ensino e por uma maior flexibilidade na gestão da turma, possibilitando uma maior riqueza dos dados que serão coletados pelas narrativas.

É válido ressaltar que a seleção dos interlocutores se deu de forma espontânea, após os primeiros contatos, realizados predominantemente de forma individualizada, onde foram apresentados os detalhes de nosso projeto de pesquisa, e garantido o sigilo quanto à identidade de cada colaborador, através da atribuição de pseudônimos seguindo a seguinte ordem: Ares, Apolo, Hércules, Atena, Zeus, Afrodite, Ártemis e Hera.

Após realizados todos os esclarecimentos, atendendo às solicitações de nossos interlocutores, pedimos aos mesmos que preenchessem um questionário (APÊNDICE C), de forma a possibilitar traçar o perfil de nossos interlocutores, uma vez que, dados referentes a formação acadêmica, tempo de docência no ensino médio, experiências profissionais dentre outros, ficaram à nossa disposição, possibilitando a confecção de um quadro para melhor visualização e organização, conforme podemos observar no Quadro 06.

**Quadro 06**

Perfil dos interlocutores

<b>PERFIL DOS INTERLOCUTORES</b>					
<b>Codiname</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de docência no ensino médio</b>	<b>Tempo total de docência</b>	<b>Experiências profissionais atuais</b>
<b>Ares</b>	Masculino	Licenciatura Plena em Educação Física -UESPI- Especialização em Educação Física Escolar -UFPI-	09 anos	20 anos	Educação Física Escolar (rede pública) Atividades de Academia
<b>Apolo</b>	Masculino	Licenciatura Plena em Educação Física -UFPI- Especialização em Treinamento Desportivo - Universidade Salgado Oliveira-	16 anos	21 anos	Educação Física Escolar (rede pública) Educação Física Adaptada
<b>Hércules</b>	Masculino	Licenciatura Plena em Educação Física -UESPI-	12 anos	28 anos	Educação Física Escolar (rede pública)
<b>Atena</b>	Feminino	Licenciatura Plena em Educação Física -UFPI- Especialização em Gestão Escolar - UFPI-	09 anos	20 anos	Educação Física Escolar (rede pública)
<b>Zeus</b>	Masculino	Licenciatura Plena em Educação Física -UFPI- Especialização em Educação Física Escolar -UFPI-	12 anos	19 anos	Educação Física Escolar (rede pública e privada)
<b>Afrodite</b>	Feminino	Licenciatura Plena em Educação Física -UESPI- Especialização em Docência do Ensino Superior	14 anos	18 anos	Educação Física Escolar (rede pública)

PERFIL DOS INTERLOCUTORES					
Codínome	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de docência no ensino médio	Tempo total de docência	Experiências profissionais atuais
Ártemis	Feminino	Licenciatura Plena em Educação Física -UESPI- Especialização em Docência do Ensino Superior - UESPI-	08 anos	20 anos	Educação Física Escolar (rede pública) Educação Física Adaptada
Hera	Feminino	Licenciatura Plena em Educação Física -UESPI- Fisioterapia (NOVAFAPI) - NOVAFAPI	09 anos	11 anos	Educação Física Escolar (rede pública)

Fonte: Dados coletados junto aos interlocutores (2009).

Conforme o Quadro 04, os interlocutores de nossa pesquisa se encontram dentro das fases de “diversificação e questionamento”, segundo o modelo de fases de carreira profissional docente proposto por Huberman (1989), que pressupõe um bom nível de experiência docente. Outra característica observada é o predomínio de uma formação no nível de especialização *latu sensu* correspondendo a 75% da amostra (seis sujeitos), sendo que apenas 25% (dois sujeitos), possuem somente a licenciatura plena em Educação Física. Podemos também constatar a ocorrência de um sujeito com formação acadêmica em duas áreas. A amostragem também revelou um equilíbrio no que se refere ao sexo dos sujeitos, de forma que 50% destes (quatro sujeitos) são do sexo feminino, embora tal ocorrência não tenha sido planejada a priori.

Definidos os interlocutores, seguiu-se a definição e aplicação de outros instrumentos para coleta de dados, tendo em vista recolher o maior número de dados que nos permitissem ter uma melhor percepção da realidade investigada, e que será descrito com mais detalhes no próximo item.

### 3.3. Instrumentos para coleta de dados

O processo de operacionalização da pesquisa exige o estabelecimento de técnicas e instrumentos de coleta de dados que permitam ao investigador uma melhor compreensão do fenômeno a ser investigado. Portanto a etapa de produção dos dados do estudo exigiu bastante perspicácia por parte do investigador no sentido de buscar melhores alternativas metodológicas que contemplem aos objetivos propostos pela pesquisa, ao mesmo tempo em

que, se adaptem aos obstáculos e surpresas que permeiam uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, selecionamos 3 (três) instrumentos/técnicas de coleta de dados, que serão descritos a seguir: 1) o questionário; 2) o memorial de formação; 3) a entrevista reflexiva.

Vale ressaltar que a produção dos dados teve início no mês de junho de 2009, estendendo-se até setembro do mesmo ano, período marcado por constantes esforços no sentido de encontrar locais e horários que se adequassem às reais possibilidades de nossos sujeitos, tendo em vista suas intensas jornadas de trabalho. Entretanto a disposição em participar do estudo superou os obstáculos e limitações que os mesmos encontraram na trajetória de construção dos dados.

Iniciamos a produção dos dados com a aplicação dos questionários (APÊNDICE C) no intuito de traçar o perfil de nossos interlocutores. Na seqüência, pedimos a todos que produzissem um memorial de formação (APÊNDICE D) seguindo alguns parâmetros que foram distribuídos a todos os sujeitos, e por fim, realizamos uma entrevista reflexiva com o propósito de enriquecer o conjunto dos dados a serem analisados através de uma forma dialógica permeada por um clima de informalidade que possibilite o resgate de informações não contempladas nos outros instrumentos. Para caracterizar de forma mais detalhada como os dados foram produzidos, apresentamos a seguir a descrição de cada técnica/instrumento utilizado.

### **3.3.1 O questionário**

O questionário é definido segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 203), como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. No caso específico de nossa investigação, por se tratar de uma pesquisa qualitativa cujo objeto de estudo são os saberes docentes dos professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas da rede estadual de ensino, e, portanto, pela necessidade de se traçar um perfil desses sujeitos, assim como, tendo em vista que algumas informações resultantes deste instrumento seriam relevantes para a caracterização tanto dos sujeitos, como também da origem de seus saberes, optamos pela utilização do questionário.

Dentre os motivos que nos impulsionaram a essa opção destacam-se as vantagens que esse instrumento proporciona ao pesquisador e à investigação segundo as orientações de

Lakatos e Marconi (2007), das quais destacamos algumas: economia de tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação, por atingir um maior número de sujeitos simultaneamente; facilidade na tabulação e no tratamento dos dados obtidos; obtenção de respostas mais rápidas e precisas; disponibilidade aos sujeitos de mais tempo para responder às questões, como também a possibilidade de maior liberdade para responder às questões, evitando possíveis influências do investigador.

Para os efeitos de nossa investigação, utilizamos um questionário (Apêndice C) que combinou perguntas abertas e perguntas fechadas, do tipo múltipla escolha, com objetivo de informar sobre alguns dados pessoais, sobre dados relacionados à sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional, de forma que nos auxiliasse traçar um perfil dos interlocutores de nossa pesquisa que contemplasse preliminarmente tempos e espaços que serão resgatados com mais propriedade quando da utilização do memorial de formação.

Inicialmente, realizamos um pré-teste com o questionário, aplicando-o a um total de três sujeitos que reuniam condições semelhantes às exigidas para a investigação, ou seja, ser professor de Educação Física com experiência de no mínimo cinco anos com turmas de ensino médio. A aplicação dos questionários do pré-teste seguiu a mesma sistemática que posteriormente seria utilizada com os sujeitos de nossa pesquisa, ou seja, inicialmente fizemos uma apresentação mais detalhada dos propósitos da investigação, seus objetivos e relevância para a área em questão. Na sequência, distribuimos o questionário que, após uma leitura exploratória, foi rapidamente preenchido, certificando a objetividade e clareza das questões.

Após se constatar a eficiência desse instrumento, partimos para o campo, fazendo os primeiros contatos com a gerência de Educação Física do Ensino Médio da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Piauí, no intuito de estabelecer contato com os(as) coordenadores de Educação Física das quatro regionais de ensino da cidade de Teresina, afim de chegarmos aos professores de Educação Física do ensino médio que preenchessem os requisitos de nossa investigação. Os coordenadores de Educação Física, por sua vez, após se inteirarem dos propósitos da investigação, optaram, apoiados em sua experiência, por relacionar uma lista de possíveis colaboradores com seus respectivos contatos.

O primeiro contato com nossos sujeitos se deu por meio de conversa por telefone, que após alguns esclarecimentos, se prontificaram a colaborar. Na sequência visitamos a todos em tempos e espaços por eles designados como mais adequados. Durante o encontro com os sujeitos fizemos alguns esclarecimentos acerca dos propósitos da pesquisa, e, logo após, distribuimos os termos de consentimento livre e esclarecimento (APÊNDICE A) e

(APÊNDICE B) para leitura e assinatura dos mesmos, após total conhecimento de seu conteúdo e concordância com seus termos.

O passo seguinte foi a aplicação da sistemática anteriormente citada no pré-teste, após o que, todos (as) preencheram os questionários em nossa presença, e por fim, receberam orientações orais e por escrito acerca do memorial de formação que deveriam construir.

### **3.3.2. O memorial de formação**

O propósito deste item é explicitar de forma clara e abrangente as características que fazem do memorial de formação um instrumento valioso de coleta de dados, que nos possibilita uma leitura e releitura da realidade. Para tal, achamos conveniente percorrer uma trajetória argumentativa, iniciando pela discussão sobre narrativas, seguindo-se uma discussão sobre a importância das memórias, e por fim, chegando à definição e caracterização do que vem a ser um memorial de formação.

A palavra narrar, segundo o Dicionário Houaiss (2004), tem o significado de expor, contar, por meio de escrita, oralmente ou por imagem. Nesse sentido, as narrativas, nos termos de Prado e Soligo (2005) se caracterizam como produções que contêm uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados, sendo que o todo narrado é uma construção a partir de partes escolhidas, que suscitam interpretações e não explicações, ou seja, o importante é o que a partir dela se pode interpretar. A esse respeito, nos reportamos a Benjamin (1994), o qual se refere à narrativa como uma forma artesanal de comunicação, em que o interesse não consiste em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório, metade da arte narrativa não consiste somente em evitar explicações, mas em mergulhar a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele, à semelhança da mão do oleiro na argila do vaso. Para Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Nessa ótica, é válido ressaltar que a construção da narrativa não é livre e neutra, visto estar sob forte influência das circunstâncias de como apresentar o si-mesmo aos outros, que de acordo com Saveli (2006, p. 95), “são as condições concretas em que se realiza a apresentação do si-mesmo para os outros que definem os recortes (em termos de conteúdo) e a forma (em termos de estilo) da narrativa”. Portanto, ao definir-se “quem fala” e o “para quem se fala”,

estamos, na verdade, orientando a palavra em função do interlocutor, que pressupõe a necessidade de uma seleção, e que, por sua vez, nos leva a perceber a relação que se estabelece entre memória individual e memória coletiva.

Para Bruner (2001, *apud* PRADO; SOLIGO, 2005, p. 3) as narrativas pressupõem uma estrutura de tempo orientada pela ordem de importância dos acontecimentos para o narrador, que partem ou são motivadas por uma problemática. As narrativas tratam de casos particulares, porém consideram a possibilidade de generalização a partir do esforço que o narrador dispensa na busca de uma sintonia com o ouvinte/leitor. Para o autor citado, as narrativas são motivadas por desejos, crenças, valores de forma intencional, que remete ao ouvinte/leitor uma interpretação convincente dos possíveis sentidos de um texto, ou seja, num esforço hermenêutico em busca da voz do autor. Outro aspecto importante das narrativas é que ela possibilita ao narrador a quebra de modelos que contrariem as expectativas de quem as ouve ou lê, dando à produção um caráter de autenticidade.

As narrativas do percurso de formação ao longo da vida, assim como, as histórias de vida, são importantes para entender as questões epistemológicas e pedagógicas que foram se construindo a partir da emergência de uma nova agenda educacional, entendendo que o professor (e já não só o aluno) aprendem em outros locais além da escola.

Dessa forma, falar sobre si, ou seja, narrar de forma oral ou escrita sobre sua vida ou seu percurso de formação é, em outras palavras, resgatar suas memórias de escolarização e as experiências que nos habilitam ao exercício de uma profissão, que trazem implícitos os sentidos que cada um atribui às suas experiências de vida e formação. O relato das memórias tem o poder de revelar para o pesquisador, como também, para seu autor, os valores e representações acerca do seu fazer e ser professor, de seus saberes, de suas crenças e concepções sobre ser educador, que foram sendo construídos em seu percurso de tornar -se professor. Nesse aspecto, as narrativas apresentam um duplo aspecto, por revelar-se como forma de investigação e de formação, segundo nos esclarece Sousa (2006, p. 14) ao afirmar que:

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.

Na ótica dos estudos sobre memória, buscamos a compreensão desse fenômeno com Le Goff (2003) o qual a define como propriedade de conservar certas informações, e como tal, se caracteriza por ser um fenômeno individual e psicológico que está ligado à vida social que objetiva o resgate do passado ou certo modo de apropriação do tempo. Nesta perspectiva, a memória revela-se sob a forma de relatos orais ou escritos, de objetos, imagens, documentos, monumentos, que podem ser manipulados para diversos fins, sejam eles políticos, sociais, científicos e outros. Segundo o autor citado, o processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios, que por sua vez, mobilizam certo número de centros cerebrais especializados na fixação do percurso mnésico<sup>4</sup>.

Para Le Goff (2003, p. 420-421) “Os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como psicológicos, são resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui”. Deste modo, Pierre Janet citado por Le Goff (2003) considera que o ato mnemônico fundamental é o comportamento narrativo, o qual, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo, exerce uma função social ao comunicar a seus pares uma informação em que intervém a linguagem, que por sua vez é um produto social. Neste sentido, para Atlan (1972 *apud* LE GOFF, 2003, p.421) há uma aproximação entre linguagens e memórias ao estudar tais sistemas auto-organizadores, ou seja,

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para se interpor quer nos outros, quer nas bibliotecas [...].

A escrita de memórias, nos termos de Aguiar (1998 *apud* PRADO e SOLIGO, 2005, p. 06),

[...] pressupõe sempre dois tempos: o presente em que se narra e o passado em que ocorrem os eventos narrados [...]. A busca do passado, porém, nunca o reencontra de modo inteiriço, porque todo ato de recordar transfigura as coisas vividas. Na épica, como na memória, o passado se reconstrói de maneira alinear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressões e análise. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente.

---

<sup>4</sup> Relativo ou próprio a memória.

Em outros termos, o conteúdo da lembrança não é resgatado em seu estado puro pela intervenção do narrador que lembra, ele ressurgiu formatado pelas influências culturais e ideológicas do grupo no qual o sujeito está inserido e pelas intenções do sujeito que narra em função do interlocutor. O documento que nasce como resultado da recuperação da memória é um documento do presente, erguido pela reconstrução de fatos passados.

Com relação ao ato de resgatar as lembranças, ou melhor, de rememorar, é válido ressaltar a consistente contribuição dos trabalhos de Maurice Halbwachs, pelo destaque e relevância de suas pesquisas em torno da construção de uma sociologia da memória coletiva. Nesse sentido, buscamos em Halbwachs (1990) a compreensão sobre a existência e interação de duas formas de memória que os sujeitos, num contexto individual e coletivo, trazem consigo, ou seja, o de uma memória individual composta por um conjunto de recordações, percepções e interpretações particulares, próprias de cada sujeito, e uma memória coletiva que se constitui no conjunto dos registros, fatos, signos e monumentos que, apesar de ter uma existência exterior aos indivíduos, integra a identidade social e cultural destes frente aos seus contextos de origem. Portanto um indivíduo ao evocar o seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros, reportando-se a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade, como por exemplo, o conjunto de palavras e idéias que o indivíduo não inventou e que tomou emprestado de seu meio. Nesta perspectiva, reconhecemos a existência e convivência de uma identidade individual e coletiva que nos permeia e que se revela nas diversas formas de nos comunicarmos e interagirmos com o meio e com os outros sujeitos.

O memorial de formação como uma forma de narrativa autobiográfica é um texto em que o autor faz um relato de suas experiências de formação e pelo qual são apresentados os acontecimentos eleitos mais importantes e/ou significativos. Porém revela apenas o que convém que seja visto por outrem. À diferença de uma biografia/autobiografia, o memorial se restringe às lembranças de um determinado período e não à toda a vida.

Nessa perspectiva, Catani (1998) afirma serem os relatos autobiográficos portadores dos sentidos que cada indivíduo atribui às suas experiências de vida, revelando valores e representações sobre as práticas pedagógicas e sobre o ser professor, que foram sendo construídas durante sua trajetória de formação, nas relações que estabelecia com o ensino, com os professores, com o conhecimento e até mesmo com os objetos do contexto escolar.

Portanto, para Prado e Soligo (2005, p. 07), um memorial de formação

[...] é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e narrativo, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos. Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo -, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos.

Nesse sentido, ressaltamos o valor político desse gênero narrativo, ao pôr em destaque o eu, o indivíduo do tecido social comunitário, dando-lhe voz e presença, colocando-o como sujeito da própria existência, em que a importância atribuída à subjetividade do autor confere a sua obra um caráter de relevância e identidade.

No caso específico de nossa investigação, a produção do memorial de formação, pelos interlocutores selecionados restringiu-se ao resgate das memórias de formação, datadas do momento em que os mesmos se encontravam na posição de alunos do ensino médio até os momentos atuais, perpassando fatos, acontecimentos, experiências relativas às suas vivências como alunos de Educação Física, como acadêmicos do curso de Educação Física e como profissionais de Educação Física, de forma a nos possibilitar a compreensão de como foram construídos os seus saberes, que influências contribuíram para o domínio de alguns saberes em relação a outros, de como esses saberes interferem nas práticas pedagógicas dos sujeitos investigados em suas crenças e concepções sobre o ser professor e sobre a Educação Física no contexto escolar do ensino médio.

Desta forma, quando do contato com os interlocutores, fizemos uma apresentação do que seria o memorial de formação a ser produzido, ressaltando o seu caráter informal, no sentido de se constituir em uma produção livre de modelos e técnicas específicas, em que o autor é ao mesmo tempo escritor, narrador e personagem da sua história, como também, entregamos a todos, por escrito, os parâmetros norteadores para a elaboração do memorial, no qual constavam informações no intuito de auxiliar na produção desse documento, sem, no entanto, limitar sua liberdade para relatar. Após a entrega dos parâmetros (APÊNDICE D), procedemos à leitura do mesmo, a fim de elucidar alguns questionamentos ou dúvidas que surgissem, e por fim, combinamos os prazos para entrega da produção.

Com relação ao prazo para a devolução dos memoriais (30 dias), é válido ressaltar que todos os sujeitos tiveram dificuldade em concluir sua produção dentro do estabelecido, levando-nos a adiar por mais quinze dias. Após o último prazo estabelecido e de posse dos memoriais, partimos para uma leitura preliminar dos mesmos, chamando-nos a atenção o fato de algumas dessas produções se caracterizarem por sua diminuta dimensão e exploração dos

itens que constavam nos parâmetros norteadores (APÊNDICE D). Desta forma, concentramos nossos esforços na aplicação do terceiro instrumento de coleta de dados eleito em nossa investigação, qual seja, a entrevista reflexiva, que será melhor descrita no item a seguir.

### **3.3.3. A entrevista reflexiva**

A entrevista, tomada num sentido amplo de comunicação, significa para Minayo (2006, p. 261),

[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objeto.

Desta forma, a entrevista, como instrumento e estratégia de coleta de dados, tem sido bastante empregada em pesquisas qualitativas como possibilidade para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos que fogem ao alcance dos instrumentos fechados e de formato padronizado, tais como, opiniões sobre fatos, sentimentos, condutas atuais ou do passado, dentre outros.

Além dessas possibilidades de que a entrevista dispõe, acrescentamos o seu potencial de exploração de informações e/ou aspectos que por algum motivo escaparam ao alcance do memorial de formação. Entram em cena a voz dos participantes numa relação face a face que possibilita um maior e mais detalhado volume de informações que, associados aos dados fornecidos por outros instrumentos adotados, aproximam-nos da complexidade do objeto de estudo eleito.

Por se tratar de um encontro entre duas ou mais pessoas, a entrevista possui um caráter de interação social que se dá no espaço relacional do conversar e, portanto, está submetida às condições comuns de toda interação face a face, em que a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado exerce influência significativa tanto no curso do processo de entrevista, como também no tipo de informação veiculada. Pelo fato de usar o espaço da linguagem, Szymanski (2004), fundamentada nos estudos de Maturana (1993, p. 10), a qual chama a atenção para o entrelaçamento que existe entre o linguajar e as emoções, atribuindo às emoções um caráter definidor das ações, quando o mesmo afirma que “[...] a existência na

linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo emocional que define as ações que nela se coordenam”.

Dessa forma, o entrevistador deve estar atento, no decorrer do processo de entrevista, às mudanças de ordem emocional que ocorrem e se manifestam pela tonalidade da própria fala, por expressões faciais, gestos, pausas e até pelo silêncio, de forma a considerá-las importantes no fluxo e na qualidade das informações veiculadas. A avaliação do ambiente interacional que se estabeleceu entre pesquisador e sujeitos também devem ser observadas.

Outro ponto a ser considerado, diz respeito às relações de poder que se estabelecem no ato da entrevista, tendo em vista se tratar de um processo interacional em que estão em jogo as percepções do outro e de si, as expectativas, os sentimentos, os preconceitos que se externam tanto por parte do entrevistador como do entrevistado. Neste aspecto, buscamos suporte nos trabalhos de Szymanski (2004), no sentido de se almejar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação entrevistador/entrevistado, através de esforços para a constituição de um clima relacional positivo e de confiança recíproca, em que se atribui importância não somente aos significados, mas também ao processo em que estes são produzidos. A essa modalidade de entrevista Szymanski (2004, p.14) atribui a denominação de entrevista reflexiva, que no seu entendimento:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade.

Nesta perspectiva, em um primeiro momento, elaboramos um roteiro (Apêndice E) composto por questões abertas e/ou tópicos relativos ao objeto de estudo a que nos propomos investigar, sem no entanto, ficarmos presos em uma estrutura formal, para em seguida conduzirmos o processo dialógico permeado por uma atmosfera de informalidade tendo em vista o estabelecimento de um clima de interação positivo, que se coaduna com o que Lakatos (2007) denomina de entrevista despadronizada ou não-estruturada, pelo fato de dar liberdade ao entrevistador para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.

Desta forma, realizamos as entrevistas, que em média tiveram a duração de quarenta minutos, deixando livre o interlocutor para expressar-se de acordo com a temática apontada durante o diálogo, de forma a possibilitar virem à tona informações não reveladas nos

instrumentos aplicados anteriormente. As entrevistas transcorreram sem interrupções externas, garantindo, assim, a permanência na temática em foco e a continuidade das falas de nossos interlocutores.

Em um segundo momento, após a transcrição da entrevista com as devidas interpretações que o entrevistador teve sobre os dados, procedemos à entrega das mesmas aos seus devidos autores, no intuito de aprimorar a sua fidedignidade, de forma que, ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, o entrevistado mobilize um processo reflexivo ao voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa. Para esta etapa, definimos um prazo de sete dias, de forma a permitir um maior contato com seus relatos e potencializar o processo de reflexão e o resgate de novos fatos.

O retorno das entrevistas transcritas se deu dentro do prazo estabelecido, sem muitas alterações significativas que viessem dar outro rumo ao relatado anteriormente. Munido desse material de cunho pessoal, procedemos à análise dos dados, que será melhor detalhada no ítem a seguir.

### **3.4 O procedimento de análise dos dados**

Uma vez estabelecidos os instrumentos para coleta de dados, o passo seguinte é proceder à análise deles, entendida como uma tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, tendo em vista que a importância dos dados está no seu potencial de revelar respostas à investigação.

Para Minayo (2006), dentro de uma proposta de investigação social, a análise do material qualitativo possui três finalidades: descobrir o que a pesquisa se propõe; administração de provas através do balizamento entre os dados, as hipóteses ou os pressupostos, ampliação da compreensão dos contextos culturais, ultrapassando-se as aparências das mensagens. Portanto, para Minayo (2006, p.299), “[...] analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores compartilham na vivência de sua realidade”.

Nesta perspectiva, por fazermos a opção de utilizar como fonte de dados, os memoriais de formação e as entrevistas reflexivas, que por sua vez constituíram o *corpus* dessa pesquisa, recorreremos à análise de conteúdos como procedimento de análise dos dados,

por seu potencial de trazer à tona sentidos e significados que ficaram subentendidos no texto e que não são revelados diretamente pelos autores. Para melhor nos posicionarmos com relação à opção pela análise de conteúdos, recorreremos à sua definição, proposta por Franco (2005, p.20):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Por ter a mensagem como ponto de partida, a análise de conteúdo, na ótica de Franco (2005), baseia-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, que por sua vez, é entendida como uma construção e expressão social, de caráter dinâmico e histórico, em que se inscrevem e reescrevem representações sociais resultantes das interações estabelecidas entre linguagem, pensamento e ação, contemplando, desta forma, os objetivos a que se propõe nossa investigação. Apesar da análise de conteúdo se direcionar ao que está escrito, falado, mapeado ou simbolicamente explicitado, ela não se restringe a descrição das características das mensagens, mas, sobretudo, à busca das causas e/ou efeitos dessas mensagens, tendo na contextualização, um de seus principais requisitos, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados, implicando uma maior fundamentação teórica do investigador, como também, um trânsito constante entre teoria e empiria.

Outro aspecto importante presente na análise de conteúdos que se sobressai como sua principal característica é a busca de produzir inferências acerca de um dos elementos do processo de comunicação, ou seja, a fonte emissora, o processo codificador, o detectador e o processo decodificador. Em outros termos, significa comparar os dados obtidos da produção dos interlocutores, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de homem e de sociedade expressas nas condições da práxis dos sujeitos que produziram os dados, acrescidas do momento histórico e social da produção e/ou recepção, como argüi Franco (2005). Nesse sentido, a análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, cuja característica é o fato de a inferência ser fundada na presença do índice – tema, palavra, personagem – e não apenas em sua frequência de aparição, em cada memorial e entrevista entregues.

Após a determinação do instrumento para análise dos dados, seguimos na execução das fases que constituem a análise de conteúdos, que para Bardin (1997), seguem esta

organização cronológica: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase da pré-análise se constitui no momento em que serão estabelecidos os primeiros contatos com o *corpus* da investigação, e por meio de uma leitura flutuante são absorvidas as suas primeiras impressões, caracterizando-se como uma fase estritamente organizacional, em que os materiais a serem analisados são organizados e tornados operacionais possibilitando a sistematização das idéias iniciais. A esse respeito, se torna necessário frisar que, na ótica de Bardin (1997), a constituição desse *corpus* deve atender a um conjunto de exigências e/ou regras, tais como:

- Regra da exaustividade - onde são considerados todos os elementos desse *corpus*, com o objetivo de tornar perceptível e compreensível o contexto e as condições presentes e historicamente contidas nas mensagens.
- Regra da representatividade – significa a exigência de a amostra possibilitar a representação do universo maior do restante dos dados, assim como, sua generalização em relação ao todo.
- Regra da homogeneidade – os documentos a serem analisados devem ser homogêneos, no sentido de conterem elementos que possibilitem o alcance dos objetivos propostos pela investigação.

No caso específico de nossa pesquisa, a pré-análise ocorreu no mês de julho de 2009, proporcionando condições necessárias para iniciarmos a fase analítica, ou seja, o estudo do material para codificação, classificação e categorização. Uma vez selecionados os documentos, seguimos com a referenciação dos índices e à elaboração de indicadores. Quanto aos índices, os mesmos se caracterizaram pela menção explícita de um ou mais temas compreendidos, por sua vez, como unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura, cuja ocorrência e frequência nos memoriais e entrevistas analisados serviram como indicadores. Nesta perspectiva, como unidades de análise tivemos o tema e o contexto, que, por sua vez, correspondem ao segmento da mensagem cuja dimensão possibilita compreender o significado exato das palavras e/ou temas selecionados.

Definidas as unidades de análise, prosseguimos com o processo de categorização dos dados que, na ótica de Bardin (1997, p. 145), pode ser definida como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais

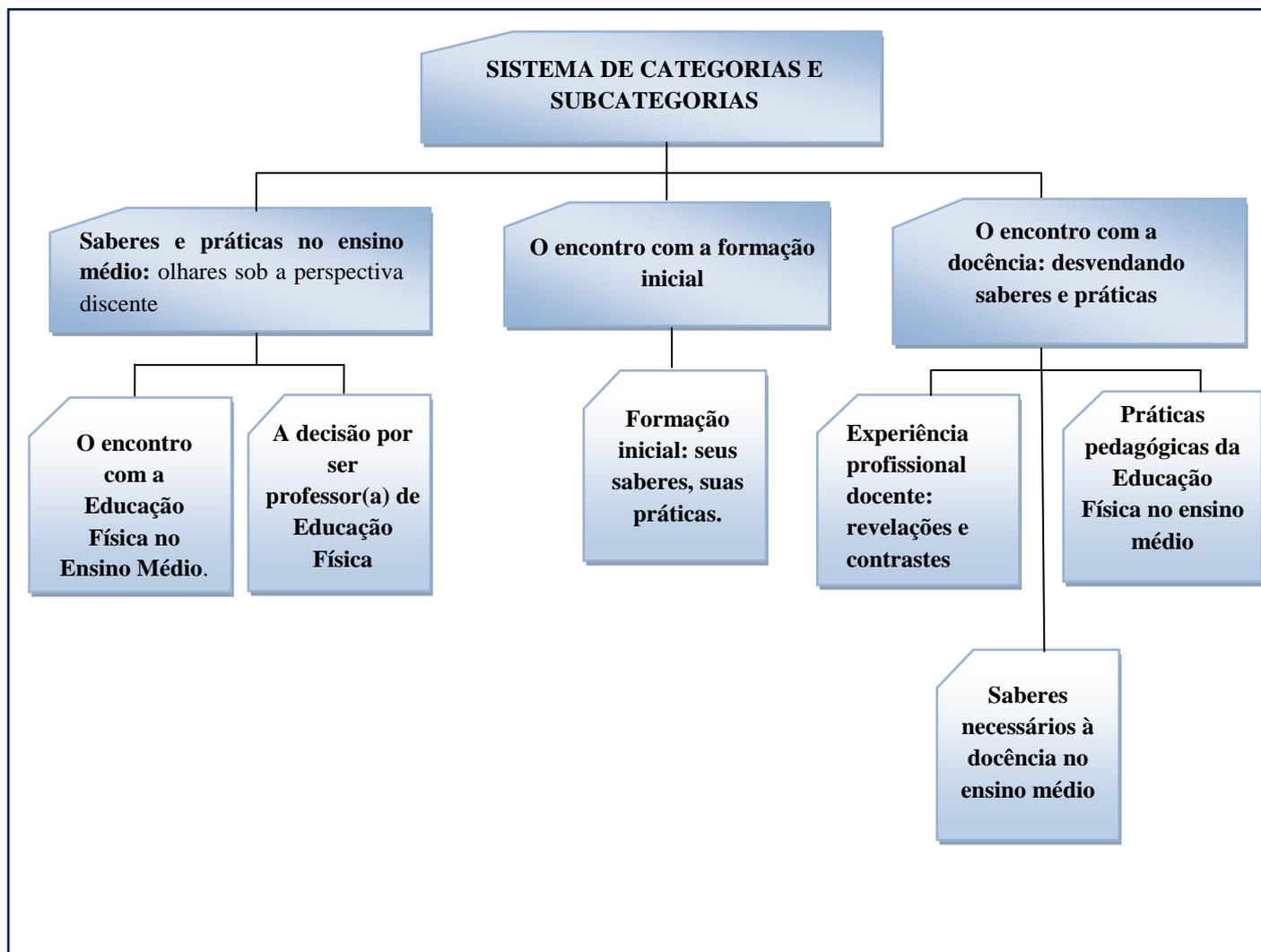
reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Nessa perspectiva o processo de categorização tem como objetivo fornecer uma representação simplificada e/ou organizada dos dados, possibilitando a revelação do que está implícito no texto, através de um processo de isolamento e classificação dos elementos. No contexto de nossa investigação, as categorias foram elencadas *a posteriori*, ou seja, como resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos.

A opção pelo processo categorial se justifica por nos proporcionar condições de apreender as determinações e particularidades que se manifestam na realidade empírica. Nesta perspectiva, em consonância com os objetivos propostos pelo estudo e levando em consideração a aproximação com os dados obtidos, foram elaboradas categorias e subcategorias do estudo conforme Quadro 07.

#### QUADRO 07

##### Categorias e Subcategorias



A referida sistematização se deu no processo de leitura e releitura das narrativas de nossos interlocutores, buscando principalmente estabelecer uma ordem que facilitasse a compreensão do percurso de constituição da docência e de seus saberes, assim como, a possibilidade de evidenciar avanços/retrocessos na forma de conceber a Educação Física no ensino médio.

## CAPÍTULO IV

### O ENCONTRO COM OS SUJEITOS: desvelando os saberes docentes

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social, profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Dominicié (1990, *apud* NÓVOA, 1995, p. 25)

O propósito deste capítulo é apresentar resultados e discussões dos dados coletados da pesquisa feita com oito professores (as) licenciados (as) em Educação Física, que exercem suas práticas no ensino médio da rede pública estadual de ensino, em um total de sete escolas.

As informações oriundas das entrevistas e das narrativas produzidas por intermédio dos memoriais de formação, norteadas pelos objetivos da pesquisa, foram organizadas em três eixos temáticos, sendo que o primeiro o foco está direcionado às experiências pré-universitárias - saberes e práticas no ensino médio: olhares sob a perspectiva discente -, o segundo foco, relaciona às vivências relativas à formação inicial - o encontro com a formação inicial -, e, o terceiro foco, centra as análises sobre as vivências e saberes construídos após a formação inicial e que subsidiam suas atuais práticas pedagógicas e suas concepções do ser professor.

#### **4.1 Saberes e práticas no ensino médio: olhares sob a perspectiva discente**

A partir de questões voltadas à formação pré-universitária, pretendemos focar as experiências formadoras vividas pelos sujeitos da pesquisa no contato com as aulas de Educação Física no ensino médio, evidenciando as influências de sua trajetória escolar na

construção de sentidos/significados sobre o ser professor de Educação Física, os saberes por eles veiculados, o papel deste componente curricular no conjunto das disciplinas escolares e sobre quais motivos impulsionaram a opção pela docência na área.

#### **4.1.1 O encontro com a Educação Física no ensino médio**

A constituição da docência, como indicam os estudos de Nóvoa (1988; 1995), Pimenta (2002; 2008), Tardif (2002), dentre outros, apontam para as experiências vivenciadas no percurso da história de vida, demonstrando que a constituição do ser professor não está limitada ao momento da formação inicial e/ou continuada, mas, sobretudo, remetem aos tempos e espaços anteriores, ou seja, situam-se ao longo de sua história pessoal e escolar, de forma a possibilitar a interiorização de um conjunto de competências, valores, crenças, concepções, etc., influenciando sua personalidade, seu modo de relacionar-se, e servindo de referência para futuras práticas pedagógicas.

É válido ressaltar que o exercício de recordar o que já se viveu toma forma de uma reinterpretação, ao invés de se configurar em uma reprodução fiel do passado, pelo fato de os professores, ao entrar no trabalho de recontar sua história pessoal, selecionarem fatos e/ou momentos que julgam serem significativos dentro de sua percepção atual, influenciada por suas vivências na docência e por seu desenvolvimento pessoal e profissional de maneira a embasar suas escolhas e julgamentos.

Nesta perspectiva, buscamos nos relatos acerca das experiências pré-profissionais vividas pelos professores entrevistados, no contato com a docência no ensino da Educação Física, durante o período de tempo referente às suas vivências como alunos do ensino médio, identificar aspectos que marcaram suas passagens por esse nível de ensino. Após o processo de análise dos memoriais e das entrevistas realizadas com os sujeitos, verificamos que, em sua totalidade, os sujeitos descreveram que a ênfase no conteúdo esporte permeou suas aulas, sendo, deste total (62,5 %, 05 sujeitos) afirmaram que essa temática limitou-se a apenas uma modalidade esportiva, os 37 % restantes (03 sujeitos) afirmaram terem vivenciado uma variedade maior de conteúdos, sem, no entanto, superar o espaço ocupado pelas temáticas voltadas para o esporte e a aptidão física.

Ao resgatar as falas de nossos interlocutores percebemos como a influência do esporte nas aulas de Educação Física veio resistindo ao tempo e às mudanças contextuais,

sem, contudo, perder sua hegemonia no conjunto dos saberes produzidos/veiculados por esse componente curricular. Considerando a diversidade de experiências, tempos e espaços em que as mesmas ocorreram, destacamos alguns recortes das falas dos interlocutores tendo em vista possibilitar uma maior aproximação com o conjunto de influências que o contato com a Educação Física escolar no ensino médio proporcionou.

“Bom, o meu ensino médio foi feito numa escola que tinha uma política voltada para o esporte, mais ou menos nessa época tinham jogos escolares, que eram bastante movimentados nas escolas particulares, com o intuito de divulgar o nome da escola. Era muita a divulgação dos jogos escolares, eu era atleta de futsal e tinha uma bolsa de estudos para competir e as aulas de Educação Física basicamente eram voltadas para esse treinamento das equipes das modalidades de esportes. Eu me lembro bastante dos treinamentos voltados justamente para desenvolver a técnica e a tática. Não havia uma preocupação com a questão da aula de Educação Física propriamente dita, a mesma era bem resumida, era muito jogada, muito aleatória, não se tinha muita preocupação com isso.” (Professor Apolo)

Em sua narrativa, o professor Apolo que na ocasião, meados dos anos de 1980, cursava o ensino médio em uma renomada escola particular de Teresina, reconhecida, dentre outras características, pelo incentivo ao esporte, ressaltou que, durante sua experiência como aluno, a prática esportiva era a tônica de suas aulas de Educação Física. Sua importante influência permeava o ambiente escolar e extra-escolar. Em outros termos, as conquistas esportivas de uma determinada instituição educativa, somadas a outros aspectos relacionados ao rendimento escolar, eram consideradas como referenciais de qualidade, frequentemente utilizados através dos variados veículos de comunicação como propaganda no intuito de construir uma imagem de sucesso na formação de sujeitos preparados para enfrentar as exigências que o contexto social exigia naquele momento. Portanto era uma prática comum a oferta de bolsas de estudos a alunos-atletas assemelhando-se bastante ao processo de negociação de atletas próprios dos clubes profissionais.

Nesta perspectiva, é válido ressaltar que o contexto que marcou a passagem do professor Apolo pelo ensino médio, ou seja, meado dos anos de 1980, caracterizou-se por uma intensa valorização do esporte dentro e fora do ambiente escolar, potencializado segundo Betti (1991), após a criação e regulamentação das turmas de treinamento em Educação Física, ocorrido primeiramente no Estado de São Paulo, a qual almejava estimular a participação discente em campeonatos oficiais, olimpíadas estudantis, intercâmbios esportivos e a acelerar a implantação de uma infra-estrutura esportiva na rede escolar estadual. Tal medida difundiu-se no âmbito das escolas de 1º e 2º graus nos demais estados do país, ocasionando uma supervalorização do esporte e dos eventos esportivos, como podemos verificar em outro trecho da fala de Apolo:

[...] mais ou menos nessa época tinham os jogos escolares, que eram bastante movimentados nas escolas particulares, com o intuito de divulgar o nome da escola. Era muita a divulgação dos jogos escolares, eu era atleta de futsal e tinha uma bolsa de estudos para competir [...]. (Professor Apolo)

Nesse panorama, a Educação Física era muitas vezes confundida e/ou considerada como sinônimo de esporte, à medida que seus conteúdos, metodologias, objetivos e relações professor-aluno se alinhavam aos códigos/sentido da instituição esportiva, de forma a limitar a exploração de outros conteúdos, como podemos perceber na fala de Apolo: “Não havia uma preocupação com a questão da aula de Educação Física propriamente dita, a mesma era bem resumida”.

Apesar de o contexto mais amplo atuar no sentido de legitimar a prática de esportes como foco central das aulas de Educação Física, as condições adversas em que era desenvolvida, limitava o acesso dos alunos às suas práticas e prejudicava o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, conforme podemos perceber neste trecho:

“[...], por ser a quadra de esportes bastante distante da escola e ser realizado em horários diferentes das demais disciplinas, a Educação Física era pouco frequentada pelos alunos, sendo que os mais frequentes eram aqueles ou aquelas que tinham aptidão para os esportes, a relação professor-aluno não era muito boa, pois este professor faltava bastante e às vezes nós comandávamos as atividades.” (Professor Apolo).

Nesta perspectiva, diante dos condicionantes expressos na fala do professor Apolo, ficaram evidentes a existência de dois processos seletivos e excludentes, um envolvendo os alunos, exemplificado pelos obstáculos presentes que limitavam o acesso e a frequência às aulas de Educação Física, e outro envolvendo a própria Educação Física como componente curricular, através de sua submissão a tempos e espaços que a distanciava do contexto escolar a que pertence. Outro aspecto que podemos inferir de seus depoimentos é que ser um bom professor de Educação Física significava dominar saberes relativos ao conhecimento das modalidades esportivas, principalmente em seus aspectos técnicos e metodológicos, como também, saberes referentes ao treinamento físico.

Consoante com o depoimento do professor Apolo, as experiências vividas pelo professor Hercules nos revelam uma estrutura precária à qual estava submetida as aulas de Educação Física e a existência de uma subdivisão dentro deste componente curricular, voltada exclusivamente para o treinamento e aperfeiçoamento esportivo destinada a uma minoria, cujas performances motoras se destacavam e se aproximavam ao de um perfil de atleta profissional, como podemos conferir em seu depoimento:

“Quando comecei a estudar numa grande escola daqui de Teresina, o conteúdo que eu tinha nas aulas de Educação Física só foi um, só foi futebol mesmo, futebol de salão, basicamente só isso. [...]. Na escola existia uma seletiva para detectar aqueles alunos que possuíam mais habilidades, a fim de enquadrá-los nas seleções da escola. Os que tinham habilidade para voleibol, para o basquete, handebol ou futsal . Aqueles menos habilidosos sobravam para a Educação Física, realizada no 25º BC. A Educação Física acontecia em dois momentos: uma corrida de aquecimento com uma parcela da turma, enquanto a outra ficava jogando, após 10, 15, 20 min, se alternavam na quadra. O professor não chegava a controlar esse tempo. [...] os que tinham habilidade para certas modalidades, iam fazer parte da seleção da escola, isto é, representavam a escola nas diversas competições escolares. Esses tinham um acompanhamento mais qualificado, pelo fato de que eles treinavam na quadra da escola, tinham material adequado e um professor para cada modalidade.” (Professor Hércules)

A convivência com aulas de Educação Física repetitivas, cujo foco era restrito à prática do futebol de salão, desenvolvidas em ambiente público, fora do espaço físico da escola, com restrições de estrutura física e materiais adequados, permearam a passagem do professor Hércules pelo ensino médio. Em seus relatos, como já nos referimos anteriormente, o professor Hércules também faz referência à existência de uma estrutura dentro da escola, que privilegiava os alunos por seu nível de habilidade nos esportes, na qual, os alunos considerados mais habilidosos eram selecionados para treinarem em momentos e espaços diferenciados dos que frequentavam as aulas de Educação Física, com o intuito de representarem a escola em eventos esportivos. Para isso, a escola disponibilizava melhores condições físicas e materiais, como podemos verificar quando Hércules se refere a esses alunos/atletas: “Esses tinham um acompanhamento mais qualificado, pelo fato de que eles treinavam na quadra da escola, tinham material adequado e um professor para cada modalidade.” (Professor Hércules)

Em outros termos, ao que tudo indica, a Educação Física escolar ocupava uma posição inferior no conjunto dos demais componentes curriculares e frente às turmas de treinamento esportivo, configurando-se no que Bracht (2010) designou de disciplina de “segunda classe” no interior da escola, ao referir-se à forma como a mesma é vista dentro da cultura escolar por seus agentes, particularmente diretores, alunos e demais professores.

A predominância de aulas voltadas para a prática de um conteúdo específico também marcaram presença nas experiências vivenciadas pelo professor Ares, que, em seu depoimento, revelou que as aulas que participou durante sua passagem no ensino médio, limitava-se à temática do futsal, sistematizado através de práticas e jogos, como podemos verificar:

“A Educação Física escolar praticamente se resumia nos jogos em quadra, aulas teóricas nós não tínhamos. Uma vez ao ano para os alunos de recuperação tinham uma prova escrita e no restante tudo era aula prática, se resumia praticamente em 80% no futsal. Eu peguei uma época, um pouco

decadente, em que as aulas de Educação Física preservavam ainda características daquela calistenia militar”. (Professor Ares)

Ao fazer alusão à ausência de aulas teóricas, à presença de avaliação escrita somente durante as aulas de recuperação, o professor Ares fez transparecer a existência de lacunas, no que se refere à diversidade de metodologias e formas de exploração do conteúdo esportivo em suas aulas de Educação Física. O conteúdo teórico, quando presente, limitava-se às regras oficiais, “O professor possuía uma boa formação acadêmica, mas restringia-se a prestar mais informações relacionadas apenas aos esportes, em especial às suas regras [...]” (Professor Ares). Assim, diante da predominância de um caráter funcional no trato com os conteúdos, voltados basicamente ao “saber fazer”, estabeleceu limites no que se refere à exploração do conteúdo esportivo e a compreensão deste como um fenômeno social e cultural restringindo-se a práticas mecânicas, muitas vezes exaustivamente vivenciadas em anos anteriores, cujo significado e importância estão voltados à performance atlética e à promoção da saúde.

Em contrapartida, os relatos do professor Ares dão provas da existência, no contexto das aulas de Educação Física, de um espaço para trocas de experiências, de cunho motivador, presentes em sua fala: “O professor procurava sempre transmitir algumas experiências de vida, suas experiências na Educação Física, como aluno, que o havia motivado a fazer o curso superior [...]” (Professor Ares). Nesta perspectiva, percebe-se, ao contrário do que ocorrera com o professor Apolo, uma aproximação maior nas relações professor-aluno possibilitando maiores oportunidades para interferir de forma positiva na realidade da qual os alunos emergiram, almejando mudanças qualitativas.

Portanto, as impressões recebidas pelo professor Ares no contexto das aulas de Educação Física, o direcionava para o entendimento de que a docência neste referido componente curricular exigia o domínio de saberes técnicos sobre os esportes, atitudes de disciplina, como também, as trocas de experiências, a utilização do diálogo como veículo de inserção e transformação da realidade, apesar de os aspectos sociais não serem trabalhados de forma sistematizada como elemento constituinte do fenômeno esportivo.

A passagem da professora Afrodite pelo ensino médio assemelha-se às experiências relatadas pelos professores Ares e Hércules, no que se refere à predominância de um conteúdo específico e às inadequadas condições em que as práticas se concretizavam, observados no seguinte trecho de sua fala:

“No ensino médio, no 1º ano, eu tinha somente aula de voleibol. Não tínhamos uma quadra com marcação, as aulas eram no horário contrário às outras disciplinas, e eram em turmas separadas, só mulheres. Lembro-me muito bem do primeiro ano, agora 2º e 3º ano, eu não fiz Educação Física. [...]”

as aulas de Educação Física que eu participei no ensino médio eram só sobre esporte, só jogar bola, todo mundo jogava bola, o professor ensinava muito bem o voleibol, mas se resumia a esse esporte mesmo. O máximo que ele fazia antes era só correr ao redor da quadra, só aquela corrida para esquentar e pronto, depois já partia para o jogo, no encerramento da aula ele conversava com a gente, na hora da chamada ele conversava.” (Professora Afrodite)

Nos relatos da professora Afrodite, ao contrário do que acontecera nas falas dos outros interlocutores, percebemos que suas vivências nas aulas de Educação Física limitaram-se ao primeiro ano do ensino médio, afastando-se nos dois anos subsequentes, cujas causas a mesma assim justifica: “Nas outras séries do ensino médio, não existiram as aulas de Educação Física, no segundo ano, entreguei atestado; no terceiro ano, estudava para o vestibular, além de não ter vales-transportes suficientes para ir às aulas” (Professora Afrodite).

Diante do fato de que o contato direto da professora Afrodite com as práticas pedagógicas da Educação Física ter sido inferior ao período em que a mesma permaneceu distanciada deste componente curricular, durante o ensino médio, somos levados a crer que a Educação Física neste contexto tomou contornos de uma atividade secundária, ao invés de ser tratada como um componente curricular com arcabouço teórico e metodológico próprios, integrado a uma proposta pedagógica como os demais componentes curriculares, devido à ausência de ações que viabilizassem alternativas pedagógicas que pudessem permitir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, de forma a permitir que Afrodite concluísse o ensino médio com um mínimo de conhecimentos, habilidades e atitudes advindos provindos do citado componente curricular.

Em seus depoimentos percebemos, mais uma vez, a predominância de condições adversas de tempo e espaços para a concretização das práticas pedagógicas da Educação Física, que no caso de Afrodite, por ser realizada em turno contrário somando-se à sua desfavorável condição financeira, a qual não possibilitava gastos extras com transporte, foram decisivos em seu processo de evasão das aulas de Educação Física. Em outros termos, a Educação Física neste contexto tomou um caráter seletista ao restringir o acesso e permanência à uma parcela de alunos que detêm melhores condições financeiras e/ou melhores condições de saúde.

De forma semelhante aos depoimentos dos professores Hércules e Ares acerca das condições impróprias para a concretização das práticas pedagógicas desse componente curricular, a professora Afrodite, ao observar que suas aulas (voleibol) eram desenvolvidas em uma quadra sem marcação específica para a modalidade, tal fato não evitou que as mesmas se desenvolvessem de forma satisfatória. Desta forma sobressai-se a capacidade de

improvisação que, aliada ao bom nível de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado (vôleibol), possibilitaram ao professor contornar os obstáculos do contexto adverso no qual atuava.

Em suas experiências como aluna do ensino médio, a professora Ártemis destacou a qualidade das interações que se estabelecia entre seu professor de Educação Física e os alunos, devido à extensão de suas preocupações educativas, não se limitando observância dos conteúdos esportivos aprendidos, como podemos perceber em seus relatos nos quais seu professor, “[...] demonstrava uma preocupação especial com a gente, com o que a gente ia ser na vida. Ele era muito atencioso e quando percebia que alguém estava se desviando ele tratava logo de chegar e conversar individualmente, ele procurava tirar aquela pessoa da situação de risco.” (Professora Ártemis).

Em contrapartida, para a professora Ártemis a percepção que predominou acerca desse componente curricular foi o seu caráter prático em que a teoria estava relacionada ao “que fazer” e “como fazer”, ressaltando-se desta forma os limites da abordagem utilizada por seu professor ao não estabelecer uma conexão dos conteúdos com aspectos exteriores ao âmbito da própria quadra ou da prática em si, muito característico das abordagens acríticas, conforme podemos observar em seu relato:

“Não tinha conteúdo, era só prática. No primeiro ano do ensino médio as aulas se resumiam a correr ao redor do colégio. Já no segundo ano, já tínhamos um professor que ensinou para a gente todos os fundamentos esportivos, mas aula teórica não havia. [...] Tínhamos três aulas semanais, mas não fazíamos pesquisa, não tínhamos teoria, era só atividade prática, além do mais, as condições para as aulas eram péssimas, não tínhamos material. Era muito semelhante à realidade atual.” (Professora Ártemis)

Com relação à forma como as aulas de Educação Física eram sistematizadas, em consonância com o que já foi mencionado anteriormente, os sujeitos afirmaram que a maior característica das aulas era o seu foco na prática, as quais eram sistematizadas seguindo uma ordem de atividades que obedeciam a critérios predominantemente fisiológicos, ou seja, partiam-se de atividades mais calmas para atividades mais agitadas, sendo que em 50% dos relatos eram efetuadas atividades que objetivavam o retorno gradual aos níveis de repouso, seja através de alongamentos, conversas com a turma e/ou chamada nominal dos alunos. Em outra parcela dos depoimentos, 50% (04 sujeitos), declararam que suas aulas eram compostas por dois momentos constituídos por atividades de aquecimento e jogos esportivos. A presença de uma organização das turmas por critério de gênero foi percebida nos depoimentos de Ares, Afrodite, Hera e Apolo, que podemos representar através do seguinte trecho:

As aulas eram sistematizadas apenas com práticas, não existiam aulas teóricas, as turmas eram feitas por sexo, as atividades eram sempre as mesmas, aquecimento (corrida ao redor da quadra), jogo propriamente dito, finalização com chamada e conversa entre as colegas. (Professora Afrodite)

É possível afirmar, com base nos depoimentos dos protagonistas desta pesquisa, que suas experiências discentes foram marcadas por uma predominante influência do paradigma do esporte nas aulas de Educação Física, sobressaindo-se sua sistematização, suas formas de seleção e exclusão, de forma a comprometer o contato com outros componentes da cultura corporal (lutas, danças, ginástica) limitando suas experiências e a formação de novos sentidos/significados sobre o movimentar-se humano.

As experiências dos sujeitos revelaram também a existência de uma hierarquia entre as disciplinas escolares e dentro da própria Educação Física, constatado quando os mesmos dão testemunho do tratamento diferenciado que esse componente curricular recebia em relação às outras disciplinas, e em relação às turmas selecionadas para representarem a escola em eventos esportivos. Em outros termos, a Educação Física era resumida à prática esportiva, geralmente fora do ambiente escolar, no contra-turno, em limitadas condições de estrutura física e material, quando comparadas aos outros componentes curriculares e às turmas de seleções esportivas.

Assim, ao indagarmos sobre suas percepções acerca da relação entre a Educação Física e os demais componentes curriculares, na perspectiva da concretização de uma proposta educativa comum à instituição a qual pertencem, os depoimentos apontaram para a existência de um distanciamento que ia além da questão do espaço físico, melhor compreendido através da fala da professora Ártemis: “Não conseguia, como aluna, perceber nenhuma relação do que a gente aprendia nas aulas, com os outros conteúdos das matérias de sala. Não havia a interdisciplinaridade”. Em outros termos, as impressões reveladas, destacam que a Educação Física pelo seu caráter de informalidade e ênfase em saberes de ordem instrumental, cujos aspectos teóricos e culturais que os subsidiavam não eram explicitados em suas práticas pedagógicas e nem conectados aos conhecimentos trabalhados nos outros componentes curriculares, reforçando a situação de desprestígio que a mesma se situava em relação às disciplinas ditas “teóricas”.

Entretanto, por suas características, esse componente curricular, apesar de mostrar-se distante do projeto pedagógico assumido pelo conjunto dos demais componentes curriculares, demonstra seu potencial de propiciar maiores possibilidades de vivências afetivas e interações sociais, maior liberdade de manifestação, de vivências ligadas à exploração de seu

movimentar-se e a descoberta do outro em movimento, além do que uma maior variedade de espaços destinados às aulas, percebidos quando a professora Hera assim se posiciona: “Não, eu não percebia essa relação com as demais disciplinas. Ah, eu a via como uma coisa bem divertida, gostosa, sabe, aquela coisa emocionante, que a gente tinha prazer de ir, era tudo de bom, para brincar, era muito gostoso”.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que o contato com os saberes, práticas e atitudes docentes, somadas às influências do contexto social e cultural no qual são veiculadas, na opinião de Oliveira (1999), são responsáveis pela construção de concepções e crenças, através de uma relação dialética entre o sentir, o agir e o refletir de forma a propiciar novas construções conceituais. No caso de nossos depoentes, ao final da última etapa da educação básica, suas vivências edificaram concepções acerca das finalidades da Educação Física escolar no ensino médio, apontando algumas direções, tais como: disciplina cujo papel era a formação de atletas (04 relatos); proporcionar momentos de lazer, liberdade e diversão (04 relatos) e educar para a saúde do corpo (01 relato).

Com relação à formação de atletas, nos depoimentos dos professores Apolo, Zeus e Ares, percebemos a presença e influência de um contexto que legitimava a competição e justificava a predominância do paradigma do esporte nas aulas de Educação Física, que, sem desconsiderar outras influências advindas de suas histórias de vida, influenciaram o seu modo de conceber as finalidades dessa disciplina, como podemos evidenciar no seguinte trecho: “Eu tinha uma visão muito voltada para o esporte, para o esporte de rendimento, [...]. Era aquela fase de competitivismo, que a gente vê que era bastante desenvolvida, era bastante focalizado dentro da escola”. (Professor Apolo). Nesse sentido, o relato do professor Zeus se torna revelador dos sentidos/significados atribuídos à função da Educação Física escolar em um contexto de legitimação do esporte e seus signos:

“Ah! Na época, com a linha esportiva que eles defendiam, é de que a escola era um local da formação dos atletas. Os atletas representavam o nome da escola, faziam a mídia daquela escola e grandes escolas davam bolsas para os atletas que se destacavam, compor a equipe e representar bem o nome daquela escola, era mais por aí.” (Professor Zeus)

A concepção de que a Educação Física escolar possui a finalidade de entreter, divertir e aliviar as tensões dos alunos defendida pelas professoras Afrodite, Hera e Ártemis, coadunam com suas experiências discentes nesta última etapa da educação básica como podemos verificar nos seguintes trechos:

Eu via a Educação Física só como ... , para mim me divertir, uma recreação, nada que voltasse para sala de aula, que me preocupasse, era a melhor aula que eu achava, que me interferia no meu natural, nada que eu tivesse que me preocupar [...]. (Professora Afrodite).

Eu percebia a Educação Física como uma diversão total, que dava prazer, mesmo tendo que levantar muito cedo, era bom ir para a Educação Física pela manhã. A gente voltava da aula com outro pique, totalmente diferente. (Professora Ártemis).

O caráter de informalidade, ludicidade e liberdade de expressão que permeavam as práticas pedagógicas da Educação Física, destacados nos relatos das professoras Afrodite e Ártemis, também presentes de forma mais ou menos explícita nas narrativas dos demais sujeitos da pesquisa, tomados como significativos dentro de um quadro hierárquico, interno, construído pelos próprios depoentes, são responsáveis por conferir legitimidade e importância ao citado componente curricular, tendo em vista o mesmo agregar vivências prazerosas, possibilitar o desenvolvimento da autoestima, fomentar momentos de relacionamentos grupais, ao mesmo tempo em que (re) produz um conjunto específico de saberes (esportes, jogos, ginástica, etc.). Nesta perspectiva, as experiências relatadas pelos depoentes evidenciaram que a docência em Educação Física exige o domínio de saberes sobre os aspectos técnicos e metodológicos dos esportes, de criatividade e improviso, da habilidade de fomentar e administrar relações de afetividade e respeito com os alunos.

#### **4.1.2 A decisão por ser professor (a) de Educação Física**

A diversidade de experiências e vivências que acumulamos no percurso de nossas existências, adquiridas no convívio familiar, escolar, no conjunto de nossas relações sociais, assim como, as influências do contexto social, econômico, cultural e político, atuam na construção de crenças/concepções de forma a contribuir nas decisões que tomamos e na própria escolha profissional. Em outros termos, no entendimento de Borges (1998, p.89), as escolhas acerca da profissão a ser seguida estão na “[...] dependência de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições objetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha”.

Nesse sentido, ao propormos que os interlocutores relatassem como se deu o processo de decisão pela profissão de professor de Educação Física, nos deparamos com motivos ligados às vivências anteriores relativas ao esporte de rendimento (02 sujeitos), às influências diretas e/ou indiretas de seus professores de Educação Física (02 sujeitos), às suas

experiências com a Educação Física escolar nas etapas de sua escolaridade (02 sujeitos), à influência de familiares (01 sujeito), à identificação com as atividades lúdicas e motoras vivenciadas na infância ou em outras etapas de sua história de vida (02 sujeitos). Nesta perspectiva, é importante frisar que, dentro deste quadro explicativo, tivemos a ocorrência de mais de um fator motivador da escolha profissional nas narrativas de um de nossos sujeitos, concatenando com o argumento da influência de múltiplos fatores motivadores da decisão profissional, mencionados anteriormente.

Nesta perspectiva, quanto às influências advindas de vivências anteriores ligadas ao esporte de rendimento na decisão de ser professor de Educação Física, destacamos os relatos do professor Zeus, ao afirmar que:

[...] eu sempre fui apaixonado por esportes e mesmo antes de ser atleta da Escola Técnica, já tinha no sangue, nas veias aquele esporte, e o que realmente me levou ao curso de Educação Física, foi justamente essa possibilidade de continuar a trabalhar com esportes e principalmente contribuir na questão da formação, porque a gente sabe que o esporte é um canal que realmente faz a diferença, em termos de sociedade e foi muito importante para minha decisão. (Professor Zeus)

Portanto, a presença do esporte em sua trajetória escolar, na condição de aluno/atleta, o seu envolvimento com pessoas, eventos e situações próprias do âmbito esportivo, sem descartar as influências advindas do reconhecimento social que o esporte escolar desfrutava no período relativo à sua escolarização, contribuíram na sua decisão profissional. A possibilidade de permanecer vinculado à área esportiva, na condição de professor e/ou técnico e repassar a sua própria experiência, no intuito de dar continuidade à formação de novas gerações de desportistas se destacam como elementos decisivos de sua opção pela docência na Educação Física.

A trajetória escolar, além de nos deixar impressas as marcas da cultura dominante com seu conjunto de signos, valores e contradições, de possibilitar vivências sociais de diferentes matizes, nos revela atores que povoam nossas memórias, de forma negativa ou positiva, servindo-nos como referência no momento de nossas decisões. Nesta perspectiva, o processo de decisão profissional está associado não somente às situações, aos contextos, como também às pessoas, como podemos observar no seguinte relato:

“Por incentivo do meu professor de Educação Física, como também, por ser um atleta de karatê. Eu percebi na Educação Física, principalmente na Educação Física escolar, uma realidade que gostaria que fosse diferente para os meus herdeiros. Então, foi por estímulo do professor, que me estimulava muito. Eu sempre ficava indagando sobre as questões da Educação Física, o que acontecia, porque era daquele jeito, então ele me estimulou. (Professor Ares)

Em suas narrativas, o professor Ares enfatiza a influência de seu professor no processo de decisão profissional que, ao que tudo indica, percebeu seu grau de envolvimento com o âmbito específico da Educação Física, manifestado através de seus questionamentos e inquietações relativos à realidade que permeava as práticas pedagógicas desse componente curricular, de forma a projetar perspectivas de mudanças. Nesta perspectiva, compreendemos que as práticas pedagógicas exercidas pelo referido professor não se limitaram à transmissão de conteúdos, ou operacionalização de atividades, possibilitando por parte de seu aluno uma leitura da realidade e o desenvolvimento de um compromisso com a mudança. O fato de ter declarado ser um atleta de karatê, alinha-se com o depoimento do professor Zeus, no sentido de transparecer o desejo de permanecer vinculado ao esporte na condição de professor.

No caso do professor Hércules, a atuação pedagógica de uma professora de Educação Física, com a qual estabeleceu contato em determinado momento de sua trajetória no ensino médio (aulas de recuperação), cuja habilidade didática em tematizar conteúdos referentes a algumas manifestações corporais (danças, brincadeiras, jogos) pouco enfatizadas nas aulas de Educação Física nesta etapa da escolaridade, de forma estimulante e prazerosa, possibilitou o resgate de suas experiências motoras vivenciadas na infância, conferindo novos sentidos/significados a esse componente curricular, de modo a fomentar o desejo de ingressar na carreira docente, conforme consta em seu depoimento:

A professora Solange desenvolveu o trabalho em cima de atividades lúdicas, danças folclóricas, fez demonstração da parte de dança e jogos, e muito deles me fez reencontrar com minha infância, na cidade que vivia no interior ... Ela, de certa forma, colocou essas temáticas para a gente, então percebi, que tinha uma relação muito forte com a Educação Física, foi isso que me fez tomar gosto pela Educação Física. (Professor Hércules).

Alguns aspectos particulares atribuídos às experiências com a Educação Física, como o fato de ser uma aula prazerosa por possibilitar maior liberdade de expressão, maior aproximação social e afetiva entre seus participantes, as singulares interações entre professor-aluno e o maior envolvimento docente com a realidade complexa de cada aluno, acabaram servindo como diferenciais entre a Educação Física e os demais componentes curriculares, exercendo forte influência na escolha profissional das professoras Hera e Afrodite. A esse respeito, a professora Hera declara que “o que mais motivou a fazer o curso de Educação Física foi o fato de ser uma disciplina onde os alunos sentiam prazer ao praticar, e não uma coisa mecânica e monótona como as outras disciplinas”. (Professora Hera).

Quanto à professora Afrodite, a decisão pela carreira docente na Educação Física, estava associada às amplas possibilidades de intervenção social, favorecidas pelo acesso

facilitado às individualidades, provocadas pelas peculiaridades do contexto em que eram desenvolvidas as práticas pedagógicas, como podemos constatar em seus relatos:

Acho que o que mais me motivou a fazer Licenciatura Plena em Educação Física, além das práticas que eram contagiantes, foi a questão do contato mais próximo com o verdadeiro eu de cada pessoa, pois para mim, nas aulas de Educação Física as pessoas revelam o que são por dentro e por fora. (Professora Afrodite)

Como podemos perceber, nos relatos de nossos interlocutores, foram diversos os caminhos e os motivos que determinaram a escolha pela docência na Educação Física, cujas origens estão associadas ao que Tardif (2002) designa de socialização primária e socialização escolar. Nesta perspectiva, o termo socialização é entendido como sendo “[...] um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”, Tardif (2002, p. 71).

Portanto, o processo de decisão pela carreira docente tem sua origem em tempos e espaços ligados às experiências formadoras vividas na família, na escola e no conjunto de suas relações sociais anteriores à formação inicial, cujas impressões gravadas na memória vão edificando o suporte teórico, prático e ideológico de suas opções, através de um processo seletivo que resulta em um complexo sistema de crenças/concepções e saberes acumulados, que por sua vez, são evocados em situações práticas que se assemelham às já vivenciadas em sua história de vida, haja vista que, para Tardif (2002), os professores são trabalhadores, que antes mesmo de atuarem profissionalmente, permaneceram imersos em seu ambiente de trabalho por um período aproximado de 16 anos, e por isso, formam uma primeira base de saberes sobre a profissão que lhes dão subsídios para avaliar seu posterior processo de formação inicial.

#### **4.2 O encontro com a formação inicial**

O ingresso no processo de formação inicial se constitui como uma via de acesso seguro às melhores oportunidades de trabalho e ascensão social, ou seja, como pré-requisito fundamental dentro de um contexto em que a competição, a velocidade de processamento e disseminação das informações e das mudanças, característicos da sociedade da informação e

do mundo globalizado, atuam de forma a determinar quem será incluído ou posicionado à margem desse processo e das condições a uma melhor qualidade de vida.

Nesta perspectiva, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, de reconhecimento e ascensão social, assim como de concretização de seus sonhos e desejos materiais e/ou profissionais, construídos no conjunto das experiências de vida, dentre outros, povoam o ideário dos estudantes de ensino médio, influenciando suas expectativas acerca da realidade concreta do que vem a ser o seu processo de formação inicial.

Nessa temática, é válido referenciar o contexto da formação acadêmico-formal, que de forma geral, provém do ambiente universitário, das faculdades, institutos superiores, reconhecidos socialmente como instâncias legítimas de produção, veiculação de saberes e preparação técnica e crítica do futuro docente. De acordo com Brito (2006), a formação inicial reveste-se de significativa importância por se constituir no momento singular de contatos e interações com os saberes próprios da profissão no intuito de oportunizar aos futuros docentes a apropriação de habilidades e saberes necessários às práticas educativas que exercerão no ambiente educativo.

No caso específico de nossa investigação, faremos referência a duas instituições públicas de ensino superior, quais sejam a Universidade Federal do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí, por se constituírem nos centros de formação docente na área de Educação Física, dos quais os interlocutores realizaram seu processo de formação inicial, analisadas com mais detalhes no item referente à formação inicial do educador físico no estado do Piauí.

Quanto à Universidade Federal do Piauí, responsável pela formação de 37,5% (03 sujeitos) dos interlocutores, é válido ressaltar o direcionamento técnico/esportivo de sua proposta curricular do curso de Educação Física, referente às décadas de 1970 a 1990, ocasião em que os referidos sujeitos cursaram a Licenciatura Plena em Educação Física, caracterizava-se, dentre outros fatores, pela exigência da aprovação preliminar em uma bateria de testes de aptidão física a todos os candidatos a uma vaga no referido curso, pela predominância de aulas eminentemente práticas e conteúdos ligados ao saber fazer.

O forte caráter tecnicista atribuído ao curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí era devido ao processo de esportivização que ocorreu nacionalmente, elevando a um patamar de relevância o “esporte espetáculo”, a ponto de difundir-se como principal conteúdo da área no interior das escolas e a confundir-se com a própria Educação Física, resultando numa demanda de profissionais com formação que se alinhassem a essa nova perspectiva, como observa Araújo (1996, p.107): “À medida que o esporte avança e

ganha força no ensino, isto ocorre, na mesma intensidade, no meio dos docentes encarregados da formação de novos profissionais.”

No que se refere à proposta curricular do curso de Educação Física no âmbito da Universidade Estadual do Piauí, responsável pela formação de 62,5 % (05 sujeitos) dos participantes dessa pesquisa, Araújo (1996) assevera que pela presença de disciplinas de caráter reflexivo como: Filosofia da Educação, Sociologia Geral, Antropologia Cultural, dentre outras, o direcionamento dispensado ao referido curso se aproxima mais das exigências específicas do contexto escolar, diferenciando-se do direcionamento dado ao currículo da Universidade Federal do Piauí, facilmente percebido nos depoimentos de seus egressos, apesar de não desconsiderarmos a grande influência das disciplinas técnicas presentes no currículo.

A incursão sobre o caráter das propostas dos cursos de licenciatura em Educação Física das referidas instituições é considerada importante tendo em vista melhor visualizarmos as impressões que ficaram marcadas no processo formativo de nossos interlocutores, não significando necessariamente que as influências atribuídas à presença e/ou ausência de determinada disciplina no processo formativo dos sujeitos tenham exercido o mesmo poder de transformação.

O impacto causado pela inserção no processo de formação inicial dos interlocutores mostrou-se repleto de convergências e divergências, associadas às suas experiências com determinadas disciplinas acadêmicas, professores, condições materiais e relações interpessoais, de forma a nos permitir agrupar seus depoimentos em dois grupos, quais sejam: o grupo pertencente aos sujeitos que declararam a experiência com a formação inicial contemplou suas expectativas, e o segundo grupo composto pelos sujeitos que declararam sua insatisfação acerca de seu processo de formação inicial.

Dentre os sujeitos que declararam possuir uma boa impressão de seu processo de formação inicial, dois deles, os professores Apolo e Zeus, possuem em comum seu passado ligado ao esporte de rendimento, além do fato de terem cursado Educação Física na Universidade Federal do Piauí, que, ao que tudo indica, suas avaliações positivas acerca de seus processos formativos são devido ao direcionamento assumido pelo curso de Educação Física da referida instituição, no sentido de propiciar um aprofundamento dos conhecimentos relativos aos esportes, à performance física e amplo conhecimento acerca do “como fazer”, propiciaram aos referidos professores a continuidade de suas formações dentro do contexto do esporte de rendimento, agora como professores/técnicos, como podemos observar no seguinte depoimento:

Quando entrei na universidade, que para mim era uma coisa nova, bastante motivadora e por já gostar de atividades esportivas então eu caminhei mesmo para esse rumo ai de esportes, além dessas questões eu me apaixonei pelos conhecimentos de fisiologia, anatomia, saber como funciona o corpo humano [...], foram disciplinas que me incentivaram me deram bastante motivação dentro da Educação Física. (Professor Apolo)

Ressalta-se no depoimento do professor Apolo a importância atribuída aos conhecimentos relativos ao funcionamento do corpo humano, como elemento fundamental na sua avaliação positiva acerca de seu processo de formação inicial, diferenciando-se neste aspecto, do professor Zeus, que a seu turno elegeu como aspectos mais significativos o ambiente que caracterizava as aulas, como podemos comprovar no depoimento que se segue:

As aulas no setor de esportes sempre foram motivadas, pois a qualidade dos alunos e a motivação dos professores eram gritantes, coisas que hoje já não existem. Apesar das limitações de materiais e dificuldade de deslocamento, posso afirmar que eram uma grande festa, altamente prazerosa. (Professor Zeus).

Em seu depoimento, o professor Zeus destaca a qualidade das interações sociais vivenciadas no seu processo de formação inicial, que a seu turno foram responsáveis pela construção de sentidos/significados positivos acerca desse momento de sua história de vida e formação, no qual se sobressaem a habilidade motivacional presente nos professores e a receptividade dos alunos, como aspectos responsáveis pela construção de um ambiente educativo produtivo, superando, em parte, as limitações das condições concretas nas quais as práticas pedagógicas eram vivenciadas.

Contudo, é válido ressaltar a ausência na fala dos citados interlocutores de episódios e/ou momentos de que fizessem referências a posicionamentos acerca dos condicionantes que de forma direta e/ou indireta geravam essas limitadas condições materiais em que se desenvolviam as aulas, ratificando a perspectiva de formação desvinculada ao desenvolvimento do potencial crítico, reflexivo e transformador dos futuros professores.

Com relação ao segundo grupo, composto pelos sujeitos que declararam insatisfação com seu processo de formação inicial, ou seja, os professores Ares, Hércules, Ártemis e Hera, destacamos os seguintes relatos:

Quando me reporto à formação acadêmica, as expectativas eram inúmeras, porém, o mais difícil de conviver foi encontrar as mesmas dificuldades do fazer acontecer a Educação Física, que vai desde a aquisição do material até o comprometimento do corpo docente. (Professora Ártemis)

No depoimento da professora Ártemis sobressaem-se referências às condições impróprias nas quais se concretizavam suas aulas no curso de Educação Física, que por se tratar do contexto referente aos primeiros anos de funcionamento do citado curso na UESPI, a ausência de laboratórios devidamente equipados para as disciplinas biomédicas, a ausência de piscina, entre outros, faziam parte da realidade das primeiras turmas conforme Araújo (1996).

Neste contexto, ressalta-se o descaso do poder público com a educação de forma geral, e com a formação superior, de forma particular, pela ausência de condições apropriadas para uma formação profissional que atenda aos anseios do contexto sócio-histórico-educacional. Os resultados da presença de tais condicionantes na formação inicial se traduzem na maior exigência no domínio de um amplo repertório de saberes por parte dos professores-formadores que possam minimizar os efeitos da ausência de infra-estrutura adequada.

É sabido que a construção do repertório de saberes que constituam a base da docência, não prescinde da presença de ambientes formativos devidamente adequados (laboratórios, piscinas), ainda mais, em se tratando da Educação Física, que por sua singularidade, exige o domínio de um referencial teórico e prático advindo de diferentes áreas do conhecimento como as ciências da saúde e ciências humanas, que por sua vez possuem exigências específicas em seus processos formativos de forma a melhor instrumentalizar os futuros docentes e a diversidade de ambientes nos quais poderão exercer suas práticas pedagógicas. Entretanto, em se tratando da Educação Física escolar, corroboramos com Lima (2006), ao enfatizar a importância de uma formação docente que se aproxime da realidade concreta da sala de aula, por ser esta realidade, multifacetada composta de uma polifonia resultante de tantas e distintas vozes, ações e situações que interagem possibilitando a construção do repertório de saberes que vai constituir os fundamentos da ação docente.

Quanto à fala do professor Hércules, destacamos os seguintes trechos:

[...] no primeiro dia de aula veio também a primeira decepção, nem um professor apareceu, depois de algumas semanas foi que as aulas se regularizaram, algo diferente da escola particular que estudava anteriormente e onde os professores nunca faltavam.

Outra era a falta de conhecimento de alguns professores na época, ao comparar muitas vezes, tive a impressão de que os professores da escola particular de ensino médio tinham mais conhecimento em comparação aos que integravam esta Instituição de Ensino Superior [...]. (Professor Hércules)

Nos relatos do professor Hércules, observa-se alguns sintomas do processo de sucateamento pelo qual vem passando as universidades públicas, qual seja a convivência com condições impróprias para o funcionamento de suas atividades que ocasionam repentinas e

repetidas suspensões e/ou alterações no calendário letivo, de forma a causar um impacto negativo nos alunos recém chegados do processo seletivo. Outra impressão que ficou evidenciada na fala do professor Hércules refere-se à formação de alguns dos professores-formadores no que se refere ao domínio de conhecimentos que os habilitem à formação docente para a realidade escolar, gerando insegurança e dúvidas quanto à qualidade da formação inicial desenvolvida pela citada universidade.

Quanto à professora Ártemis, suas expectativas acerca das condições estruturais e qualidade do processo formativo foram frustradas mediante os fatos que sinalizavam uma continuidade e/ou extensão do estado de abandono que eram próprios das escolas públicas à realidade da formação superior realizada em instituição pública.

O processo de tornar-se professor, segundo Brito (2006), é composto por uma dinâmica construção de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, que perpassam a história de vida dos professores, de forma a influenciar condutas e julgamentos acerca da profissão e das práticas educativas. Nessa perspectiva, a formação inicial, em nosso entendimento, toma um caráter singular, na construção e/ou fortalecimento dos sentidos/significados do ser professor, no qual estão incluídas questões éticas, culturais, políticas e epistemológicas que devem fazer parte do cotidiano de qualquer instituição formadora.

Em outro trecho da fala do professor Hércules ficou evidente o seu descontentamento com o que ele mesmo designou como sendo “falta de conhecimento” por parte de seus professores na formação inicial. Neste caso, entendemos que, considerando os níveis de esforços individuais que cada professor realiza na concretização de sua formação continuada, ainda prevalece no âmbito acadêmico o distanciamento entre teoria-prática, entre universidade-escola, revelada na descontextualização dos conteúdos em relação à realidade vivida na escola.

Portanto, ao buscarmos compreender como se deu o encontro com a formação inicial de nossos interlocutores, foram revelados alguns aspectos que interferiram na avaliação positiva e/ou negativa dos referidos cursos e instituições, que devem ser levados em consideração no sentido de possibilitar o preenchimento de lacunas abertas no processo formativo, tais como: distanciamento entre teoria e prática, ausência de compromisso ético-profissional de alguns docentes, ausência de uma estrutura adequada à concretização das práticas pedagógicas, maior incentivo ao magistério superior e políticas públicas de qualificação docente. De outro modo, os depoimentos revelaram também aspectos que devem ser potencializados no processo formativo tais como: interações sociais motivadoras,

formação que contemple às exigências contextuais no sentido de possibilitar uma ação profissional atualizada.

Na sequência de nossas análises, focalizaremos nossas discussões no processo de formação inicial, objetivando trazer á tona pistas que nos revelem as nuances do processo formativo de nossos interlocutores, suas práticas e saberes que os auxiliaram a edificarem o seu “ser professor”.

#### **4.2.1 Formação inicial: seus saberes, suas práticas**

O ofício de ensinar, para Tardif (2002), dada a sua singularidade, exige saberes específicos que são adquiridos e incorporados no conjunto das experiências escolares, familiares, do convívio social e da formação inicial, sendo esta última possuidora de reconhecimento social por se constituir na instância privilegiada da formação docente. Nesta perspectiva, interessa-nos compreender qual a contribuição da formação inicial, na constituição do repertório de saberes que subsidiam o processo de desenvolvimento profissional docente de nossos interlocutores. Para tal, pedimos aos sujeitos de nossa pesquisa que discorressem sobre quais contribuições e/ou aspectos mais relevantes do curso e das disciplinas os mesmos consideraram mais significativos para o processo de socialização profissional, como também quais lugares e momentos foram mais importantes em seus processos de formação inicial.

Acerca desta temática, Garíglío (2004, p. 93) assevera que a formação inicial está constituída por componentes disciplinares, oriundos dos diversos campos que constituem as licenciaturas e dos diversos ramos científicos que compõem os saberes da formação, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, dentre outros, de forma a se constituírem como “espaços de veiculação de práticas, de regras de conduta comuns aos membros de uma coletividade, constituindo balizamento de espaços cognitivos e sociais que se materializam nas instituições educacionais, delimitando zonas de fronteira em relação a outros domínios de conhecimento”.

A princípio, é válido ressaltar a convergência das opiniões entre todos os sujeitos acerca do reconhecimento da formação inicial, apesar das condições adversas que permearam as experiências formativas dos depoentes, na estruturação dos seus saberes profissionais,

destacando-se os saberes disciplinares, a influência marcante de alguns professores, práticas pedagógicas singulares e o contato com a prática pedagógica fora da universidade.

Com relação aos saberes disciplinares, os dados fornecidos por nossos sujeitos permitiram que organizássemos seus relatos em dois grupos, ou seja, um grupo composto pelos professores que passaram pelo processo de formação inicial na UFPI, e um segundo grupo composto pelos professores que concluíram sua formação inicial na UESPI. A opção por essa forma de organização deu-se em virtude das singularidades presentes nas propostas formativas de ambas as instituições e que influenciaram o conteúdo das respostas de nossos interlocutores.

No primeiro grupo, composto pelos professores Apolo, Júpiter e Atena, ambos egressos da UFPI, a predominância de referências a saberes ligados ao âmbito da saúde e ao aprendizado dos esportes, compondo a base dos seus saberes profissionais, caracterizaram seus depoimentos, dos quais destacamos alguns trechos:

Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Ed. Física no primeiro semestre de 1979, [...] já como atleta consagrado (conhecido) nas modalidades de Futebol, Voleibol, Futsal, além de nadar (peito) e correr 5.000m, tornando-me logo de início atleta da UFPI, [...].

As disciplinas mais significativas na minha formação foram anatomia, bioquímica, fisiologia e as mais prazerosas as técnicas esportivas (Voley, Handebol, Basquete, Natação, Futebol, Atletismo), onde, além de aprender, sentia um enorme prazer em desenvolver. (Professor Zeus)

Quando entrei na universidade, era uma coisa nova, bastante motivadora e, por já gostar de atividades esportivas, então eu caminhei mesmo para esse rumo aí dos esportes, além do que, eu me apaixonei pelas questões de fisiologia, anatomia, saber como funciona o corpo humano. Foram disciplinas que me incentivaram e me deram bastante motivação dentro da Educação Física. (Professor Apolo)

Nos relatos acima, fica evidente o destaque conferido aos saberes relacionados aos esportes e à saúde, próprios da área de Educação Física, e, portanto, fundamentais ao exercício da profissão. Porém, o que nos chama a atenção é a ausência de referências a outra categoria de saberes que englobam os saberes pedagógicos, os saberes da educação e demais saberes ligados às ciências humanas, essenciais à compreensão das nuances que envolvem o ato de ensinar, e suas relações com a complexidade do ser humano, com a diversidade das situações de ensino, com os imperativos sociais e culturais, também exigidos no exercício da docência.

Desta forma, os relatos fazem transparecer uma visão de ser humano fragmentado que predominou na formação inicial dos citados sujeitos, denotando que para ser um bom professor de Educação Física são necessários somente conhecimentos sobre as bases do

funcionamento do corpo humano, propiciados pelas disciplinas de Anatomia, Fisiologia e Bioquímica, como também, de um repertório de técnicas e táticas esportivas.

Em contrapartida, quando nos reportamos aos depoimentos dos sujeitos que tiveram a UESPI como *locus* de sua formação inicial, detectamos que os saberes disciplinares que marcaram seus processos formativos incluem desde saberes referentes à atividade motora, presentes nas disciplinas práticas (esportes, ginástica, dança, recreação, psicomotricidade, dentre outros) como também aos saberes advindos de disciplinas de cunho mais reflexivo como Sociologia, Filosofia que visam um maior entendimento acerca dos variados sentidos/significados atribuídos ao movimento corporal e suas relações com a sociedade, a cultura, e o conhecimento, diferindo dos depoimentos dos sujeitos que tiveram sua formação inicial vinculada à UFPI. Nesta perspectiva, destacamos algumas falas:

Dos conhecimentos e concepções por mim assimilados no curso de Educação Física, percebi a influência que define a Educação Física. Aprendi durante os anos de graduação que é preciso tirar as amarras de um olhar comum e se vestir do olhar curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás dos significados dos fatos, comportamentos e ações pedagógicas, na construção da minha competência.

De grande importância foi a disciplina Filosofia da educação, pois fui levada a questionar o que já conhecia e aceitava como certo, despertando em mim uma nova concepção de educação. Hoje fico atenta às novas tecnologias, inclusive do fazer valer a educação por meio de métodos e técnicas. (Professora Ártemis)

No depoimento da professora Ártemis a formação inicial possibilitou ampliar seu campo de observação e compreensão do seu fazer e do mundo em sua volta através do desenvolvimento de uma atitude investigativa e questionadora, alinhada com o que se concebe como professor-pesquisador, ou seja, aquele que tem como ponto de partida, questões/problemas relativos a sua prática com o objetivo de aprimorá-los. Em outros termos, para Miranda (2006, p. 135), “[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor”.

Desta forma, a professora Ártemis destaca a disciplina Filosofia e as práticas pedagógicas de alguns professores como grandes referências no desenvolvimento de sua reflexividade e atitude investigativa, possibilitando a compreensão das conexões existentes entre as demais disciplinas do curso, como podemos observar no seguinte trecho:

Eu agradeço ao professor [...] a profissional que sou, no sentido de ter uma cabeça mais aberta, seus trabalhos exigiam muita pesquisa e para todos era um verdadeiro desafio, principalmente para quem estava iniciando. A disciplina que ele ministrava era Aprendizagem Motora.

Hoje em dia, em todo o meu trabalho, dependo do que aprendi nela, como guia para situações de sala que enfrento no dia a dia.

Outra disciplina que me marcou muito foi a fisiologia, foi onde eu encontrei a conexão com tudo que iria aprender pela frente, a exemplo de outras disciplinas como anatomia, cinesiologia, treinamento desportivo, a psicologia a sociologia. (Professora Ártemis)

Neste trecho, evidencia-se a influência das práticas e condutas dos professores formadores na construção do arcabouço dos saberes profissionais, que no relato acima fica evidente quando o professor exige em suas práticas uma atitude investigativa por parte de seus alunos de forma a evidenciar a importância da pesquisa como forma de acesso a variadas fontes de saberes e como saber importante para a vida profissional. Nesse sentido, a incorporação do hábito de pesquisar, de buscar soluções para os problemas impostos no contexto no qual atua, se reveste de grande importância para o processo de formação contínua em virtude da imersão dos futuros docentes em fontes variadas de saberes, conforme Tardif (2002, p. 64), quando o mesmo assevera que “[...] os saberes profissionais, se encontram na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”.

Nos depoimentos dos professores Hércules e Afrodite encontramos referências às disciplinas de cunho reflexivo, assim como aos saberes pedagógicos como elementos de fundamental importância na consecução do exercício profissional, como podemos conferir no trecho seguinte:

As disciplinas mais significativas foram as que envolviam o esporte propriamente dito, porém as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia também me envolviam bastante. Até digo, que para minha formação como professora e pessoa, as disciplinas que mais contribuíram foram as de Psicologia, Filosofia e Sociologia. (Professora Afrodite)

E o que mais me estimulou no curso de Educação Física da Universidade Estadual foram os conhecimentos pedagógicos. Os objetivos da Universidade Estadual, na época, eram muito voltados para a escola e isso me fez um profissional mais preocupado com o lado educativo. (Professor Hércules)

Na fala da professora Afrodite, ressaltamos a referência dada às disciplinas práticas, mas sobretudo, a importância conferida às disciplinas de cunho reflexivo tanto na formação profissional, como também na formação pessoal, destacando-se em seu depoimento o caráter de indissociabilidade existente entre a pessoa do professor e o profissional docente, ou seja, a consideração das interconexões que se estabelecem nestes dois âmbitos e que contribuem significativamente no processo de construção dos saberes docentes.

Quanto ao professor Hércules, a referência aos saberes pedagógicos denota a sua percepção quanto ao direcionamento assumido pela instituição formadora, contemplada na

emergência da construção de saberes relativos à preparação para atuar na realidade escolar e sua pluralidade de contingências, impossíveis de serem contempladas/superadas pelo uso exclusivo de saberes instrumentais, que no caso da Educação Física possui um histórico de direcionamentos ao saber fazer no âmbito do esporte de rendimento, mais adequados à realidade não-escolar. Parafraseando Tardif (2002), compreende-se que, pelo fato de o docente raramente atuar sozinho, ou seja, por se encontrar em permanente interação com outras pessoas (alunos, professores, diretores, pais, etc), sua intervenção não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida, mas sobretudo é concretizada numa rede de interações, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, repleto de símbolos, valores, sentimentos, atitudes, de forma a exigir saberes que os capacitem a agir como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Em outro trecho de seus relatos, o professor Hércules destaca a importância dos saberes experienciais produzidos no percurso de sua formação inicial, por alguns professores, na tentativa de superar as adversidades do contexto em que se davam as práticas pedagógicas do curso de licenciatura em Educação Física, como podemos conferir no trecho a seguir:

Então, eu cursei na Universidade Estadual do Piauí, ocasião em que as dificuldades eram inúmeras, mas, por outro lado, eu vi alguns professores, muitos até com pouco conhecimento, se doaram bastante, então eu vi que diante das dificuldades, sempre era possível fazer alguma coisa, e de certa forma, me fez um profissional dentro da nossa realidade.  
Hoje, eu chego na escola, não tem bola, mas tenho como buscar uma alternativa, se chego numa escola e não tem livro, aprendi a me virar. (Professor Hércules)

Nesse recorte, percebemos o valor formativo dos saberes experienciais, que conforme Tardif (2002), se originam na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão em que os professores são convocados a buscarem no conjunto de suas experiências pregressas, alternativas de superação que são postas à prática, testadas e convertidas em certezas subjetivas, que, quando submetidas a um processo de sistematização, convertem-se num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de oferecer uma resposta a seus problemas.

Nesta perspectiva, a busca de alternativas que contornassem as adversidades do contexto educativo no qual participou o professor Hércules, por parte de alguns de seus professores, possibilitou que o mesmo enriquecesse seu repertório de saberes (saber fazer) estando em contato com uma realidade semelhante a que encontrará em alguns ambientes educativos. O que nos preocupa nesse processo de aquisição de saberes experienciais é sua provável desvinculação com uma reflexão crítica que possibilite uma leitura mais apurada da

realidade e de seus condicionantes, impulsionando ações transformadoras, ao invés de ter uma aplicação apenas paliativa em uma realidade adversa, dando margem à manutenção das precárias condições de trabalho.

Nas falas dos professores Hera e Ares, além da referência aos saberes disciplinares ligados à compreensão biológica do movimento humano, destacou-se a alusão feita a determinados professores, cujas formas de interação desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem deram significado e importância aos saberes e práticas por eles veiculados, como podemos conferir em alguns trechos de seus relatos:

As disciplinas que foram mais significativas foram aquelas cujo relacionamento com o professor foi harmonioso, tais como as disciplinas de Recreação I e II, Psicomotricidade, Fisiologia do exercício e Cinesiologia. Uma parte que eu gostei mais, foi quando estudei cinesiologia, essa parte de musculação, tinha que ter sido mais bem trabalhada, que é uma disciplina muito importante, que, de certa forma, diminui muito o risco de se trabalhar de forma errada, e evitar sérios problemas futuros para o aluno. (Professora Hera)

Por incrível que pareça, diferentemente eu sempre achei as disciplinas que os professores mais pegavam no pé, que eu mais tinha uma identificação melhor, como basquetebol. Tinha um professor que era muito rígido na Universidade Estadual, eu me apeguei muito ao basquete, já tinha também algumas atuações na prática, anatomia, fisiologia, mas praticamente as disciplinas voltadas mesmo para a Educação Física escolar. (Professor Ares)

Nos relatos dos professores (as) Ares e Hera sobressaem-se a alusão a professores que tiveram presença marcante em seus processos formativos, destacando-se neste caso, aspectos relacionados à suas condutas e formas de interação como agentes potencializadores de suas aprendizagens. No que se refere à professora Hera, sua identificação com os saberes disciplinares teve como agente facilitador, o relacionamento harmonioso com os professores de forma a viabilizar sua aprendizagem e/ou identidade com a disciplina vivenciada. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância do domínio por parte dos professores, dentre o conjunto de saberes pedagógicos e disciplinares, a capacidade de promover práticas de ensino mais coletivas e de saber ensinar, estabelecendo maior aproximação entre professor-aluno.

No tocante às outras fontes de saberes e experiências formativas que potencializaram o processo de formação inicial de nossos interlocutores, os mesmos citaram as seguintes: acesso a livros (07 sujeitos); participação em cursos e congressos (07 sujeitos); estágios (02 sujeitos); experiência profissional (02 sujeitos).

Acerca do acesso à literatura específica como fonte de saberes profissionais, é válido ressaltar a existência de precárias condições materiais e estruturais que caracterizaram as instituições públicas de ensino superior no estado do Piauí, que no período relativo à

formação inicial dos nossos interlocutores, possuíam um restrito acervo bibliográfico específico na área de Educação Física que, pela ausência de bibliotecas setoriais, ficavam disponíveis ao público na biblioteca central das referidas instituições, ocasionando frequentes queixas sobre o estado de conservação, a ausência de um número suficiente de volumes para a consulta, pouca variabilidade de títulos, baixo índice de renovação de títulos e/ou suas atualizações. Nesta temática, é oportuno frisar que no período em questão, pouquíssimos estudantes tinham acesso à internet, e o processo de informatização das universidades estava ainda em estado embrionário.

Portanto, apesar da quase totalidade de nossos sujeitos declararem terem buscado na literatura específica do curso saberes necessários às suas formações profissionais, constatamos que as obras mais citadas, pelo seu grau de importância, referiam-se a títulos relacionados a Fisiologia, livros técnicos de modalidades esportivas, desenvolvimento motor e à obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, como podemos constatar nos relatos a seguir:

Alguns livros foram importantes na minha formação como: Fisiologia (Fox), ginástica (Estélio Dantas e Manoel Gomes Tubino) e metodologia do ensino da Educação Física (Coletivo de autores), através do qual, comecei a observar de maneira crítica a minha atuação dentro das atividades. Então foram obras bastante importantes para mim. (Professor Apolo)

Quase não tive oportunidade de ler pela falta de acesso aos livros, gostava muito de metodologia, motricidade, lazer, métodos de pesquisa, fisiologia do esporte, treinamento desportivo, natação e esportes, em especial o handebol. Um dos livros importantes na minha formação, dentre outros, foi o Coletivo de Autores: Carmen Lucia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Vargal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar. (Professor Hércules)

Para mim, no início do curso o que marcou muito foi o livro da Helen Bee, logo em seguida o livro de Le Bouch, mas a Fisiologia foi mais marcante, mais forte, porque foi através da Fisiologia que fiz um intercâmbio com todas as outras disciplinas. Dentre todas as disciplinas ligadas à Educação Física, eu vi que a Fisiologia era a chave para tudo [...]. (Professor Ares)

Apesar da alusão à obra Metodologia do Ensino da Educação Física por nossos interlocutores, a qual apresenta uma proposta sistematizada de ensino da Educação Física, fundamentada em referencial crítico, considerando como seu objeto de estudo a cultura corporal, compreendida como uma forma de linguagem, que segundo Soares (1992, p. 38), “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal ...”, que por sua vez apresenta um referencial teórico-metodológico direcionado à realidade do contexto escolar (escolas públicas), percebemos que predominaram referências às obras cujo foco incide sobre o estudo do desenvolvimento, funcionamento e

aperfeiçoamento do movimento humano, sob a ótica das ciências empírico-analíticas, e portanto, não possibilitando uma visão de totalidade da motricidade humana.

Em outros termos, percebe-se a preferência por saberes instrumentais direcionados aos processos de crescimento e desenvolvimento corpóreo, seus limites e suas possibilidades, direcionados ao alcance do máximo de desempenho, em detrimento dos saberes pedagógicos que os habilitem a lidar com a realidade multifacetada das práticas pedagógicas, e de saberes que possibilitem à compreensão das diversas dimensões e relações que esse corpo estabelece com os variados aspectos presentes no contexto em que habita (sociais, históricos, políticos, etc.), das formas de intervenção pedagógica tendo em vista a participação no processo de emancipação dos condicionantes que oprimem o ser humano.

Nessa perspectiva, é oportuno frisar que, apesar da proposta curricular da UESPI proporcionar um maior contato com disciplinas teórico-práticas de cunho reflexivo, direcionadas à intervenção na realidade escolar, a preferência por um referencial teórico de base empírico-analítica mais direcionado à área de saúde nos leva a inferir que nossos sujeitos concebem a licenciatura como uma formação para o “saber fazer”, cujos “porquês” desse “saber fazer” não ultrapassam a dimensão biológica do corpo humano.

A participação em cursos e eventos científicos, foi um recurso amplamente utilizado por nossos sujeitos como fonte de saberes profissionais durante seus processos de formação inicial, com a exceção da professora Afrodite que apresentou como justificativa para essa lacuna, sua limitada condição financeira, como ela bem expressa nesse trecho:

Durante minha vida acadêmica nunca participei de nenhum congresso, nem aqui e muito menos fora do meu Estado, minhas condições financeiras não permitiam um salto tão alto. Nunca comprei um livro da área, apenas algumas Xerox. Meu pai até o segundo bloco do curso me ajudava com as passagens de ônibus e as Xerox, até mesmo algum lanche, porém, depois que eu comecei a trabalhar como bolsista, as minhas despesas ficavam por minha conta, e daí não sobrava pra fazer cursos. (Professora Afrodite)

Neste depoimento, vem à tona uma problemática que atinge um número considerável de estudantes, principalmente os egressos da rede pública de educação básica, qual seja, o acesso restrito às diversas fontes e formas de saber, que ao que tudo indica, ainda permanecem restritas a quem detém melhores condições materiais e que por sua vez denota a ausência do poder público na solução dessa situação de exclusão, como bem ilustra o seguinte depoimento:

Tenho preocupações com a falta de oportunidade de reciclagem dos professores, principalmente da rede pública, como no caso do esporte escolar, que infelizmente ainda sofre influência das práticas e modelos tradicionais, deixando as crianças a mercê de interesses externos ou de segundas pessoas, no tocante à busca precoce pela performance, a exclusão dos menos habilidosos e principalmente a falta de políticas públicas para reverter tais situações, entendo que o esporte é um direito e deve ser para todos independente de quaisquer situação, que a criança e o adolescente seja a essência, que tenha o direito de participar, de escolher o que é positivo ou negativo, de ter um profissional qualificado para lhe acompanhar. ( Professor Hércules)

Em se tratando do ensino público, seja este de formação básica e/ou superior, ressaltam-se nessa passagem, os efeitos das políticas neoliberais na educação que para Gimeno Sacristán (2007), por possuir como uma de suas principais características a redução de gastos nos serviços públicos, dentre eles os serviços educacionais ao considerar o setor público como sinônimo de ineficiência, atribui ao conhecimento o status de mercadoria e, portanto, de acesso privilegiado.

Com relação aos outros sujeitos, sobressaiu-se a preferência por cursos de cunho mais prático, relacionados à preparação de atletas, às atividades de academia, de fisiologia e Educação Física Adaptada, sendo este último, presente nos depoimentos de três dos nossos sujeitos, dos quais destacamos a fala da professora Ártemis, quando a mesma afirma que “o curso que mais me influenciou foi o de Educação Física para pessoas com necessidades especiais, que me fez optar por trabalhar também com esse público”. Neste sentido, a busca por variadas fontes de saber não se esgota na necessidade de aperfeiçoar os saberes que já se possui, visto que possibilita a imersão em novas realidades, novas perspectivas, ampliando o alcance de suas percepções como também das possibilidades de intervenção.

Outro aspecto que se sobressai destas constatações é a ausência de referências à participação em cursos específicos da área de Educação Física Escolar que por um lado se dá devido à pouca demanda e oferta por cursos que tematizem o trabalho nessa realidade em particular, predominando a oferta de cursos direcionados à atuação profissional fora do ambiente escolar. Nessa perspectiva, corroboramos com Garíglío (2004, p. 97) ao afirmar que “a Educação Física, como área do conhecimento, vem buscando legitimar-se alicerçada nos conhecimentos científicos advindos do campo biomédico (Fisiologia, Biologia, Anatomia) [...]”, justificando em parte o interesse por saberes relacionados a esses campos de conhecimento, tendo em vista o processo histórico de desvalorização do profissional da educação, do qual estão incluídos todos os profissionais que atuam na escola.

Na sequência dos depoimentos acerca das fontes dos saberes profissionais que nossos depoentes relacionaram como importantes para sua formação docente, no percurso de seus

processos de formação inicial, estão os que se referem às experiências profissionais (ainda como estudantes da graduação) e os estágios, conforme os seguintes relatos:

Um aspecto bastante significativo em minha formação foi o estágio no Projeto Ruas de Lazer da Prefeitura de Teresina, que me oportunizou colocar em prática o aprendizado adquirido na licenciatura, além de novas experiências na área de Educação Física, com recreação e modalidades esportivas. (Professor Zeus)

No ano de 1989, ainda como estudante, fui escolhido por um grupo de professores para estagiar na APAE de Teresina, sendo uma experiência importantíssima para a minha vida, a APAE me deu condições de realizar diversos cursos dentro e fora do Estado do Piauí, realizei cursos pela Universidade Gama Filho, SESI, Universidade de Brasília, UFPI, UESPI, todos estes cursos voltados para o trabalho com deficientes, mas que no contexto geral me deram uma gama de conhecimentos para a minha vida profissional dentro e fora da APAE. (Professor Apolo)

Nos depoimentos dos professores Zeus e Apolo, percebe-se que os mesmos atribuem ao contato com a prática concreta no percurso de formação inicial, possibilitando maior aproximação da relação teoria-prática, debatida exaustivamente dentro da literatura acadêmica como uma das lacunas a serem preenchidas nos cursos de formação docente e impulsionadora de reformas nas grades curriculares dos referidos cursos, ou seja, está provado em diversos estudos como os de Tardif (2002), Brito (2006), Pimenta (2008), dentre outros. A aproximação/aplicação dos saberes aprendidos nas diversas disciplinas acadêmicas nos contextos reais de exercício profissional conferem ou não a estes um grau de relevância que possibilitam aos futuros docentes elaborarem seus próprios julgamentos acerca da sua formação, da aplicabilidade de determinados saberes, implicando um processo de seleção dos saberes que realmente são úteis para o enfrentamento das situações imprevisíveis presentes nas práticas pedagógicas. De outra forma, é no enfrentamento de situações adversas, típicas do contexto em que se dão as práticas pedagógicas, que os futuros docentes, ao estabelecerem uma relação entre suas experiências anteriores à formação inicial e os saberes aprendidos na licenciatura, através de um processo reflexivo, produzem saberes que trazem em si as marcas de sua identidade, e compõem o seu próprio arcabouço de saberes que se traduzem em formas singulares de atuar na prática docente.

Outro aspecto importante que advém do contato com experiências concretas de ensino estão presentes nos relatos do professor Apolo, ao referir-se às inúmeras oportunidades de aprendizagem que foram disponibilizadas no contexto do qual atuou que, por se tratar de uma instituição de educação especial, a exigência de saberes específicos, habilidades de interação com diferentes grupos (professor-aluno, professor-professor, professor-terapeutas, professor-família, professor-administração, dentre outros), habilidade de trabalhar em equipe

multidisciplinar, possibilita uma rica experiência formativa, e que passam a compor os alicerces de suas práticas pedagógicas, até mesmo em contextos educativos diferentes.

Ainda podemos destacar na fala do professor Apolo o acesso que o mesmo teve a uma variedade de cursos oferecidos pela instituição no qual atuou e que possibilitou o estabelecimento de contatos com profissionais e realidades distintas e/ou próximas da que atuava, ampliando seu leque de experiências e suas possibilidades de atuação/intervenção. Nesta perspectiva, corroboramos com Brito (2006), ao ressaltar a importância da articulação entre os saberes da formação (pedagógicos, curriculares, disciplinares, entre outros) e os saberes construídos na prática escolar por ser este um espaço de enfrentamento de situações adversas, de experimentos, onde se constroem e reconstroem metodologias para contornar os vieses surgidos nas práticas pedagógicas.

Na continuidade dessa categoria de análise, na qual buscamos a compreensão sobre quais saberes disponibilizados no percurso da formação inicial foram mais significativos para nossos interlocutores, interessou-nos saber também se as concepções que os mesmos possuíam acerca da Educação Física haviam sofrido alguma alteração, no sentido de revelar possíveis avanços, ou não, nas suas formas de compreensão sobre as finalidades e o papel da Educação Física escolar nessa etapa de educação básica, visto considerarmos tal aspecto importante na construção de sentidos/significados sobre o ser professor e quais saberes privilegiar no desenvolvimento da docência.

Os depoimentos indicam que houve, na quase totalidade de nossos sujeitos, mudanças nas formas de compreender quais finalidades, objetivos e papéis a Educação Física deveria assumir no contexto escolar, com exceção do professor Apolo, ao afirmar que seu processo de formação inicial não possibilitou uma mudança significativa em suas concepções acerca da Educação Física, tendo em vista o que antes concebia como finalidades e/ou papéis que a Educação Física deveria desenvolver no ambiente escolar, conforme podemos observar em seu relato:

No período que cursei a licenciatura na universidade, a minha formação foi basicamente voltada para a prática, voltada para as mesmas questões que eu buscava, que eu achava relevante, logo em seguida à minha graduação, com as leituras que realizei, cursos que participei, é que comecei a ver a Educação Física de forma diferente. (Professor Apolo)

No depoimento do professor Apolo, percebemos que a formação inicial lhes propiciou a aquisição de um conjunto de saberes que serviram mais para potencializar suas

concepções anteriores acerca da Educação Física, ou seja, que a mesma possuía como principal função a descoberta e desenvolvimento de talentos esportivos. Nesta perspectiva, sua passagem pela formação inicial lhes proporcionou uma base de saberes técnicos e instrumentais que reforçaram as suas perspectivas em dar continuidade à sua trajetória esportiva, agora na função de técnico em desportos.

Com relação aos demais sujeitos, seus relatos revelaram, em maior ou menor proporção, algumas mudanças em suas concepções, no sentido de aproximar a Educação Física escolar de sua função eminentemente formativa, considerando sua participação e contribuição no conjunto dos demais componentes curriculares para a consecução do projeto pedagógico eleito pela instituição de ensino a que pertença, como podemos conferir nos seguintes trechos:

Na universidade eu já comecei a despertar nessas questões, que se referem à interdisciplinaridade e às questões pedagógicas que envolvem qualquer disciplina escolar, mas foi fora da universidade, depois que comecei a lidar com o mercado de trabalho, que eu me envolvi mais com essa problemática.

Na faculdade já havia essa preocupação por parte de alguns professores, mas confesso que, por serem processos que como a própria palavra diz, interdisciplinar, requerem a necessidade de um trabalho coletivo que faça parte do objetivo da escola, tal como, a relação dos professores com as demais áreas. (Professor Hércules)

Como aluno a gente tem aquela empolgação de que é o esporte pelo esporte, principalmente a questão do esporte. Pela própria idade, na época havia muita empolgação, até porque o esporte no Piauí, naquela ocasião, era muito melhor, muito superior, e as modalidades esportivas tinham uma possibilidade maior de você desenvolver. Hoje em dia está muito limitado, já tem uma tendência principalmente na questão da Educação Física Escolar, de vê-la como instrumento de educação, ela mesmo como atividade esportiva inserida, mas como meio para se alcançar objetivos educacionais, não os objetivos de formar atletas, direcionada ao desenvolvimento físico do aluno, mas sim, como meio de manutenção da saúde, preservação da saúde. (Professor Zeus)

[...] a mudança principal que eu achei foi que a responsabilidade da Educação Física não era de transformar alunos em atletas, mas em cidadãos. Então procurei sempre fazer um intercâmbio com essa questão de levar a Educação Física mas para o aspecto social, e não para uma Educação Física seletiva, então procurei desenvolvê-la para esse lado. (Professor Ares)

A transição de uma concepção de Educação Física como componente curricular cujo papel na escola era a formação de atletas, para uma concepção mais ampla de formação onde se busca o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que não se limitem ao âmbito do “saber fazer”, pode ser percebida nos relatos dos professores Ares, Zeus e Hércules. Nos relatos do professor Zeus percebemos que o mesmo ainda mantém um forte vínculo com a temática do esporte nas aulas de Educação Física, visto não fazer referência às outras temáticas que compõem o universo da cultura corporal (ginástica, jogos, danças, lutas), embora reconheça que o tratamento dado ao esporte no interior da escola obedece a outras

categorias de objetivos educacionais, ou seja, o esporte deixa de ser um fim e se transforma em um meio de se atingir um bom estado de saúde.

Neste sentido, ao delegar para a Educação Física a tarefa exclusiva de direcionar seus saberes para a promoção da saúde, o depoimento de professor Zeus se alinha com os depoimentos das professoras Hera e Ártemis, quando as mesmas se referem às suas mudanças de concepção:

Mudou completamente, eu via a Educação Física como aquela coisa, como eu te falei, aquela coisa mecânica, não via a Educação Física como corpo e mente, era só corpo. Com o curso superior na universidade, passei a ver a importância, como era tão importante para a mente quanto para o corpo, o ser humano como um todo, ela trabalha o ser humano como um todo [...]. (Professora Hera)

A minha visão mudou. Enquanto aluna do curso de Educação Física comecei a entender mesmo, a necessidade dos seus conteúdos para a orientação dos jovens sobre sua saúde, o controle de sua atividade física. (Professora Ártemis)

Nesta perspectiva, os depoimentos dos professores Zeus, Hera e Ártemis, revelam que suas concepções de Educação Física ainda continuam situadas dentro de um referencial de ciência empírico-analítica que, neste caso, se alinham com a abordagem conhecida como “saúde renovada”, que na perspectiva de Nahas (1997), Guedes & Guedes (1996), defende que os programas de Educação Física na escola sejam direcionados para a promoção da saúde, através da conscientização e da adoção de um estilo de vida mais ativo. Para tanto, as aulas devem atender a todos, negando atitudes de exclusão próprias do trabalho com esporte de rendimento, com foco especial nos alunos que apresentarem maiores níveis de obesidade e/ou sedentarismo. Portanto, apesar de o processo de formação inicial propiciar aos sujeitos supracitados uma mudança em suas concepções acerca do papel da Educação Física, o alcance de suas novas concepções ainda não conseguiu superar o paradigma biologista.

Os relatos do professor Hércules, por sua vez, demonstram um despertar para uma nova forma de conceber a Educação Física, ou seja, que a mesma seja considerada uma disciplina escolar equiparada em valor e importância às demais disciplinas escolares, imersa em um projeto educativo mais amplo, no qual o processo de diálogo e interação entre os diversos componentes curriculares esteja presente. Nessa perspectiva, a Educação Física superaria seu estado de isolamento pedagógico e passaria a ter maior participação nas decisões de cunho educativo juntamente com as demais áreas. Portanto inferimos que, para o professor Hércules, para que o processo de interdisciplinaridade se concretize seria necessário um esforço coletivo que envolva todos os segmentos que compõem a escola em prol de

objetivos comuns minimizando assim os processos internos de exclusão e/ou desvalorização no qual a Educação Física e seus saberes vêm atravessando no contexto escolar.

Com relação ao professor Ares, percebemos uma mudança radical em sua forma de pensar a Educação Física escolar, ao revelar que caberia à Educação Física a função de auxiliar na formação de cidadãos, superando a visão mecanicista voltada para formação de atletas que o mesmo possuía antes de seu ingresso na licenciatura. Neste sentido, o professor Ares concebe a Educação Física como uma prática social, e por isso, teria como um de seus papéis evitar os processo de exclusão que eram comuns no modelo competitivista. Ao assumir essa postura o professor Ares passa a perceber no seu trabalho como educador, perspectivas de intervenção no sentido de superar os contrastes sociais característicos de uma sociedade capitalista.

Ainda na busca do reconhecimento dos saberes docentes que vão sendo construídos/edificados no percurso das histórias de vida e formação de nossos sujeitos, passaremos no tópico seguinte a analisar o processo de construção de saberes docentes em tempos e espaços referentes ao ingresso dos mesmos, na prática profissional posterior à etapa de formação inicial.

### **4.3 O encontro com a docência: desvendando saberes e práticas**

No item anterior, analisei os saberes docentes em sua relação com a formação inicial, buscando através dos depoimentos de nossos sujeitos identificar quais saberes foram considerados significativos para a construção do seu *metier* profissional. Na sequência de nossas análises, partirei neste item para a análise de quais saberes desenvolvidos/incorporados no processo de socialização profissional de nossos sujeitos, foram considerados fundamentais para o bom desempenho docente frente às dificuldades e inconstância das situações de ensino. Nesta perspectiva, começaremos nossas análises focalizando os obstáculos encontrados por nossos sujeitos e que serviram de referencial para avaliarem seus processos de formação inicial. Em seguida, buscaremos identificar/analisar quais saberes nossos interlocutores consideraram que deveriam ter sido desenvolvidos na graduação tendo em vista melhor prepará-los para o exercício da docência, frente às intempéries do contexto no qual se realizam as práticas pedagógicas.

Por último, analisaremos os saberes que nossos interlocutores julgaram importantes e que devem compor o *metier* profissional dos professores de Educação Física que desenvolvem suas práticas pedagógicas no âmbito do ensino médio. Nesse percurso, serão evidenciadas as suas práticas pedagógicas, assim como suas crenças/concepções acerca do papel da Educação Física escolar no âmbito do ensino médio, tendo em vista identificarmos avanços e/ou retrocessos.

Nesta perspectiva, é válido ressaltar que no exercício da docência o contato que se estabelece com os condicionantes toma um caráter formativo, ou seja, por estes estarem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições prontas e que exigem improvisação e habilidades pessoais, assim como a capacidade de enfrentar situações transitórias e indefinidas, fazem com que, na opinião de Tardif (2002), os docentes desenvolvam o *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real), possibilitando aos docentes enfrentar tais condicionantes. Para o citado autor, o *habitus* pode transformar-se num estilo de ensino de cunho pessoal que por se manifestarem através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, são também reveladores da personalidade profissional que caracterizam as práticas pedagógicas de cada docente.

O supracitado autor assevera que a experiência inicial vai construindo progressivamente nos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração nesse novo ambiente, de forma a confirmar ou não sua capacidade de ensinar. Na continuidade de suas observações, o referido autor também salienta que o início da carreira é acompanhado de uma fase crítica, gerada no confronto entre suas experiências práticas e os saberes adquiridos na formação inicial frente a um conjunto de novos condicionantes que se impõem na realidade concreta das práticas pedagógicas, possibilitando por parte dos professores julgamentos acerca de sua formação acadêmica.

Portanto a entrada no mundo do trabalho e suas revelações em termos de saberes e condicionantes será o foco de nossas análises no item seguinte.

#### **4.3.1 Experiência profissional docente: revelações e contrastes**

O contato com a prática profissional da docência possui a característica de revelar sucessos e lacunas no processo formativo, abrindo possibilidades de se repensar a formação inicial, no sentido de aproximar os futuros docentes das realidades que os mesmos enfrentarão

no exercício profissional. Por ser um processo permeado por relações, que se traduzem no contato com diferentes condições de trabalho, com a pluralidade de sujeitos e personalidades, com variados modelos administrativos que orientam encaminhamentos práticos próprios de cada instituição, o encontro com a prática profissional docente e seus saberes se revelam como processos formativos de caráter temporal e plural.

Nessa perspectiva, quando indagamos nossos depoentes sobre quais foram os maiores desafios que os encontraram no exercício de suas práticas pedagógicas, obtivemos as seguintes revelações:

O maior obstáculo que enfrentei foi sair do modelo técnico e fazer diferente, acompanhar as mudanças que a Educação Física estava passando, quero dizer, mudar as aulas, fazer uma Educação Física voltada para a cultura. A gente sabe que o mais prazeroso é a prática, mas, a prática pela prática fica sem sentido. O importante também, é saber por que se está fazendo tal atividade, seus efeitos. (Professora Ártemis)

A estrutura material. Os alunos não são tão fáceis de trabalhar assim, como a gente vê na teoria, tem muitas barreiras, é cada um, uma personalidade diferente. Eu trabalho com a Educação Física escolar mas eu não gosto de trabalhar com esse segmento. Porque, como já falei, aquela coisa, personalidades diferentes, é muito difícil de entender a cabeça de cada um, como trabalhar um individual, o tempo é muito curto e não tem material para fazer isso. (Professora Hera)

Infelizmente a universidade preparou a gente para trabalhar com escolas perfeitas, com muito material, com alunos que não dessem trabalho, então a maior dificuldade foi a relação, essa relação, que uma preparação não condizia com a minha realidade. Principalmente no tocante a material, a realidade da escola pública, é muito decadente, e temos também os alunos-problema que infelizmente ainda hoje as universidades ainda não estão trabalhando em cima disso. (Professor Ares)

A questão do alunado, deparei-me com alunos de todas as maneiras, inclusive tem situações aqui que eu, apesar de trabalhar na APAE, tive muitas dificuldades em contornar, às vezes me aparecia alunos deficientes, aí eu questionava como conseguiria fazer aquela inclusão. Tinha dificuldades, dificuldade mesmo, mesmo trabalhando com essa categoria de alunos, porque são inúmeros obstáculos que a gente enfrenta, até mesmo a questão cultural, de não poder participar, e outras questões, foram o que principalmente dificultaram para mim. (Professor Apolo)

Na narrativa da professora Ártemis evidencia-se sua insatisfação com a dificuldade de sobrepor o modelo tecnicista em suas aulas, tendo em vista a busca de novas alternativas que não se reduzam à aplicação e execução de técnicas, mediadas por ações de comando, imitação e/ou repetição de rotinas de exercícios, que se coadunam com o modelo de Educação Física orientado segundo o paradigma da aptidão física e/ou do esporte (rendimento). Ao confirmar o valor que possui a prática motora, a supracitada professora declara que a Educação Física vivenciada dentro dos parâmetros enunciados anteriormente transforma-se em um conjunto de práticas sem sentido, ou seja, um “fazer pelo fazer”.

Entretanto, ao passo que a professora Ártemis diagnostica esse obstáculo nas aulas, a mesma pleiteia a possibilidade de mudá-las, embora se sinta obstruída pelas dificuldades em acompanhar as mudanças que vêm se processando na Educação Física, no sentido da busca de

referenciais teóricos e práticos que deem subsídios à sua pretensão de mudança. Neste sentido, tendo como base as declarações do item anterior, referentes aos saberes mais significativos que a formação inicial lhe proporcionou, percebemos que sua passagem pela licenciatura foi permeada pela construção de vínculos com um referencial teórico de cunho técnico instrumental, resultando na limitação às bases teórico-metodológicas de cunho empírico-analítico como suporte na orientação de suas práticas pedagógicas. Diante desses condicionantes é comum a busca isolada por novas alternativas teórico-metodológicas que respondam às inquietações que vão emergindo das dificuldades, e que, no nosso entendimento, podem tomar dois caminhos, ou seja, o desenvolvimento de condutas investigativas que resultem no aperfeiçoamento do potencial reflexivo, possibilitando a visualização de soluções e possibilidades de transformação. De outro modo, pode resultar num quadro de desestímulo e insatisfação com a sua própria opção profissional.

Neste processo de busca de alternativas teórico-metodológicas, muitos professores se vêm desanimados pela insuficiente oferta de cursos que versem sobre a Educação Física escolar e suas práticas pedagógicas, pela predominância de uma cultura local que ainda legitima e privilegia as práticas instrumentais na Educação Física escolar, pela ausência de referenciais práticos que possam estimular o processo de mudança, de forma a sentir-se isolado e/ou impotente frente às novas exigências.

Nos depoimentos dos professores Hera e Ares, em consonância com os demais sujeitos investigados, são destacadas a problemática do distanciamento entre formação acadêmica e realidade escolar que, a nosso ver, pode ser sintetizado pela fala do professor Ares, ao afirmar que “infelizmente a universidade preparou a gente para trabalhar com escolas perfeitas”. O contato com a experiência profissional revelou aos referidos professores situações nas quais os mesmos não haviam sido preparados para contornar, apesar de suas experiências pregressas como alunos de instituições públicas se darem em realidades nas quais as dificuldades estão sempre presentes. Isso não foi considerado na sua formação inicial, resultando num processo formativo dissociado da realidade concreta das escolas. Em outros termos, os obstáculos que os mesmos classificaram como mais problemáticos estão relacionados à falta de condições materiais e à falta de conhecimentos relativos à personalidade dos jovens.

Em se tratando de escolas da rede pública estadual de Teresina, a realidade material é precária, os recursos didáticos são insuficientes, favorecendo permanentes improvisações, os espaços para as aulas práticas, quando existem, se encontram em péssimo estado de conservação (ilustrado no Capítulo IV), resultando quase sempre na adoção de aulas teóricas.

Neste contexto, também podem ser relacionados a insuficiência de materiais (bolas, redes, bambolês, entre outros), número excessivo de alunos por turma, distorção série-idade, presença de alunos em situações de risco, que, somando-se ao fato de se tratar de alunos do turno noturno as dificuldades a serem contornadas tomam enormes dimensões.

No depoimento do professor Apolo estão presentes referências acerca de uma categoria de saberes que recentemente passou a ser exigida nas práticas pedagógicas, assim como no processo de formação inicial e que se refere à condução do processo educativo com pessoas portadoras de necessidades especiais, que, de acordo com a Resolução CNE Nº 02, de 11 de setembro de 2001, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns a fim de que se concretize seu processo de inclusão social. Nesta perspectiva, somam-se às dificuldades já tão comuns ao ensino público, explicitadas nos depoimentos anteriores, a falta de um referencial formativo que lhes possibilite a condução do processo de inclusão, que implica no domínio de habilidades de mediações das relações sociais, metodologias específicas de intervenção, planejamento em equipe multidisciplinar, dentre outros.

Neste caso, é válido ressaltar que dentre as características comuns aos sistemas educacionais que vivem sob o domínio de políticas neoliberais, destacamos neste caso a falta de investimentos do poder público na educação e a presença de avanços na legislação sem as devidas medidas que deem suporte para que as mudanças se concretizem, ou seja, novas atribuições são conferidas às escolas, novas exigências surgem, enquanto a antiga estrutura permanece sem o auxílio de medidas que a aperfeiçoem e/ou qualifiquem as ações educativas.

No conjunto dos depoimentos acerca dos obstáculos encontrados no processo de profissionalização docente de nossos depoentes, predominaram referências acerca das lacunas deixadas pelo processo de formação inicial. Contudo ressaltamos o depoimento do professor Zeus, que por sua vez declarou não ter sofrido de forma negativa os impactos causados pelo contato com a realidade concreta do ensino.

Não, eu te confesso que não tive assim dificuldades, em termos, por minhas características pessoais mesmo, eu já era atleta, já convivía com muitos atletas, já conhecia aquele ambiente, e nem no início de carreira, quando eu entrei como técnico esportivo, na modalidade de futsal, voleibol e handebol. Como já era atleta, já era conhecido e respeitado, não tive nenhuma dificuldade em dominar, ter domínio de turma, de equipe, porque a gente trabalha naquela linha mais dura, na época era uma linha até mais autoritária, onde você tinha o domínio da equipe. Aí, eu consegui obter alguns resultados, logo a gente conseguiu um certo destaque e de modo que eu não tive dificuldades em início de carreira. Eu sentia assim, uma carência, pois poderia ter usado um pouco mais de psicologia no esporte, naquele momento, naquela competição, uma coisa que a gente só vai realmente desenvolvendo com o passar da profissão. (Professor Zeus)

De acordo com seus relatos, o professor Zeus deixa claro que os saberes adquiridos por ele no percurso de sua história de vida, em seu contato com o contexto esportivo competitivo que permeou suas experiências como estudante do ensino médio, na condição de atleta de desporto escolar, e logo em seguida como acadêmico de Educação Física cujo foco da proposta curricular contemplava os saberes técnicos relacionados aos desportos e à saúde, em um momento histórico caracterizado pela valorização do esporte, somadas às suas experiências como técnico desportivo que se deram durante o percurso de formação inicial, proporcionaram ao referido sujeito, uma base de saberes experienciais que lhes favoreceu a condução de suas atividades profissionais docente sem muitos problemas.

A esse respeito, Tardif (2002), ao fazer referência aos trabalhos de Carter & Doyle (1996), Raymond *et alii* (1993), salienta que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino, de forma a caracterizar a existência de mais continuidade que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, nas quais se incluem as que marcaram seu processo de socialização primária (família), como também a socialização escolar enquanto aluno. Em se tratando de um contexto que ainda privilegia o desporto com seus valores e simbologias, a imagem do atleta-herói e da superação das dificuldades pela via do sofrimento e do esforço físico, considerando o seu perfil de professor-técnico e ídolo no esporte local, seu processo de socialização profissional se deu de forma menos contundente.

Portanto, quando indagamos sobre quais as dificuldades encontradas no campo profissional, nos depoimentos de nossos interlocutores predominaram a seguinte ordem de obstáculos: formação inicial caracterizada pelo enfoque tecnicista, falta de estrutura material adequada às práticas pedagógicas, dissociação entre formação acadêmica e realidade escolar.

Com relação à temática dos saberes docentes, é válido frisar que, ao relacionarem em suas narrativas, os obstáculos que marcaram suas práticas pedagógicas no percurso de suas socializações profissionais, nossos depoentes sinalizaram pistas sobre quais saberes os mesmos acharam que deveriam ser desenvolvidos em seus processos de formação inicial, e conseqüentemente quais saberes os mesmos julgaram necessários à composição do *metier* profissional do professor de Educação Física.

Entretanto resolvemos indagar de forma direta sobre quais saberes nossos sujeitos consideraram que não foram contemplados em sua formação inicial e que são importantes para o exercício de suas práticas docentes, a fim de evitarmos divagações que possam desviar

o rumo de nossas análises. Em resposta ao nosso questionamento destacamos os seguintes relatos:

Eu acho que na universidade, muitas vezes, existe uma distância muito grande entre o discurso e a prática, senti dificuldades em fazer essa transição, são poucas horas de prática de ensino e se concentram mais no final do curso. Você não desperta muito cedo para essas necessidades, então, eu acho que naquele momento, esses conteúdos transversais que hoje estão sendo exigidos nas escolas, eles nos deixou a desejar. Os conteúdos didáticos deixaram a desejar. (Professor Hércules)

Os saberes mais na parte didática e pedagógica, saber como lidar com um diário, saber elaborar sua aula. O estágio curricular que nós tivemos foi um estágio de faz de conta, apesar da gente ter aproveitado um pouco mais, eram dez aulas para cada série, se não me falha a memória. Então senti muita falta da questão da prática, de como planejar, de como preparar uma aula, até porque o Estado na época não me deu assessoria nesta parte, meu coordenador não era da Educação Física, era coordenador da parte de pedagogia. (Professor Ares)

Na opinião de nossos depoentes, o exercício da profissão docente revelou que o processo de formação inicial não contemplou de forma satisfatória o aprendizado dos saberes pedagógicos gerando uma série de impedimentos que aparecem sob diferentes contornos em seus relatos. Por saberes pedagógicos corroboramos com Pimenta (2008) ao defini-los como aqueles compostos por saberes sobre a educação e a pedagogia, saberes experienciais que de forma articulada possibilitam aos docentes recriarem suas práticas, produzindo seus próprios saberes docentes.

Na fala do professor Ares, ficou evidente sua dificuldade com atividades próprias do cotidiano docente, ou seja, o manuseio dos diários de classe, a elaboração de planos de aula, que nos remete à problemática da dissociação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos presentes nos processos de formação inicial, exaustivamente criticada por diversos autores como Pimenta (2008), Tardif (2002), Brito (2006) dentre outros, ao se constatar que no percurso formativo os diversos campos do conhecimento retratados na forma de disciplinas acadêmicas veiculam seus saberes de forma desconectada, sem a devida articulação entre as diversas disciplinas que compõem as propostas formativas dos cursos de formação docente, como também a articulação destas com a realidade concreta das escolas.

Quanto ao professor Hércules, ao fazer referência à ausência dos conteúdos transversais em seu processo formativo, ou seja, às questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, integradas aos diversos componentes curriculares e voltadas, segundo a definição dada pelo MEC, à compreensão e construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, como também, com a afirmação do princípio da participação política, o referido professor ressalta a lacuna deixada em sua formação, relacionada aos saberes pedagógicos e didáticos que possibilitam a

adequação dos conhecimentos disciplinares às diversas singularidades das práticas, como também aos saberes relativos às Ciências Sociais que, articulados às demais disciplinas (Fisiologia, Esportes, Ginástica, dentre outras), possibilitariam a tradução dos diversos temas/conhecimentos transversais ao contexto da Educação Física escolar.

Os professores Ares e Hércules reforçam nossas considerações ao declararem a distância existente entre o discurso e a prática, a presença de uma diminuta carga horária nas disciplinas de prática de ensino e estágio, além do fato de as mesmas estarem situadas somente no final do curso. Essas constatações indicam a predominância na formação inicial de nossos depoentes de um currículo baseado no paradigma técnico-linear, que segundo Silva (2008), por fundamentar-se nas ciências empírico-analíticas, não proporcionam uma abordagem global do ensino não permitindo uma conexão adequada entre as demais disciplinas e o contexto específico, com suas características sócio-culturais, contexto histórico-social e processos psicológicos inerentes aos alunos. Nesse modelo, a prática é o espaço de aplicação direta da teoria aprendida de forma fragmentada e descontextualizada, devendo, portanto, situar-se no final do curso.

Nos relatos da professora Ártemis sobressai-se a referência aos conhecimentos sobre os alunos e a didática, como sendo lacunas deixadas pela sua formação inicial que, na opinião da mesma, não foram trabalhados de forma satisfatória, como podemos conferir no trecho a seguir:

O conhecimento que eu acho necessário e ficou a desejar, é o relacionado ao conhecimento sobre o aluno, essa questão devia ser melhor trabalhada na graduação... Na UESPI a preocupação não estava em formar somente atletas, mas também, formar nos alunos uma visão de mundo, para isso assistimos aulas de psicologia, sociologia, embora ache que ainda é pouco.

Outra coisa que percebi é com relação a didática, acho que a didática pecou muito com relação à Educação Física, ou seja, como diversificar melhor os conteúdos, torná-los interessantes para os alunos do ensino médio, que no caso do ensino noturno se resume a uma aula semanal, quase sempre teórica e cansativa, para quem vem do trabalho. (Professora Ártemis)

De forma análoga aos depoimentos dos professores Ares e Hércules, a professora Ártemis demonstra preocupação acerca do domínio de saberes pedagógicos, considerados importantes por nossos informantes para o exercício profissional docente, por estes possibilitarem ferramentas necessárias à condução do processo de ensino-aprendizagem respeitando a diversidade das turmas e a complexidade das situações de ensino, que no seu caso, se trata de turmas de ensino médio noturno, cujas peculiaridades dessa modalidade de ensino no contexto supracitado, envolvem uma carga horária reduzida (uma aula por semana),

turmas compostas por alunos que cumprem uma rotina de trabalho diurno e limitadas condições materiais para a concretização e/ou diversificação das aulas práticas.

Em suas narrativas a professora Ártemis deixa claro que o enfrentamento dos condicionantes que surgem no exercício das práticas pedagógicas requerem o domínio de conhecimentos sobre os alunos, ou seja, uma maior imersão nos conhecimentos psicológicos e sociológicos que lhe permitam melhor compreensão da personalidade dos alunos, de seus processos de aprendizagem, uma melhor compreensão da sociedade e de suas influências no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, ao fazermos um balanço dos saberes considerados por nossos depoentes como necessários ao exercício profissional docente e que não foram devidamente trabalhados/desenvolvidos na formação inicial, podemos relacionar os seguintes: conhecimentos sobre os alunos; conhecimentos sobre as condições de trabalho e sobre como agir em situações inesperadas (saber situacional); saberes disciplinares e pedagógicos relacionados às tendências pedagógicas da Educação Física, à pedagogia e à didática.

#### **4.3.2 Saberes necessários à docência no ensino médio**

Exercer a docência na etapa final da Educação Básica (ensino médio), sobretudo no âmbito da Educação Física escolar, no nosso entendimento, requer o enfrentamento de condições peculiares, devido às particularidades dos alunos, das condições de trabalho como também da própria área no conjunto dos demais componentes curriculares.

Na tentativa de identificar a existência ou não de um conjunto próprio de saberes mobilizados pelos professores de Educação Física nesta etapa da escolaridade, que lhes proporcionam subsídios para desenvolver suas atividades, perguntamos aos nossos sujeitos sobre quais saberes o professor de Educação Física que atua no ensino médio deveria possuir para melhor desenvolver suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destacamos os seguintes relatos:

Hoje um profissional de Educação Física tem que ter bastante conhecimento nas diversas áreas, acho que todos os profissionais, não só os de Educação Física, mas aqueles que trabalham em escolas tem que buscar conhecer diversas áreas para poder agir nas diversas situações que são colocadas para ele nos desafios do dia a dia. (Professor Apolo)

Primeiro, o professor tem que ter uma boa relação com as pessoas que lhes cercam, experiência para lidar com as diversidades que possa vir, e conhecimentos, estar atualizado, participar o máximo possível dos mais diversos tipos de conhecimentos, não só na sua área, como também, nas disciplinas afins. (Professor Hércules)

Eu acho que os temas transversais, saber trabalhar com os temas transversais, explorando através do diálogo individual ou em grupos. Aprender a trabalhar de forma diferenciada que atenda às diferenças que se apresentam em cada um. (Professora Atena)

Além do saber propriamente dito, referente a Educação Física, ele deve ter uma experiência com a faixa etária do alunado, saber qual o objetivo do aluno, saber conhecer seu alunado, os objetivos principais da Educação Física referente ao ensino médio, sobre qual direcionamento a ser dado, se é para o desporto, se é voltado para a formação do cidadão, se é para o vestibular. Tivemos recentemente essa mudança no ENEM, uma Educação Física mais voltada para o ENEM. (Professor Ares)

Primeiro, ele tem que ter muito conteúdo, tem que estar bem atualizado, tem que ter jogo de cintura, tem que ter muita paciência, tem que ser muito paciente,[...] tem que saber dividir os conteúdos no momento certo, na forma certa, tem que saber passar esses conteúdos, procurar uma forma de saber se o aluno está entendendo, ou se não está, tem que entender as individualidades. (Professora Hera)

Como já havia falado, falta nos professores que chegam das universidades para o trabalho nas escolas, o manejo das turmas, conhecimentos sobre como conhecer melhor os alunos e fazer deles parceiros da própria aula. Essa aproximação, quando é bem feita, faz com que a gente conheça as reais dificuldades dos alunos, o que eles aprenderam ou não, além do que, a gente fica por dentro dos dramas de cada um, para depois tentar resolver com eles. (Professora Ártemis)

Após analisarmos as falas dos interlocutores, foi possível identificar os saberes que os mesmos mobilizam e consideram fundamentais para o exercício da docência em Educação Física no ensino médio. Para tanto, apresentamos tipologias como resultados das convergências identificadas entre esses saberes, numa tentativa de organizar as revelações dos entrevistados devido não apresentarem seus saberes obedecendo a uma mesma tipologia. Em outros termos, percebemos que a tarefa de selecionar e identificar os saberes mais importantes pareceu complicada para a maioria dos entrevistados, os quais relacionaram seus saberes respeitando uma tipologia própria. Nesta perspectiva organizamos os saberes revelados pelos depoentes obedecendo à tipologia presente no QUADRO 8 abaixo.

### QUADRO 8

Saberes mobilizados/julgados fundamentais ao exercício da docência em Educação Física no Ensino Médio

Saberes mobilizados/julgados fundamentais ao exercício da docência em Educação Física	Aspectos relacionados aos saberes
<p><b>Saberes relacionados ao tratamento da disciplina (disciplinares e pedagógicos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atualizado acerca dos conhecimentos sobre a Educação Física;</li> <li>• Saber trabalhar com temas/conhecimentos transversais;</li> <li>• Saberes sobre objetivos e metodologias específicas para o trabalho com o ensino médio;</li> <li>• Saberes acerca de como distribuir, transmitir e avaliar os conteúdos a serem veiculados;</li> </ul>

Saberes mobilizados/julgados fundamentais ao exercício da docência em Educação Física	Aspectos relacionados aos saberes
<b>Saberes referentes ao relacionar-se e comportar-se</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber relacionar-se de forma positiva com as pessoas</li> <li>• Possuir autocontrole</li> <li>• Possuir conhecimentos sobre variadas estratégias de aproximação com os alunos</li> </ul>
<b>Conhecimentos sobre os alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as diferentes individualidades</li> </ul>
<b>Conhecimentos gerais e de outros campos científicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir conhecimentos sobre as diversas áreas;</li> <li>• Estar sempre pesquisando e buscando novos conhecimentos sobre os diversos campos</li> </ul>
<b>Saberes experienciais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir vivências anteriores com alunos do ensino médio ou da mesma faixa etária</li> <li>• Possuir experiências anteriores com diversas situações de ensino</li> <li>• Saber improvisar e/ou agir com criatividade</li> </ul>

Fonte: Dados provenientes da pesquisa empírica (2009)

O elenco de saberes descritos pelos sujeitos e organizados no quadro acima, traz em seu cerne as marcas das experiências docentes edificadas no enfrentamento das adversidades do ensino, contribuindo para o processo formativo dos supracitados sujeitos. Nesse amálgama que constitui o repertório de saberes que a experiência edificou e conferiu legitimidade, não percebemos a existência de uma relação hierárquica prontamente definida e invariável, ou seja, todos os saberes relacionados pelos sujeitos guardam sua significância e importância que podem ser mais ou menos legitimada conforme a situação a ser enfrentada.

Para tanto, passaremos a analisar os saberes relacionados pelos sujeitos da pesquisa de forma individualizada, sem, no entanto, desconsiderar as relações que os mesmos estabelecem entre si.

### **Saberes (disciplinares e pedagógicos) relacionados ao tratamento da disciplina Educação Física**

A quase totalidade dos sujeitos entrevistados convergiu acerca da importância do domínio de saberes disciplinares e pedagógicos no exercício de suas práticas docentes. Sobre os saberes disciplinares, Tardif (2002, p. 38) os define como sendo aqueles que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]”.

Nesse sentido, possuir domínio sobre os conhecimentos relativos às modalidades esportivas, do jogo e das diversas formas sistematizadas de manifestação corporal, assim como o conhecimento de aspectos fisiológicos e psicológicos, são fundamentais aos professores de Educação Física, por constituírem traços da própria identidade da área, como também para o alcance dos seus objetivos educacionais. Trabalhar com o ser humano em movimento exige uma base sólida de conhecimentos que contemplem suas diversas dimensões (biológica, sócioafetiva, cognitiva).

Acerca dessa categoria de saberes, nossos depoentes manifestaram sua importância de variadas formas. O professor Hércules afirma que, além de outros saberes, o professor tem que possuir conhecimentos e estar sempre atualizado, não só na sua área, como também nas disciplinas afins. Nesta perspectiva o referido professor demonstrou compreensão acerca da dinamicidade e temporalidade dos saberes disciplinares, ao fazer alusão à necessidade de estar sempre buscando novidades acerca dos conhecimentos de sua disciplina, tendo em vista os novos achados científicos e suas novas formas de aplicação.

Nesta perspectiva, é válido ressaltar que, para Borges (2004), o conhecimento disciplinar ou da matéria ensinada, pode ser compreendido tanto como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, quanto como um arcabouço teórico-metodológico do professor, e, portanto, dever ser amplo e atualizado a fim de que possibilite maiores conexões com outras formas de saber e maior variedade de configurações.

Para o professor Ares, o exercício da docência exige além dos saberes próprios da Educação Física, que o professor saiba como sistematizá-los, distribuí-los e direcioná-los segundo o enfoque eleito, ou seja, se pretende formar esportistas, formar cidadãos, preparar para o vestibular, ou ambos.

Com relação aos saberes pedagógicos, a professora Hera afirma que “os docentes, [...] têm que saber dividir os conteúdos no momento certo, na forma certa, tem que saber passar esses conteúdos, procurar saber se o aluno está entendendo ou não está [...]”. Nesta perspectiva subentende-se que para o exercício da docência no ensino médio, não basta dominar os conhecimentos disciplinares, sendo, portanto, necessário saber veiculá-los segundo as características e exigências próprias de cada situação de ensino.

Pelo fato do ensino se dar em um ambiente de trocas e interações sociais, o domínio exclusivo dos saberes pedagógicos e disciplinares não garantem o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, visto o objeto das ações educativas (ser humano) não estar sob o total controle do professor, de forma a exigir dos docentes habilidades em relacionar-se e comportar-se.

## Saberes referentes ao relacionar-se e comportar-se

A análise dessa categoria de saberes revela que os professores atribuem um grau de importância à habilidade de estabelecer bons relacionamentos com seus alunos, a fim de que essa aproximação lhes proporcionem melhores condições de intervenção no processo educativo alinhando-se com o que Tardif (2002) denominou como “saber ser”, conforme podemos observar nesse trecho:

[...] falta nos professores que chegam das universidades para o trabalho nas escolas, ..., conhecimentos sobre como conhecer melhor os alunos e fazer deles parceiros da própria aula. Essa aproximação, quando é bem feita, faz com que a gente conheça as reais dificuldades dos alunos, o que eles aprenderam ou não, além do que, a gente fica por dentro dos dramas de cada um, para depois tentar resolver com eles. (Professora Ártemis)

De acordo com a fala da professora Ártemis, percebemos que a prática docente comporta uma dimensão afetiva e relacional, exigindo dos professores a habilidade de relacionar-se. A professora Hera, ao afirmar que o professor “[...] tem que ter muita paciência, tem que ser muito paciente,[...]”, a seu turno concorda que para condução do processo de ensino-aprendizagem o professor de Educação Física deve possuir autocontrole. A esse respeito, Borges (2004, p. 211) assevera que os saberes dos docentes possuem uma dimensão afetiva, ou melhor, “ensinar envolve uma disponibilidade para lidar com o outro, para tentar compreender o outro, para voltar-se para o outro”.

Alguns estudos como os de Charlot (2000) enfatizam a dimensão relacional do saber inerente ao processo de ensino-aprendizagem, ao afirmar que se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação, ou seja, o sentido e o valor atribuído ao saber está intimamente ligado à qualidade das relações estabelecidas com o mudo, consigo ou com os outros.

A importância no domínio dos saberes relacionais é também considerada nos estudos de Gauthier (2006), ao ressaltar que os professores bem sucedidos são capazes de expressar sentimentos com habilidade, que sabem dar atenção aos alunos de maneira geral e individualmente, que se mostram interessados por eles, que são atentos aos problemas deles, produzem mais efeitos positivos sobre a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, emergem outra categoria de saber que mantém uma relação muito próxima com o saber relacionar-se, ou seja, estamos nos referindo aos conhecimentos sobre os alunos e que será objeto de nossas análises no próximo tópico.

## Conhecimentos sobre os alunos

A docência, por se constituir em um trabalho interativo, possuindo como objeto a pessoa humana ao invés da matéria inerte, exige para o seu exercício, uma ordem diferente de saberes, pelo fato do ser humano não estar sujeito unicamente às leis e princípios que regem a matéria, contidas nos saberes disciplinares provenientes das ciências naturais (biologia, química, física, etc.). Para Gauthier (2006), o fato de ter o ser humano como objeto das ações docentes requer o entendimento de que o mesmo se constitui numa variável de difícil controle e exatidão. Nesta perspectiva, o autor supracitado enfatiza a importância no domínio de saberes provenientes das ciências humanas e sociais por parte dos docentes devido à heterogeneidade e complexidade do seu objeto.

Expressões do tipo: “saber conhecer seu alunado” (Professor Ares); “tem que entender as individualidades” (Professora Hera); “conhecimentos sobre como conhecer melhor os alunos” (Professora Ártemis), estiveram presentes nas falas de nossos sujeitos como indicativo da relevância dessa modalidade de saber para o exercício profissional docente.

Para o bom exercício das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física, no contexto do ensino médio, segundo nossos sujeitos, são necessários que os docentes possuam conhecimentos acerca da personalidade dos seus alunos, de suas origens sociais e culturais, das características fisiológicas e psicológicas próprias de cada faixa de idade, tendo em vista a realidade concreta na qual essas práticas são realizadas, que se caracterizam por presença de turmas mistas quase sempre numerosas; carência de quantidade e qualidade de material para as aulas; ambientes impróprios para as práticas; distorção série-idade; alunos em situação de risco (usuários de drogas, delinquentes, adolescentes grávidas, etc) e alunos que cumprem jornada de trabalho diurno. Nesse sentido, a fala da professora Afrodite é conclusiva, ao afirmar que “no meu entendimento, todo professor deve buscar entender de onde veio o aluno, para, até mesmo, compreender porque aquele aluno está daquele jeito na sala de aula. É fundamental entender o aluno, para evitar rotulá-lo”.

Neste amálgama de situações que permeiam a realidade docente do educador físico, o conhecimento da matéria e o saber relacionar-se por si só não são suficientes, visto que as interações que se estabelecem entre o elemento humano e as condições materiais elevam o

nível de contingência das práticas, e exige conhecimentos sobre os alunos, tanto no sentido individual, quanto no sentido coletivo.

Em se tratando do exercício docente no âmbito do ensino médio, pela diversidade de situações que englobam esta etapa da escolaridade (turmas com níveis de maturidade e idades bem distintos, alunos exaustos em decorrências de suas ocupações profissionais, dentre outros), a exigência de conhecimentos sobre os alunos, de saberes pedagógicos, do conteúdo a ser ensinado, incorpora mais uma categoria de saberes necessários á prática docente e que se refere aos conhecimentos gerais e de outros campos científicos. Em outros termos, para ensinar se torna necessário o domínio do que vai ser ensinado, saber como ensinar, para quem ensinar e quais relações o conteúdo ensinado estabelece com outros campos do conhecimento.

### **Conhecimentos gerais e de outros campos científicos**

No conjunto das falas de nossos depoentes ficou evidente a perspectiva de que embora o conhecimento da sua disciplina seja o ponto de partida, ele não é suficiente para, sozinho, dar conta do ensino, sendo, portanto, necessária a imersão do professor em outros campos do conhecimento, como podemos exemplificar através do relato a seguir:

.  
Hoje um profissional de Educação Física tem que ter bastante conhecimento nas diversas áreas, acho que todos os profissionais, não só os de Educação Física, mas aqueles que trabalham em escolas tem que buscar conhecer diversas áreas para poder agir nas diversas situações que são colocadas para ele nos desafios do dia a dia. (Professor Apolo)

Ao analisar a fala do professor Apolo, verificamos que, quando o mesmo faz alusão ao termo “hoje” no início de sua fala, pretende estabelecer uma relação com o que mesmo já havia vivenciado em torno da temática em épocas anteriores, ou seja, atualmente, no contexto da sociedade da informação e da globalização, onde o volume e o fluxo de informações tomaram dimensões exponenciais, não se admite, para o exercício da docência, como também de qualquer outra profissão, que o profissional fique alheio a essas novas configurações que se dão no contexto social estendendo seus efeitos a instituições e pessoas. Neste sentido, estar imerso em um contexto com essas configurações exige profissionais com conhecimentos em diversas áreas, como complementa o professor Hércules ao admitir que os docentes devem “estar atualizados, participar o máximo possível dos mais diversos tipos de conhecimentos,

não só na sua área, como também nas disciplinas afins”. Na continuidade de seus relatos o referido professor assim se posiciona:

Eu acho interessante que o professor de Educação Física não estude só sua área, mas demonstre interesse nas aulas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, nas áreas de educação, acho que essas são contribuições que podem ser diferenciadas para o profissional da área de Educação Física fazer a diferença. (Professor Hércules)

Como podemos perceber nesse pequeno trecho da fala do professor Hércules, que ao referir-se acerca da necessidade dos professores atualizarem-se em conhecimentos em diversas áreas, inclusive as áreas afins, nos faz compreender que, pelo fato da licenciatura em Educação Física se constituir em um curso de formação docente com estrutura multidisciplinar ligada a diversas áreas do conhecimento (Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências da Educação, Esportes), o referido professor considera importante estar atualizado nesses diversos conhecimentos que compõe a Educação Física, tendo em vista a amplitude de seu campo de atuação. Em outros termos, para atuar no ambiente escolar, há necessidade de conhecimentos referentes ao domínio pedagógico, didática, conhecimentos sobre as diversas manifestações da cultura corporal, conhecimentos de psicologia, dentre outros.

Em outros termos, ficou subtendido que dominar o conteúdo a ser ensinado significa também estabelecer relações desse conteúdo com outros campos do conhecimento de forma a possibilitar novos direcionamentos e auxiliar na sua integração e contextualização, de forma a lhes conferir dentro do espaço escolar maior legitimidade sem perda de autenticidade.

Nesta tarefa de formar e formar-se em contextos e situações multifacetadas, sobressai-se o valor e a relevância da experiência, que possibilita o surgimento de saberes do tipo *sui generis*, de autoria do próprio docente, composto pelo conjunto dos outros saberes, emersos como resultado de um processo de reflexão antes, durante e após a ação educativa. Estamos nos referindo aos saberes experienciais que serão o foco de nossas análises no próximo tópico.

### **Saberes experienciais**

Nos relatos de nossos interlocutores foi possível perceber a importância e relevância dos saberes docentes para o melhor enfrentamento das situações imprevistas que a prática docente está sujeita e em que a racionalidade técnica encontra sérias limitações. Conforme

Brito (2006), “seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem [...]”, que apesar da importância da formação teórico-prática proporcionada pelos referidos cursos, a realidade multifacetada das práticas pedagógicas exigem saberes experienciais.

A esse respeito Tardif (2002) se posiciona no sentido de defini-los como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários à prática da profissão docente, porém não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, ou seja, são saberes práticos e constituem a base sob a qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão.

Nessa perspectiva, percebemos nos relatos de nossos sujeitos, uma relativa dificuldade em reconhecerem e atribuírem aos saberes experienciais um grau de importância no conjunto dos saberes profissionais, como ocorre com os saberes disciplinares e pedagógicos que, ao que tudo indica, seja devido ao reconhecimento social e acadêmico que estes possuem e transferem aos profissionais da área. Em contrapartida as referências diretas ou indiretas à necessidade dos saberes experienciais compõem o arcabouço que constitui a docência, estiveram presentes em vários momentos nas narrativas de nossos sujeitos.

O professor Hércules ao referir-se sobre a necessidade da “experiência para lidar com as adversidades que possa vir”, deixa transparecer que o contexto multifacetado no qual as aulas de Educação Física são realizadas é constituído por situações que a simples aplicação direta de saberes advindos da formação inicial não são suficientes. Nesta perspectiva, a fala do professor Zeus se torna complementar ao observar que:

Daí a questão, que já acontece com outros cursos, e poderia acontecer com a Educação Física, ou seja, estabelecer contatos entre os alunos e a comunidade, e a sociedade, até contribuir com ações, que levasse aquele aluno a ganhar alguma experiência, alguns contatos, como já é feito com algumas faculdades, até particulares, em termos de comunidade, de atender a comunidade, como os alunos de Odontologia, Fisioterapia, Medicina. (Professor Zeus)

A heterogeneidade pela qual se caracterizam as situações de ensino requer experiências formativas em situações próximas às que serão encontradas no exercício profissional, favorecendo aos futuros professores contatos que possibilitem o acionamento de processos reflexivos acerca das condutas a serem tomadas, da(s) linguagem (ns) a serem adotadas, sob quais configurações devem ser dadas a determinados saberes adquiridos na formação inicial para que suas ações educativas se tornem efetivas, diante das situações complexas que surgirem.

Nesse sentido, corroboramos com Brito (2006), ao considerar que os saberes experienciais são constituídos por um saber fazer, que traz em sua essência diferentes variáveis sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas, resultantes da conjugação dos saberes da formação com os lugares da experiência. Nesta perspectiva os professores deixam de ser simples reprodutores, passando a se constituírem em sujeitos dos seus saberes, atores de sua pedagogia, por dar a esta seus contornos e sentidos no contato com seus alunos e com o contexto que os cercam, como bem se posiciona Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

No próximo tópico trataremos especificamente das práticas pedagógicas de nossos interlocutores e suas interrelações com suas crenças/concepções, no intuito de revelar suas características, assim como, do contexto no qual as mesmas são produzidas.

### **4.3.3 As práticas pedagógicas da Educação Física no ensino médio**

Buscamos neste segmento conduzir nossas análises sobre as práticas pedagógicas de nossos interlocutores, partindo em um primeiro momento para a análise de suas concepções acerca do que os mesmos acreditam ser a sua função e/ou o papel da Educação Física dentro do contexto escolar, tendo em vista obter maior clareza acerca do que motiva e fundamenta suas práticas e como as mesmas se concretizam no cotidiano escolar.

A imersão no âmbito das práticas pedagógicas de nossos interlocutores, no sentido de captar suas nuances, suas características, as crenças/concepções que a alimentam e dão suporte, caracterizou-se pelo enfrentamento de alguns obstáculos, tais como: a pouca experiência discursiva de nossos interlocutores acerca desta temática; a dificuldade em expressar suas idéias; e o conteúdo limitado de suas falas, exigindo grande esforço interpretativo.

Contudo, ao indagarmos nossos sujeitos, sobre quais concepções os mesmos detêm atualmente acerca das finalidades da Educação Física escolar, no intuito de identificar quais crenças/concepções dão suporte às suas atuais práticas pedagógicas, obtivemos as seguintes revelações:

Então, hoje a gente sabe que as atividades físicas são necessárias a todo ser humano, a criança, ao jovem, ao adulto, ao velho, todos eles devem ter como hábito de vida uma atividade física, então, dentro da escola nós temos esse espaço para colocar o conhecimento, colocar para esses alunos para que possam estudar e vivenciar diversos tipos de atividades e possam ao longo de sua vida ter como hábito de vida uma atividade saudável, uma atividade física. (Professor Apolo)

Hoje na escola a Educação Física é muito útil, muito importante, porque como a gente tem muito problema com adolescentes, aquela coisa deles ficarem ociosos, que os levam às vezes a pensar em besteira, a fazer besteira, então o esporte, ele tira o adolescente dessa ociosidade, ele faz com que o adolescente se sinta útil cada vez que vai participar de um jogo, de um esporte, de uma atividade. Que ajude os alunos a superarem seus desafios, visto que, aquilo que para ele é uma vitória, e aos olhos de muitos parece não ser nada, para o aluno é muito importante, faz com que ele se goste, se valorize. (Professora Hera)

A Educação Física tem que ser vista como um componente curricular igual aos demais, nem mais nem menos importante, dever ser colocada como um componente curricular obrigatório nas escolas, de modo a proporcionar aos alunos uma auto-suficiência de cultura, em termos de conscientização da sua condição como ser humano em constante evolução que chegará até o momento da terceira idade. Quando estiver com o corpo envelhecido, tenha a possibilidade de manter sua atividade física. Devemos realmente trabalhar e possibilitar que os alunos deixem de ver a Educação Física como obrigatória, mas sim, como um momento mais alegre na escola, momento em que você convive, você desenvolve seu aspecto afetivo com os colegas e até na relação com o professor. Além de tudo isso, você tem também o aspecto saudável de estar movimentando seu corpo, estar realizando uma atividade prazerosa, que só vai te trazer benefícios. Então isso aí, vai refletir numa geração mais saudável com menos custos para a previdência, menos gastos hospitalares, entre outros. (Professor Zeus)

Os depoimentos dos professores Apolo e Zeus convergem no sentido de atribuírem à Educação Física no ambiente escolar a função de desenvolver nos alunos o hábito pela prática de atividades físicas e manutenção de uma vida ativa e saudável. Em outros termos, suas narrativas demonstram que as concepções alimentadas por estes professores se alinham com a abordagem de Educação Física que ficou conhecida como “saúde renovada”, cuja fundamentação teórica de matriz biológica em formato contemporâneo, nos termos de Darido (2008), atribuem a este componente curricular, o potencial de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física e que se tornara centro das atenções na comunidade científica nas áreas de Educação Física e da saúde pública.

Nesta perspectiva, para Nahas (1997), Guedes & Guedes (1996), as práticas pedagógicas são direcionadas para a promoção da saúde, através da conscientização e da adoção de um estilo de vida mais ativo. Para tal, em suas práticas pedagógicas devem ser ensinados e vivenciados, os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde, com o propósito de desenvolver nos alunos uma determinada autonomia que lhes que garantisse a tomada de decisões e à adoção de hábitos saudáveis ao longo de toda vida.

Ao advogar o reconhecimento da Educação Física como componente curricular com os mesmos direitos dos demais componentes, o professor Zeus demonstra inquietação com uma temática que permeou por muito tempo o discurso acadêmico da Educação Física, que se

refere a sua legitimidade no contexto escolar que no seu entendimento deva se efetivar pelo fato da mesma se constituir em uma disciplina que trabalha a saúde corporal ao mesmo tempo em que desenvolve os aspectos afetivos e relacionais de forma prazerosa, ou seja, pelo fato de a Educação Física se identificar, no contexto das demais disciplinas, por tematizar o estudo sobre o corpo em movimento e suas relações com os aspectos cognitivos e sócio-afetivos que compõem o ser humano a mesma seria reconhecida por possibilitar uma educação integral.

A professora Hera, por sua vez, atribui à Educação Física escolar um papel de entretenimento, nos moldes de uma “terapia ocupacional”, ao compreender que sua função dentro da escola está relacionada à ocupação do tempo livre dos estudantes, no sentido de evitar que os mesmos adquiram vícios danosos à saúde. Nesta perspectiva, a aula de Educação Física se justificaria na escola por proporcionar aos alunos uma gama de saberes relativos às diversas alternativas práticas que se pode fazer uso para a ocupação do tempo livre, sobressaltando seus efeitos positivos no bem-estar físico, mental e social. Em seu depoimento, não percebemos uma preocupação com os aspectos históricos e culturais que permeiam as manifestações corporais e que lhes conferem o *status* de patrimônio cultural, que além dos benefícios físicos, psicológicos e sociais, ajudam a edificar um sentimento de pertença e identidade cultural pelo movimento.

A professora Atena, ao tentar expor o que pensa acerca do papel da Educação Física, demonstrou de início certa dificuldade para organizar suas idéias, fazendo-nos entrever seu distanciamento reflexivo entorno da temática, ou melhor, que a mesma orienta e estrutura suas práticas através de modelos prontos e/ou tendências da área. Nesta perspectiva, posiciona-se da seguinte forma:

Trabalhar o conteúdo dos esportes, de forma organizada e planejada. Trabalhar os temas transversais e os temas relacionados à saúde. O importante é que todas as escolas sigam os mesmos conteúdos de forma unificada. É importante também, que cada professor respeite as individualidades e conheça seus alunos. (Professora Atena)

Percebemos em seu relato que a professora Atena atribui à Educação Física o papel de veicular os conhecimentos relativos aos esportes e à saúde, bem como a função de trazer para o âmbito do citado componente curricular discussões entorno de temas de grande relevância local, dando a esses um tratamento pedagógico específico, respeitando as especificidades da área e às exigências dos diversos públicos que frequentam o contexto escolar. Considerar a transmissão de conhecimentos sobre os esportes e os cuidados com a

saúde, como os principais papéis a seres desenvolvidos pela Educação Física, aproxima suas concepções daquelas referentes aos professores Zeus e Apolo.

Os depoimentos dos professores Ares e Ártemis demonstram uma compreensão sobre o papel social da Educação Física em relação ao acompanhamento das mudanças que se processam no contexto social mais amplo, expressos nos relatos a seguir:

Com certeza, teve sim uma mudança, e como eu tava falando, a Educação Física é mutante, então todos os dias o professor tem que se adequar a essas mudanças, hoje a realidade não vai ser igual a de amanhã, então, o ideal é que a gente mude com a Educação Física, trazendo novidades aos nossos alunos e eu acredito que a Educação Física não está 100% mas acho que ela está no caminho certo para mudanças. (Professor Ares)

Na minha concepção, a Educação Física tem que preparar os alunos para as mudanças no mundo. Não só no aspecto de ensiná-los a conduzir suas práticas, mas também, entender os porquês que estão por traz de cada prática. (Professora Ártemis)

Nesta perspectiva, os professores Ares e Ártemis demonstraram a compreensão de que a Educação Física assume um compromisso não somente com o bem estar corporal, restringindo-se ao campo das ciências biológicas, sobretudo, amplia seu campo de atuação intervenção ao estabelecer pontes entre seus conhecimentos e a realidade social mais ampla. Ao afirmar que o papel da Educação Física não se restringe a desenvolver nos alunos uma autonomia na condução de suas próprias práticas, mas a busca dos porquês, a professora Ártemis confere valor e importância ao desenvolvimento de atitude reflexiva que se contraponha ao tradicional condicionamento que vem caracterizando as práticas pedagógicas da Educação Física, em virtude de seu enraizamento aos pressupostos da racionalidade técnica.

Neste sentido, corroboramos com Brito (2006), ao afirmar que uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo nos processos formativos, nos quais o referencial meramente técnico, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação, em que a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes sejam práticas permanentes.

Ainda nesta temática, faremos referência ao relato do professor Hércules, expresso no seguinte trecho:

A Educação Física está na base de todo um processo de continuidade educativa do ser humano na escola, então, acho que a Educação Física tem muito a contribuir, a partir do momento em que possibilita ao aluno ser capaz de se identificar em suas mais diversas formas de cultura, sua identidade. (Professor Hércules)

A percepção que o professor Hércules possui acerca da Educação Física parte da compreensão da mesma como uma prática pedagógica que tematiza o movimentar-se, entendido, por sua vez, como uma forma de comunicação com o mundo, caracterizando-se como constituinte e construtor de cultura, bem como influenciado pelo contexto cultural hegemônico. Nesta perspectiva, Bracht (2007), ao citar Forquin, assevera que a relação orgânica existente entre educação e cultura é justificada pela transmissão e perpetuação da existência humana considerada como cultura.

Nesta perspectiva, é válido frisar que para Bracht (2007), o saber específico de que trata a Educação Física, compreendida como prática pedagógica, relaciona-se à função social a ela atribuída, o qual define o tipo de conhecimento buscado/priorizado para sua fundamentação. Em outros termos, ao concebermos como saber específico desse componente curricular a atividade física e/ou os exercícios físicos, estaremos assumindo que o papel da Educação Física será o de contribuir para o desenvolvimento da aptidão física, que pressupõe, por sua vez, uma filiação teórica às ciências biológicas. De outro modo, ao concebermos como saber específico a cultura corporal de movimento, estaremos assumindo que o movimento humano é possuidor de sentidos/significados, que por sua vez são mediados simbolicamente em contextos e processos sócio-históricos específicos, que o coloca no plano da cultura.

Portanto o conjunto dos depoimentos de nossos sujeitos revelou uma predominância de concepções acerca do papel/função da Educação Física escolar no âmbito do ensino médio estar associada à construção de hábitos de vida saudável, tendo como referência o “saber fazer” articulado ao conhecimento sobre seus efeitos fisiológicos. Apesar de uma parcela diminuta de professores alimentarem a crença de que a Educação Física deve acompanhar as mudanças que se processam no contexto social, a essência de suas crenças continuam ligadas ao referencial biológico do movimentar-se humano. Neste sentido somente um sujeito demonstrou mudança em suas crenças sobre a Educação Física, ao concebê-la como uma forma de manifestação cultural, que justificaria sua presença na escola por tematizar a cultura corporal de movimento, ou seja, parcela do acervo cultural de um povo, manifesto nas diversas formas de expressão corporal veiculadora de sentidos/significados e da identidade de um povo.

Na continuidade de nossos questionamentos, indagamos aos nossos sujeitos como os mesmos sistematizavam suas aulas de Educação Física, no intuito de apreendermos algumas de suas características que nos permitissem visualizar avanços e/ou continuidades em relação às suas experiências anteriores. Nesta perspectiva, recorreremos também aos dados referentes

à realidade específica de cada escola, presentes no Capítulo III, no intuito de enriquecer as falas de nossos sujeitos, favorecendo nossa compreensão acerca das características de suas práticas e do contexto no qual as mesmas se concretizam.

No conjunto de suas narrativas, nossos depoentes deram pistas sobre suas respectivas gestões de classe e gestões da matéria. Nesta perspectiva, Gariglio (2004) enfatiza a importância de se conhecer as maneiras pelas quais os conhecimentos são comunicados e transmitidos aos discentes, bem como a seleção efetuada pelo professor na determinação do que seja essencial ou periférico para ser abordado, no sentido de se captar as nuances que caracterizam as singularidades das práticas pedagógicas da Educação Física.

Neste sentido, destacamos as seguintes narrativas:

Eu procuro ter nas aulas, questões teóricas, questões práticas e desenvolver diversos tipos de atividades, colocar situações da mídia, pois todo dia sai uma coisa para promover discussão com os alunos, e procurar incentivá-los a perceber a importância de se fazer uma atividade física. (Professor Apolo)

A princípio, o professor Apolo desenvolve suas práticas em uma escola que dispõe de dois pátios cobertos e uma quadra que se destaca por suas dimensões oficiais (para algumas modalidades de esporte), como também pela falta de manutenção, sobressaindo-se a quase total ausência de marcações e de estruturas para a prática de algumas modalidades esportivas, além do que, pelo não funcionamento da iluminação artificial, a utilização da quadra se restringe aos turnos matutino e vespertino. Suas práticas pedagógicas são dirigidas a turmas mistas cuja média de alunos fica em torno de 48 discentes. Os materiais didáticos (bolas, cones, bambolês, redes) são restritos em quantidade e qualidade, de forma a forçar campanhas e arrecadações entre os alunos para obterem novos materiais.

Nesse contexto, se desenvolvem as práticas do professor Apolo, que segundo seus relatos, focalizam a importância da atividade física como tema principal, desenvolvidos através do recurso à proposta de situações problema de cunho teórico e/ou prático aos discentes no sentido de propiciar discussões e/ou reflexões acerca da temática, que ao que tudo indica limita-se aos aspectos técnicos e/ou os efeitos fisiológicos das atividades físicas trabalhadas.

Quanto ao professor Hércules, suas práticas se desenvolvem num contexto no qual são disponibilizadas uma boa estrutura física composta por um ginásio poliesportivo coberto com duas quadras, em bom estado de conservação e com iluminação artificial, com estrutura oficial para as práticas de futsal, basquetebol, voleibol e handebol, uma quadra de areia, uma

ampla área livre arborizada. Por se tratar de uma instituição educativa composta por um elevado número de turmas, cada uma com média de 45 alunos, a estrutura física se torna insuficiente, forçando os professores de Educação Física a se utilizarem do rodízio dos espaços, junção de turmas e/ou o recurso a constantes aulas teóricas.

Neste sentido, além do problema da demanda de alunos e oferta de espaços, presentes apenas no âmbito da Educação Física, sobressaem-se, a exemplo do que ocorrera com o professor Apolo, a problemática da carência de material para as aulas, que, segundo informações de alguns professores, as aulas práticas estão na dependência dos professores possuírem ou não seu próprio material.

Como podemos observar, o contexto no qual se realizam as práticas pedagógicas do professor Hércules se assemelham com a realidade descrita pelo professor Apolo, como também da maioria dos sujeitos de nossa pesquisa, no que se refere à organização do espaço e às características dos materiais didáticos estarem em conformidade com as regras e princípios oriundos do âmbito esportivo, bem como no sentido da ausência de recursos materiais e do abandono por parte das autoridades que administram a escola como também o ensino público no Estado do Piauí.

Nesse contexto as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor Hércules obedecem à seguinte descrição:

Eu utilizo as mais diversas formas como instrumento para facilitar a condução do meu trabalho para atingir meus objetivos. O professor de Educação Física tem nas suas mãos, os jogos, as danças, as lutas, a ginástica, enfim, uma série de instrumentos que são valiosos para que se conduza dentro de uma perspectiva atual, levando em conta aquilo que vem da própria cultura do aluno para atingir os seus objetivos.

Minhas aulas possuem três momentos bem definidos, mas dentro desses três momentos, não há uma separação, faz parte de um contexto geral, ali dentro do primeiro momento que é o aquecimento, o aluno participa através das formas de aquecimento, dos jogos individuais e em grupos que se encaixam na proposta educativa eleita e dos objetivos daquela aula, na parte principal, a gente desenvolve através de problemáticas propostas dentro dos nossos objetivos, na parte final, ou volta à calma, a gente faz uma volta ao estado normal e também alguns questionamentos, faço uma avaliação, discussão, diálogos. (Professor Hércules)

Conforme seus depoimentos, percebemos que o professor Hércules distribui suas atividades e conteúdos em três partes que compõem sua aula e que se encontram articuladas de forma a evitar uma ruptura entre as mesmas, sendo que, na primeira parte, destinada ao aquecimento, são utilizados jogos individuais e em grupos que no nosso entendimento cumprem a função de estabelecer um clima de alegria e estímulo às etapas posteriores da aula, seguindo uma sequência crescente de complexidade e exigência nas atividades sem perder de vista os objetivos propostos. Na segunda etapa, ou parte principal, o professor Hércules se

utiliza de situações-problema, de ordem motora, que são propostas aos alunos para resolverem na última etapa da aula, a “volta à calma”, são propostas atividades menos ativas de forma a possibilitar o retorno fisiológico aos próximos ao repouso, neste momento são questionadas as atividades, sobre quais foram as impressões dos alunos acerca da aula, possibilitando uma avaliação que é compartilhada com todos os participantes da aula.

Percebemos que a estrutura da aula do professor Hércules guarda certas semelhanças com a estrutura utilizada em sessões de treinamento esportivo, pelo fato de se cumprir uma seqüência gradual baseada no esforço físico, no entanto sobressaem-se iniciativas que exigem tomadas de decisões pelos alunos, autonomia na produção das respostas, parceria, auto-avaliação, e reflexão sobre a prática.

Outro aspecto que merece menção, se refere ao fato do professor Hércules optar pelas manifestações da cultura corporal (jogos, lutas, danças, ginástica) como conteúdos de ensino, demonstrando preocupação com um acervo mais diversificado de manifestações corporais em suas aulas, apesar de não estar implícito se os aspectos históricos e culturais são devidamente explorados e contextualizados. Entretanto ressaltamos também em sua fala, o respeito e relevância que o mesmo atribui ao acervo cultural próprio de cada aluno, no sentido de valorizar suas singularidades, evitando o predomínio da seletividade e da competitividade tendo em vista a concretização do processo ensino-aprendizagem.

Com referência à professora Atena, suas experiências educativas se concretizam em uma estrutura composta por pátio coberto e uma quadra poliesportiva, com sistema de iluminação, que possibilitam a prática de várias modalidades esportivas, exceto o basquetebol, devido ao estado de conservação das tabelas e aros. As turmas são mistas, constituídas por uma média de 45 alunos (as) que realizam suas práticas dentro do mesmo turno dos demais componentes curriculares. Entretanto, apesar do espaço disponível para as práticas, as aulas de Educação Física do período noturno são realizadas predominantemente nas salas de aula, ou seja, são priorizados os conteúdos teóricos.

A forma pela qual a professora Atena desenvolve suas práticas pedagógicas pode ser observada nos relatos a seguir:

Busco sempre chegar meia hora antes da aula e estabelecer com meus alunos os primeiros contatos. Minha sala de aula é a quadra, busco sempre desenvolver minhas atividades na própria quadra, sentados todos no chão se for preciso escrever, não gosto de levar para a sala de aula. Temos sempre aquele momento de diálogo, fazemos os alongamentos, que quando preciso, a gente explica os porquês de um ou outro exercício, seus efeitos.

Em seguida, a gente passa para a aula propriamente dita, depois temos aquele momento de relaxamento, que exploro também através de diálogos sobre a aula, se gostaram, se querem fazer sugestões, novas atividades, e por aí vai.

Trabalho com eles jogos e brincadeiras com assuntos de sala de aula, matemática, geografia, sempre pergunto qual conteúdo estão vendo em sala de aula. (Professora Atena)

Em seus relatos, observamos que a professora Atena dedica uma quantia de tempo para estabelecer os primeiros contatos com seus alunos, momentos antes de iniciar sua aula propriamente dita, de forma a deixar transparecer a importância que a mesma atribui às interações sociais como recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem e que não se limita ao período de aula propriamente dito. Consideramos também que esse momento seja utilizado pela citada professora para uma avaliação preliminar acerca do ânimo, dos anseios e da disposição da turma com relação à aula da qual participarão. Neste sentido corroboramos com Rios (2001), ao afirmar que a aula não se limita ao espaço da sala de aula, se constituindo numa aventura do conhecimento que exige um relacionamento com a realidade próxima ou distante, exige interação entre sujeitos tendo em vista o caráter complexo que se reveste a prática pedagógica.

Com relação à aula propriamente dita, a mesma segue uma sistematização semelhante à utilizada pelo professor Hércules, no que se refere à divisão dos momentos da aula em aquecimento, parte principal e volta à calma ou relaxamento. Nesta última etapa da aula, são estabelecidas discussões acerca do que foi trabalhado, há uma abertura para os alunos opinarem e/ou sugerirem novos temas para as próximas aulas. Neste sentido, ao dar voz e vez aos alunos, a professora estabelece uma relação de proximidade com os mesmos, além do que lhe possibilita avaliar seu trabalho no sentido de identificar se seus objetivos foram alcançados e sobre quais conteúdos são mais relevantes para aquela turma. Neste sentido, Gimeno Sacristan (1998) assevera que os professores devem partir do conhecimento que o estudante já possui, de suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes, no sentido de melhor provocá-los na busca de novos conhecimentos e interpretações, sendo importante o constante processo de interação professor-aluno.

Quando a citada professora afirma que suas atividades são realizadas prioritariamente na quadra de esportes, entendemos que a mesma atribui significado e importância à utilização de espaços considerados símbolos identitários da área de Educação Física no sentido de possibilitar maior reconhecimento e diferenciação com relação aos outros componentes curriculares. No entanto, ao afirmar que se utiliza dos conteúdos da Educação Física como ferramentas de veiculação dos conteúdos de outros componentes curriculares, a professora Atena reforça a visão predominante nas escolas de que os saberes veiculados pela Educação Física dentro de uma hierarquia de outros saberes escolares seria considerado de segunda categoria, e, portanto, menos importante. Neste caso percebe-se um equívoco no

sentido de se buscar a conquista de legitimidade escolar para a Educação Física negando o conhecimento que a identifica e que lhe é singular.

A esse respeito Caparroz (2007, p. 142) afirma que “a busca de uma justificativa para a importância da Educação Física no currículo, tentando retirá-la da marginalidade, é operada com base em elementos externos à própria área”, ou seja, na tentativa de encontrar seu *status* junto às demais disciplinas, a Educação Física acaba ingressando numa trajetória de autonegação, para a afirmação no campo das demais.

O professor Ares, por sua vez, exerce suas práticas em uma escola cujos espaços destinados às aulas práticas resumem-se a um pátio coberto e uma quadra poliesportiva, com sistema de iluminação artificial danificado, desprotegida das ações do sol e da chuva e em precário estado de conservação, além do que dispõe de pouquíssimo material para atender uma média de quarenta alunos por turma, distribuídos nos turnos da manhã e da noite. No tocante às suas práticas pedagógicas, recolhemos em seus depoimentos algumas informações:

Realmente a Educação Física é muito ligada a prática. Eu procurei mudar a filosofia com meus alunos, eles ligavam muito a prática à quadra, então na nossa prática, eu poderia fazer uma aula na sala, como a prática de ausculta cardíaca, mensuração de pressão arterial. Então a gente procura mostrar para o aluno que não existe só esse tipo de aula prática na quadra, mas que podemos fazer outro tipo de práticas como pesquisas, participação de feiras e fazendo uma mescla com o desporto, mas é um pouco de tudo eu acho que é por aí que está o caminho para ter esse aluno do nosso lado. O aluno do ensino médio é o aluno muito curioso que as vezes não tira dúvidas em casa, e o professor acaba sendo o melhor amigo dele, então eu procuro usar isso como uma ponte de conhecimentos para ele, então eu fico sempre questionando a ele sobre qual conteúdo que eles tenham dúvidas, a gente faz sempre esse levantamento. Procuro discutir muito com eles, a questão do sexo, a gente trabalha os conflitos familiares, sempre procurando trabalhar temas relacionados ao dia a dia deles. Por serem alunos com muitos problemas, são carentes tanto do financeiro, como também da parte afetiva, então a gente procura outras disciplinas para a gente levar esse conhecimento e tentar solucionar esses problemas para o aluno. (Professor Ares)

Em suas práticas pedagógicas, o professor Ares procura variar espaços pedagógicos e metodologias no sentido de propiciar a seus discentes maior amplitude nos conceitos de prática, como também nas diversas possibilidades que a Educação Física propicia para apreensão de seus conhecimentos, sem, no entanto, descartar os conteúdos, métodos e formas tradicionalmente aceitos e legitimados pela área. O recurso à variação de espaços, métodos e formas de interação se tornam válidos, em nosso entendimento, por propiciar maior aproximação entre teoria e prática estendendo a percepção e compreensão da extensão dos espaços e das aplicações que determinados conteúdos podem ser desenvolvidos. Entretanto, por se limitar a aspectos relacionados às ciências biológicas, o alcance reflexivo e crítico que suas práticas podem chegar são pouco explorados.

Outro aspecto que nos chama a atenção em sua narrativa refere-se ao entendimento que o mesmo possui acerca do potencial educativo das relações interpessoais, principalmente as relações específicas que são construídas no convívio das práticas pedagógicas da Educação Física, no sentido de possibilitar melhores condições de trocas e construção de saberes. Neste sentido, o professor Ares percebe haver na Educação Física um potencial de intervenção social frente à realidade adversa das quais seus alunos fazem parte, embora reconheça suas limitações neste âmbito, sendo necessária uma intervenção interdisciplinar.

No caso da professora Hera, o exercício de suas práticas pedagógicas se dá na mesma escola na qual trabalha a professora Ártemis, cujas condições concretas para a consecução se resumem a um pátio coberto, que predominantemente é utilizado para as aulas de Educação Física realizadas no turno matutino e vespertino, salas de aula, onde a maioria das aulas são realizadas, um laboratório de informática que também é utilizado para as aulas, e um pequeno espaço, nos limites do terreno da escola, que funciona como quadra somente durante o dia, por não possuir iluminação artificial. As aulas são realizadas com turmas mistas, compostas por trinta e um alunos em média, dentro do mesmo turno dos demais componentes curriculares.

Com relação à forma como a mesma conduz suas práticas, seus relatos nos proporcionaram informações importantes, como podemos conferir no seguinte trecho:

Hoje, eu procuro estruturar minha aula, explicando todo o conteúdo primeiro, de forma bem lenta, bem detalhada, para que fixe mesmo na mente deles [...]. Atualmente, como eu estou trabalhando mais com Educação Física em sala de aula, eu escolho temas que a gente está vivendo hoje, como por exemplo: a importância do esporte para o adolescente, o porquê de sua importância. Temas como, a importância da atividade física, sobre o sedentarismo, quais os seus efeitos, as causas do sedentarismo, quais as doenças, porque é importante, praticar algum tipo de esporte. Trabalhando também para eles terem um conhecimento da história da Educação Física, como tudo começou, as modalidades esportivas na Educação Física, quais são as mais importantes, um pouquinho da história de cada uma e temas atuais. (Professora Hera)

Busco sempre um primeiro contato com os alunos de forma descontraída, brincando, fazendo-os se sentirem à vontade, depois iniciamos os alongamentos. Daí pra frente eu busco de forma dialogada que eles se manifestem e tragam de suas realidades, experiências dentro daquele conteúdo que estamos tratando na aula, faço questionamentos, provoço as reações deles, seus posicionamentos. Minhas avaliações e trabalhos são sempre feitos em sala de aula, não passo nada pra casa. (Professora Ártemis)

Como podemos verificar, a professora Hera e a professora Ártemis, apesar de compartilharem o mesmo ambiente de trabalho, diferem em suas práticas significativamente. A professora Hera utiliza preferencialmente o espaço da sala de aula para a concretização de suas práticas, adotando metodologias tradicionais, nas quais se sobressaem a performance de

professor como “centro do saber”, a quem cabe exclusivamente o poder da palavra, das decisões e ações pedagógicas, ou seja, percebe-se em seus relatos a ausência a referências sobre processos de interação com os alunos de forma a percebermos que a condução da aula, a escolha dos conteúdos e metodologias partem exclusivamente da professora. Nesta perspectiva, o professor assume uma postura que Veiga (1989) assinala como a de um tecnólogo do ensino, pelo fato de situar-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. Quanto aos conteúdos, por sua vez, ficam restritos ao binômio esporte – saúde, restringindo-se a uma perspectiva biologista.

A professora Ártemis, a seu turno, emprega uma sistemática que guarda certas semelhanças com as práticas pedagógicas da professora Átena no sentido de buscar estabelecer, em um primeiro momento, relações amistosas e descontraídas com sua turma almejando criar um clima de afetividade e disponibilidade para as atividades que se seguirão. Sobressai-se nos seus relatos referências à utilização do diálogo como forma dominante de interação e troca de conhecimentos, os quais são estimulados/provocados pela referida professora por meio de questionamentos, cuja meta é que os alunos estabeleçam uma relação entre os conteúdos trabalhados e suas realidades de vida. Nesta perspectiva, evidencia-se o grau de importância que a professora Ártemis atribui às individualidades e o resgate a subjetividade de seus alunos como foco de suas ações educativas.

Quanto ao professor Zeus, o espaço que sua escola reserva para as práticas de Educação Física se limitam a um pátio coberto e um espaço externo com dimensões bastante reduzidas adaptado para o basquetebol, além das próprias salas de aula. As aulas são ministradas para turmas mistas, com uma média de trinta alunos, realizadas no mesmo turno das demais disciplinas escolares.

Outro aspecto que merece menção pelo fato de ser uma realidade comum aos demais sujeitos de nossa pesquisa diz respeito ao número de sessões estabelecido pela Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Piauí, que, no caso do ensino médio diurno, são de duas sessões sendo que uma destas deverá ser de cunho teórico. Quanto ao ensino médio noturno, o número de sessões se restringe a uma somente. É válido também ressaltar a exigência, pelo referido órgão público, da avaliação que propicie uma nota pelo desempenho nas aulas de Educação Física.

Quanto ao material esportivo destinado às práticas, quando existem, são em número e variedade insuficientes e de propriedade dos professores de Educação Física, que os disponibilizam para as práticas.

Levando em conta este contexto, o referido professor ao ser indagado sobre como sistematiza suas práticas pedagógicas, fez o seguinte relato:

Como eu falei anteriormente, a questão do planejamento é fundamental, não se consegue como profissional de Educação Física, trabalhar sem um planejamento, então mesmo com as condições precárias que se tem nas escolas públicas, a gente tem que fazer um planejamento adequado às condições oferecidas, [...], a gente sempre trabalha com a questão dos conteúdos voltados para a área da saúde, enfatizando aí vários aspectos, que são os conteúdos teóricos que os alunos vão estudar, também passando pelas modalidades esportivas, não só as tradicionais dadas em escolas, mas também, outras modalidades, como esportes radicais, modalidades de lutas, modalidades que a gente pode colocar para os alunos, numa forma recreativa, mostrando também, vídeos, aulas recreativas de acordo com a condição que a escola ofereça, mas de modo que você passe uma variação possível para que o aluno não fique limitado, não fique naquele feijão com arroz,[...], ou seja, futebol, futsal do início ao final do ano, o aluno só faz aquilo.

Nas escolas que eu trabalho, tanto a particular, quanto a pública, a gente trabalha com avaliação, o instrumento de avaliação não é só provas, a gente procura fazer uma avaliação utilizando o trabalho de pesquisa em grupos, a própria prova também é aplicada, ou seja, um leque de atividades que você pode avaliar o aluno não somente como é feito antigamente, com a questão da frequência e participação. (Professor Zeus)

Observa-se em seu relato que o professor Zeus destaca a importância do planejamento para o êxito das ações educativas, mesmo que diante dos obstáculos que as condições materiais estabelecem. No seu entendimento, através do planejamento, é possível adaptar os conteúdos às condições concretas de cada contexto escolar. Com relação aos conteúdos, prevalece o trinômio esporte-saúde-aptidão física em suas aulas, ressaltando-se a preocupação com a busca de novas temáticas no âmbito da cultura de movimento (esportes radicais, algumas modalidades de lutas), que se adaptem às condições materiais da escola e/ou às novas exigências do contexto, de forma a ampliar a compreensão acerca das dimensões do universo da cultura corporal, pelo fato de não se limitar ao estudo das tradicionais modalidades (futebol, basquetebol, handebol, voleibol) que compõem os programas de Educação Física desde o ensino fundamental. Nesta perspectiva, pelo fato de se tratar de aulas realizadas predominantemente em salas de aula, o professor Zeus se utiliza de recursos tecnológicos (vídeos, data show) quando disponíveis.

Ao referir-se à avaliação do ensino, o professor Zeus deixa transparecer sua satisfação com essa modalidade de prática por estimular seus alunos à pesquisa e ao estudo mais aprofundado dos conteúdos propostos, mesmo que correndo o risco de tirar da Educação Física sua singularidade ao tentar igualá-la aos outros componentes curriculares.

Portanto, ao analisarmos as falas dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, percebemos que as mesmas se dão em um contexto marcado pela restrição de espaços e recursos materiais, que, além de nos servir como indicativo da ação de políticas neoliberais traduzidas pelo abandono de investimentos na educação pública, reflete por sua

vez, a situação de marginalidade que se encontra esse componente curricular no interior das instituições de ensino públicas. Por se tratar de um contexto no qual se realizam práticas direcionadas a alunos do ensino médio que, por sua vez, possuem características bastante peculiares como distorção série-idade, alunos em situação de risco, alunos vindos de uma jornada de trabalho diurno, dentre outros, os investimentos em recursos, estruturas e formação docente que contemplassem as exigências próprias desse público e nível de ensino deveriam ser muito mais significativas.

Quanto às práticas pedagógicas de nossos interlocutores, suas narrativas evidenciaram que as mesmas seguem predominantemente uma estrutura herdada do treinamento desportivo, em que a divisão da aula em etapas obedece a critérios fisiológicos, que os conteúdos veiculados pelas práticas limitam-se ao trinômio esporte - aptidão física – saúde, cuja base teórica de cunho empírico analítica direciona as ações pedagógicas no sentido do “saber fazer” e do “saber sobre os efeitos do fazer”, não explorando os aspectos sociais, culturais e políticos que se relacionam e influenciam tais práticas. Percebemos, também em suas práticas pedagógicas alguns avanços como a busca de contextualização dos conteúdos, a descoberta e utilização do diálogo e das relações afetivas como ferramenta educativa no auxílio à produção de saberes, na avaliação e no planejamento das práticas educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca dos saberes e da aprendizagem do trabalho docente, veio durante as últimas décadas ganhando espaço no conjunto das produções científicas da Educação Física, acrescentando à sua ampla produção acadêmica, no âmbito das ciências da saúde, trabalhos relativos à sua dimensão educativa, social, cultural e ética, ampliando, desta forma, a compreensão sob seu campo de atuação e suas formas de intervenção.

Nesse sentido, ao imergir na temática dos saberes docentes no âmbito da Educação Física escolar do ensino médio assumimos muitos desafios, por se tratar de um assunto que estabelece ligações muito próximas com a temática das práticas pedagógicas e da formação docente, exigindo por parte do pesquisador uma constante vigilância e rigor em todas as fases de construção da investigação. De outro modo, é válido destacar que essa jornada investigativa não seria concluída sem a prontidão dos sujeitos investigados em revelar suas experiências, resgatando e registrando fatos e acontecimentos de suas memórias numa demonstração de compromisso com o desenvolvimento desse referido componente curricular.

Nesta perspectiva, a dificuldade apresentada pelos sujeitos em escrever suas memórias de formação, em relatar suas experiências, identificar e relacionar seus saberes se constituíram em alguns dos desafios que os mesmos tiveram de enfrentar, mas que lhes renderam valiosas aprendizagens, ao resgatarem suas trajetórias formativas, ingressando em um processo formativo conduzido pelas impressões que os fatos resgatados do passado lhes proporcionaram, que após serem submetidas a uma auto-avaliação possibilitaram um encontro consigo mesmos e suas práticas, numa perspectiva ainda não vivenciada. O resultado proveniente dos desafios assumidos pelos sujeitos se traduziram na maior percepção e dimensionamento de suas trajetórias formativas e desenvolvimento de novas perspectivas de delineamento do percurso a ser trilhado.

Neste sentido, a investigação científica comporta dimensões formativas, reflexivas e transformadoras, cujos bônus e ônus são compartilhados entre pesquisador e sujeitos.

No que tange a esta investigação, abordamos o tema dos saberes docentes e suas inter-relações com as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do Ensino Médio, direcionando o foco em três categorias: Saberes e práticas no ensino médio: olhares sob a perspectiva discente; o encontro com a formação inicial; e por último o encontro com a

docência e os saberes construídos, objetivando identificar quais saberes são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na referida etapa da educação básica, caracterizar as práticas pedagógicas nas quais esses saberes são produzidos e analisar o contexto no qual esses saberes foram produzidos.

Acerca dos resultados da investigação, a leitura dos dados a partir da passagem dos interlocutores pelo ensino médio e suas experiências com a Educação Física escolar faz-nos percebê-la como uma prática que se caracterizava pela veiculação de saberes voltados basicamente ao “saber fazer” de caráter instrumental, cujos conteúdos, metodologias, objetivos e relações professor-aluno se alinhavam aos códigos/sentidos da instituição esportiva. Nesta perspectiva, o esporte era objeto, meio e fim das práticas pedagógicas da Educação Física nesta etapa da escolaridade.

Nesta perspectiva, os relatos nos revelaram que participar das aulas de Educação Física significava estar em contato com atividades repetitivas de conteúdo predominantemente esportivo, muitas vezes divertidas e permeadas por certo grau de informalidade, realizadas em tempos e espaços distintos dos demais componentes curriculares, e sob condições físicas e materiais precárias.

Quanto às formas de sistematização das práticas pedagógicas os depoimentos dos interlocutores revelaram que, no período de socialização escolar, as mesmas eram organizadas seguindo uma ordem de atividades que obedeciam a critérios predominantemente fisiológicos, sendo raros os momentos destinados à reflexão, às trocas de experiências, pesquisas, exploração de novos ambientes para as práticas, abordagem de novos conteúdos referentes a outras manifestações da cultura corporal (danças, lutas). Nesse contexto, as interações sociais entre professor-aluno foram caracterizadas mais pela semelhança com a figura do técnico do que com a figura do educador e parceiro.

Dessa forma, os sujeitos desenvolveram crenças sobre o papel da Educação Física na escola está relacionado à formação de atletas, a proporcionar momentos de *lazer*, liberdade, diversão e educar para a saúde do corpo. Portanto, a Educação Física não era percebida como uma disciplina ou área de conhecimento e muito menos, que a mesma mantinha interconexões com as demais disciplinas escolares. Ficou evidente que a percepção que nossos interlocutores possuíam sobre a Educação Física era que a mesma se caracterizava como uma atividade oferecida pelas instituições educativas, com o intuito de ocupar as horas vagas dos alunos, com atividades físicas, recreativas, artísticas, como também, possibilitar a representação da escola em eventos (cívicos, artísticos e esportivos).

Percebemos, diante das experiências de socialização escolar relatadas pelos depoentes que, apesar de construírem representações acerca do papel da Educação Física está associado à informalidade e a saberes considerados menos importantes, ao compará-la com as demais disciplinas, os mesmos admitiram que o fato de suas práticas pedagógicas serem realizadas em ambientes diversos, das relações estabelecidas durante as aulas estimularem o desenvolvimento de laços de afetividade, das ações e condutas discentes nas aulas serem permeadas por um clima de liberdade de expressão, alegria e prazer, pelo fato dos conteúdos vividos explorarem outras dimensões do ser humano (motora e sócio afetiva), por proporcionar momentos de superação e valorização pessoal, diferenciando-a dos demais componentes curriculares, tiveram peso significativo na escolha pela carreira docente em Educação Física

Com referência à formação inicial, percebemos que, apesar das duras críticas direcionadas à formação acadêmica por nossos sujeitos, motivadas pelo distanciamento entre teoria e prática, pelas precárias condições de aprendizagem e pelos exemplos de descaso e descompromisso por parte de alguns docentes, os mesmos reconhecem a importância dos saberes aprendidos nesta etapa de edificação da profissionalidade docente.

Acerca desta temática, é válido ressaltar que as instituições públicas responsáveis pela formação inicial dos interlocutores deixaram marcas na formação dos mesmos, que nos servem de indicativos da existência de lacunas em suas formações, evidenciadas nos seus depoimentos. Ou seja, no que se refere aos professores egressos da UFPI percebemos a predominância, em seus relatos, de saberes disciplinares relativos aos esportes e às ciências da saúde, enquanto que nos depoimentos dos professores egressos da UESPI, percebemos que predominaram os saberes disciplinares relativos às manifestações esportivas e às ciências da saúde, os mesmos reconhecem a importância dos saberes ligados às disciplinas de cunho mais reflexivo como Sociologia e Filosofia presentes na proposta curricular da referida instituição formadora. No entanto percebemos que em ambos os processos formativos predominaram os saberes advindos de uma base teórica empírico-analítica.

Ao que tudo indica, as experiências de socialização pré-profissional, sobretudo a escolar, o contato com os esportes, a predominância de obras e cursos de curta duração mais ligados ao exercício profissional no âmbito não-escolar, o grau de reconhecimento social e acadêmico conferidos às disciplinas ligadas às ciências da saúde e o distanciamento entre formação inicial e realidade escolar influenciaram decisivamente na preferência por saberes de cunho empírico-analítico.

Pelas leituras dos dados também podemos perceber a importância que determinados professores-formadores tiveram na trajetória formativa da maioria dos sujeitos investigados, no sentido de tomá-los como referência a ser seguida, cujos saberes e práticas foram elevados ao patamar de excelência na área de Educação Física.

Ficou evidente também que as experiências docentes dos sujeitos, ainda no percurso da formação inicial, foram ao mesmo tempo enriquecedoras por possibilitar o confronto da teoria aprendida com a realidade concreta das escolas e reveladoras no sentido de apontarem lacunas em seus processos formativos, a ponto de formularem críticas à ocorrência de estágios somente no final de suas licenciaturas.

No tocante à formação inicial podemos concluir que a mesma operou em maior ou menor proporção, algumas mudanças nas crenças/concepções de nossos interlocutores, no sentido de aproximar a Educação Física escolar de sua função eminentemente formativa, considerando sua participação e contribuição no conjunto dos demais componentes curriculares para a consecução do projeto pedagógico eleito pela instituição de ensino a que pertença.

Acerca do contato com a profissão docente, os dados coletados confirmaram algumas críticas relativas à formação inicial, elaboradas por nossos sujeitos, ou seja, o exercício da profissão docente exige um repensar constante sobre a prática, uma atitude reflexiva acerca dos modelos tradicionais e sua aplicabilidade em situações concretas no contexto escolar exigem experiências anteriores com a realidade concreta das escolas, conhecimentos e habilidades para lidar com turmas diversificadas e com o processo de inclusão, exige conhecer melhor seus alunos. Portanto, ao revelarem os obstáculos encontrados quando de suas inserções no contexto profissional, os nossos sujeitos concomitantemente trouxeram à tona as lacunas de suas formações.

Desta forma, com base nos dados fornecidos pelos depoentes, concluimos que os saberes julgados fundamentais para o exercício pedagógico da Educação Física no ensino médio referem-se a saberes relacionados ao tratamento da disciplina (pedagógicos e didáticos); saberes referentes ao relacionar-se e comportar-se; os conhecimentos sobre os alunos; conhecimentos gerais e de outros campos científicos e os saberes experienciais.

Na opinião dos sujeitos investigados, ensinar exige mais que a simples reprodução de modelos científicos, requer saber transmitir os conteúdos de forma adequada a cada situação e que atenda às necessidades dos alunos, requer o saber planejar e avaliar, requer auto-controle e habilidades em estabelecer relacionamentos produtivos, ensinar exige também conhecer

quem se está ensinando e o que se está ensinando, bem como saber relacionar o ensinado ao contexto vivido pelos alunos no sentido de promover transformações ou mudanças.

Em meio a essa listagem de saberes considerados essenciais para o exercício da docência em Educação Física, revelou-se também através dos relatos de nossos sujeitos que os mesmos produzem práticas pedagógicas organizadas/estruturadas segundo os parâmetros utilizados para o treinamento desportivo, nas quais predominam conteúdos limitados ao trinômio esporte - aptidão física – saúde. Nessas mesmas práticas, cuja base teórica de cunho empírica analítica as ações pedagógicas são direcionadas no sentido do “saber fazer” e do “saber sobre os efeitos do fazer”, não explorando as implicações que os aspectos sociais, culturais e políticos mantêm com estes, de forma a sinalizar um alinhamento que as tendências consideradas acríticas no âmbito da Educação Física. Entretanto, a preocupação com a contextualização dos conteúdos, o recurso ao diálogo e às interações afetivas como ferramenta educativa de auxílio à produção de saberes, aos processos avaliativos e no planejamento sinalizaram mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas de nossos sujeitos.

Portanto, ao analisarmos as falas dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, percebemos que as mesmas se dão em um contexto marcado pela restrição de espaços e recursos materiais, que, além de nos servir como indicativo da ação de políticas neoliberais traduzidas pelo abandono de investimentos na educação pública, refletindo por sua vez, a situação de marginalidade que se encontra esse componente curricular no interior das instituições de ensino públicas. Por se tratar de um contexto no qual se realizam práticas direcionadas a alunos do ensino médio, que, por sua vez, possuem características bastante peculiares como distorção série-idade, alunos em situação de risco, alunos vindos de uma jornada de trabalho diurno, dentre outros, os investimentos em recursos, estruturas e formação docente que contemplassem as exigências próprias desse público e nível de ensino deveriam ser muito mais significativos.

De acordo com os dados obtidos, podemos comprovar que “ensinar se aprende no próprio ato de ensinar”, no qual estão em jogo as dimensões sociais, políticas, culturais, biológicas, psíquicas e afetivas que compõem a complexidade do ser humano e influenciam o sentir, o pensar e o agir. Contudo, para atuar como docente em um contexto caracterizado pelo avanço tecnológico e científico e por rápidas transformações que o situa como sendo uma sociedade da informação e/ou contexto da globalização, não há mais espaço para uma formação desvinculada com o contexto no qual está inserida, descompromissada com a mudança, alicerçada em conhecimentos fragmentados, que não estabeleça unidade entre teoria e prática, que não fomente a reflexão e a pesquisa como princípios norteadores, e que não

considere as experiências docentes como fontes de saberes fundamentais para o exercício profissional.

Com essa pesquisa, intencionamos contribuir para o avanço de novos estudos acerca da temática no contexto da Educação Física escolar, como também possibilitar a reflexão acerca da formação docente no sentido de se buscar novas diretrizes que contemplem as reais necessidades formativas que o contexto atual exige, superando antigos paradigmas e potencializando uma formação crítica.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. R. **Concepção e saberes da formação de professores em Educação Física, no período de 1970 a 1990, e a relação entre saber e poder.** 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2008.
- ALVES, W. F. A formação dos professores e a teoria dos saberes docentes: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280. maio. ago. 2007.
- ANDRÉ, M. E. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência? **Cadernos Ceru**, série 11, n. 3, p. 161-165, 1991.
- ARAÚJO, D. M. E. **A formação do professor de Educação Física no estado do Piauí: 1969-1995.** 1996. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1997.
- BENEDETTI, A. P. **Educação Física no ensino médio: um estudo de caso numa escola técnica.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e práticas pedagógicas.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- BENITES, L. C. ; SOUZA NETO, S. Os saberes docentes e as práticas pedagógicas nas tendências de ensino da educação física. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 11, n. 103, p. 1-15, dez/2006. Disponível em: < /www.efdeportes.com/efd103/docentes.htm>. Acesso em: 24 nov. 2010.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1)
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A educação física na escola de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica.** São Paulo: 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- BOLIVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru, SP: Ed da USC, 2002. p.15-63.
- BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Org.). Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p.11-26, abr. 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, C. M. F.; DESBIENS, J. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coord.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: \_\_\_\_\_. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 41-54.

\_\_\_\_\_. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. A cultura escolar eo ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. In: SANTOS, L. L. C. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-340.

\_\_\_\_\_. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.0, n.1, p.28-33, 1989.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 02 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei n. 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126059/decreto-lei-705-69>>. Acesso em : 21 jul 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <[http://www.abennacional.org.br/download/regulamentação\\_ensino\\_profissional.pdf](http://www.abennacional.org.br/download/regulamentação_ensino_profissional.pdf)>. Acesso em: 21 set.2009.

BRASIL. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 21 set.2009.

BRASIL. Parecer CNE/CSE nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação

plena. Disponível em: <

[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res\\_2004\\_0007\\_CNE\\_CES.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf)

>. Acesso em: 05 ago. 2010.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.(Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

\_\_\_\_\_. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 47-62.

BUENO, B. O; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação física e esportes)

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CATANI, D. B. *et al.* **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4.ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, jan. dez. 1997.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N.(Org.). **Educação Física escolar; ser ou não ter**. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 49-57.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa, p. 99-106, 1988.

ESCOBAR, M.O. Reformulação dos currículos de formação em educação física. **Motrivivência**, v. 7, n. 1, dez. 1998, p. 63-67.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, p. 17-34, 1988.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. p. 37-47.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v.11, n. 2, p. 327-245, 2005.

GARÍGLIO, J. A. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. 2004. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GAUHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T ; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília, CNTE, 1999. 9 p.

GERALDI, G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado da Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_; MACLAREN, P. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

GONZÁLEZ, F. J. (Org.); FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção Entre Nós Professores).

GUIRALDELLI JÚNIOR., P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1994.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org); TAFFAREL, C. Z. (Org). **Currículo e educação física: formação de professores e praticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

HOUAISS, A. e VILAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época)

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa, 1988. p. 35-50.

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educacion**. Madri: Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 43/7, setembro/2007

\_\_\_\_\_. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.(Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-39.

LUDKE, M.; André, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1996.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.

LUDKE, M; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. In: CAMARGO, E., PINO, I.; MANFREDI, S. Formação de profissionais da educação – Políticas e tendências. **Educação & Sociedade**. n. 68. Campinas: Cedes, 1999, p. 278-298.

MANOEL. E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, 82-97, 1994.

MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amor y juego**. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo – e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MELO, A. A. S. **a mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES SOBRINHO, J. A. C.(Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. IN: ANDRÉ, M. E. A. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5 ed, 2006, p. 129-143.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOCKER, M. C. M. (Org.). Avaliação curricular do curso de educação física na universidade federal de Santa Catarina. **Motrivivência**, ano 7, n. 8, p. 204-216, 1995.

MOYA, L. F. **O ensino da Educação Física no ensino médio**: aproximações sobre a atuação dos profissionais da área em escolas estaduais de Londrina. 2008, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

NAHAS, M. V. **Educação Física no ensino médio**: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esportes, 1986. p. 17-20.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Tomson Learning, 2007. (Coleção idéias em ação).

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, S. M. L. G. de. **As concepções de aprendizagem no contexto educativo: um estudo diagnóstico em alunos no nível médio.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. – 192p.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo; Cortez, 2002. P. 17-80.

PINEU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método biográfico e a formação.** Lisboa: Cadernos de Formação I, março, 1988.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Alínea, 2005, v.1. p. 47-62.

RESENDE, H. G. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento.** Porto Alegre: UFRGS, n.1, ano 1, SET./1999

RODRIGUES, D. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação do professor de educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2005, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p.94-105, jan. jun 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, M. F. G. **Os saberes docentes na história de vida dos professores de educação física.** 2009, 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, P. T. N. **A formação do professor de educação física no Brasil: avanços e retrocessos.** 2008, 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOARES, C. L (Org.). **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos currículos de educação física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 56-69, 1992.

TANI, G. **Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau: uma abordagem de desenvolvimento.** Kinesis, v. 3, n. 1, 1987. p. 19-41.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

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

ZEICHNER, K. M. Dialéctica de la socialización del professor. **Revista de Educación.** Madrid: MEC, 1985. p.99-127.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED) – SALA 416  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO “MIN. PETRÔNIO PORTELLA” – ININGA  
 TELEFONES: (86) 3215-5820/3237-1214 – FAX: (86) 3237-1277 – E-MAIL: [educmest@ufpi.br](mailto:educmest@ufpi.br)  
 64.049-550 – TERESINA-PIAUI

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria da produção do conhecimento e, conseqüentemente, com a qualificação do educador no Estado e no País.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa que será realizada sobre a temática “A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física do Ensino Médio: discutindo os saberes docentes”. Este trabalho de pesquisa será realizado pelo mestrando **ROBERT MAURÍCIO DE OLIVEIRA ARAUJO**, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> **CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL**.

#### ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** “A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física do Ensino Médio: discutindo saberes docentes”

**Pesquisador Responsável:** ROBERT MAURÍCIO DE OLIVEIRA ARAUJO

**Professora Orientadora:** Dr<sup>a</sup> CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

**Endereço:** Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3218-2338 / (86) 9986-9809

#### DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas de Educação Física do Ensino Médio de escolas da rede estadual de ensino da cidade de Teresina – PI. Para a concretização dessa investigação, serão observados os seguintes procedimentos metodológicos:

- **Questionário semi-estruturado:** consta de uma série de questões que têm como objetivo coletar informações particulares, dados sobre a formação e

dados profissionais no intuito de ter em mãos um perfil dos sujeitos de nossa pesquisa.

- **Memorial de Formação:** Espera-se com esse método, que os sujeitos da pesquisa relatem de forma escrita o seu percurso formativo anterior e posterior à sua formação inicial, contribuindo para a identificação da origem e do desenvolvimento dos saberes mobilizados nas práticas pedagógicas.
- **Entrevista Reflexiva:** consiste na aplicação de questões semi-estruturadas, desenvolvidas de forma dialógica, de forma a preservar ao máximo a liberdade de expressão, a espontaneidade, que serão gravadas, transcritas e posteriormente devolvidas aos sujeitos afim de que façam uma revisão do conteúdo de sua fala, altere e/ou autorize a utilização de suas narrativas.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá o livre arbítrio de desistir quando assim avaliar necessário. Como também, poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que o requerido por lei ou por autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, a equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

---

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL**  
**Coordenadora da pesquisa**

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física do Ensino Médio: discutindo saberes docentes  
**Pesquisador responsável:** Robert Maurício de Oliveira Araújo  
**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí  
 Centro de Ciências da Educação – CCE  
**Telefone para contato:** 0xx 86 8805-2249

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** Analisar os saberes que subsidiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio.

**Procedimentos do estudo:** Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas, participação em uma entrevista reflexiva, como também, na elaboração de um memorial de formação.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, como também, possibilitará aos participantes momentos de reflexão sobre a sua formação, que poderá influenciar de forma positiva o seu processo de formação continuada.

**Riscos:** O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer veículo de informação.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, \_\_\_\_\_ de maio de 2009

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nº identidade

## APÊNDICE C – Questionário

### QUESTIONÁRIO PARA O (A) PROFESSOR (A)

#### 1. DADOS PESSOAIS

**Nome completo**

\_\_\_\_\_

Sexo: ( )Feminino

( )Masculino

Endereço Residencial:

\_\_\_\_\_

Complemento:\_\_\_\_\_ CEP:\_\_\_\_\_

Telefone Residencial:\_\_\_\_\_ Cel:\_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

#### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

##### 2.1. CURSO(S) DE GRADUAÇÃO:

2.1.1 \_\_\_\_\_

Instituição Formadora:\_\_\_\_\_

Modalidade do curso:

( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância ( ) Período Especial

Início:\_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_ Duração do Curso \_\_\_\_\_

2.1.2 \_\_\_\_\_

Instituição Formadora:\_\_\_\_\_

Modalidade do curso:

( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância ( ) Período Especial

Início:\_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_ Duração do Curso \_\_\_\_\_

##### 2.2 PÓS-GRADUAÇÃO:

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso:\_\_\_\_\_

Instituição Formadora:\_\_\_\_\_

Modalidade do curso:

( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância ( ) Período Especial

Início:\_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_ Duração do Curso \_\_\_\_\_

Carga Horária: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_  
 Instituição Formadora: \_\_\_\_\_  
 Modalidade do curso:  
 ( ) Presencial ( ) Semi-Presencial ( ) À Distância ( ) Período Especial  
 Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_ Duração do Curso \_\_\_\_\_  
 Carga Horária: \_\_\_\_\_

### 3. VIDA PROFISSIONAL

3.1 Quanto tempo de atuação como professor(a) de Educação Física do Ensino Médio de Escolas da rede pública estadual você possui?

\_\_\_\_\_.

3.2 Local de trabalho:

Escola: \_\_\_\_\_ Região

: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: ( ) 20h ( ) 40h

Horário de trabalho: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

Escola: \_\_\_\_\_ Região

: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: ( ) 20h ( ) 40h

Horário de trabalho: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

3.3. Você atua como docente em outras instituições? Quais?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Parâmetros orientadores para elaboração do memorial de formação

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFº MARIANO DA SILVA NETO  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Fone: 0(xx)86 3237-1214/3215-5820  
CEP 64049-550-Teresina/PI E-mail: educmest@ufpi.br**

**Pesquisa/Tema: A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física do Ensino Médio: discutindo saberes docentes**

**Coordenação: Robert Maurício de Oliveira Araújo<sup>5</sup>  
Orientadora: Profª Drª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**

### **PARÂMETROS ORIENTADORES PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

1. Aspectos estéticos do memorial:

- O trabalho poderá ser entregue em folhas de papel tamanho A4, se for digitado ou datilografado, ou em papel almaço com pauta, se for escrito com caneta (preta ou azul);
- Escreva com letra legível, caso opte por não digitar sua produção;
- O memorial deverá conter uma capa onde será identificado o autor(a) e o corpo do texto, onde serão escritas as memórias dos seus autores de acordo com a orientação fornecida pelo coordenador da pesquisa.

2. Aspectos estruturais do memorial:

O memorial de formação será dividido em três partes:

- **Experiências da formação escolar** – consta de informações referentes à sua vida escolar como estudante do ensino médio, onde deverão ser relatadas, com o máximo de detalhes, dentre outros, os seguintes aspectos:
  - . Informações sobre os espaços, o material utilizado e as condições em que eram realizadas as aulas de Educação Física que você participava como aluno(a);
  - . Informações sobre como eram sistematizadas as aulas de Educação Física, quais conteúdos, distribuição das turmas, das atividades, como era a relação entre professor-alunos.
  - . Quais experiências foram mais significativas nas aulas de Educação Física das quais você participava;
  - . Qual era a imagem que você tinha da Educação Física na sua época de estudante.

---

<sup>5</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: [robpi-202@hotmail.com](mailto:robpi-202@hotmail.com) - Fone: 8805-2249.

.O que motivou você a fazer a opção por ser professor(a) de Educação Física?

- **Formação acadêmica** – consta de informações referentes à sua vida acadêmica como estudante do curso de Educação Física, suas expectativas, quais disciplinas foram mais significativas, como eram as aulas, quais autores e/ou livros você considerava como mais importantes para sua formação como professor, quais cursos e experiências formativas você participou durante sua vida acadêmica, dentre estes, quais foram os mais significativos, dentre outras.
- **Experiências como profissional no contexto da escola e no contexto social** - consta de informações referentes à suas experiências como profissional de Educação Física no ambiente escolar, fora do ambiente escolar, sobre sua visão acerca do que é ser professor de Educação Física, quais conteúdos você trabalha em suas aulas, sobre como deve ser a relação entre professor-aluno, como você sistematiza suas aulas, informações sobre os cursos que você participou e que influenciaram significativamente a sua atuação como professor, como são as condições de espaço e materiais para a realização de suas aulas, sobre como é percebida a Educação Física na(s) escolas que você trabalha, dentre outras.

3. **Dados complementares.**

Por se tratar de um roteiro flexível para guiar a estruturação do memorial, qualquer informação adicional que não conste neste roteiro e que na perspectiva do autor seja importante ser lembrada e relatada, será permitida, visto que, o propósito central deste instrumento é o registro do maior número de dados que possibilitem uma leitura mais detalhada da realidade descrita.

4. **Data para entrega** – primeira semana de maio de 2009

Obrigado pela colaboração

Prof<sup>o</sup> Robert Maurício de Oliveira Araújo

**APÊNDICE E – Roteiro para entrevista reflexiva****Escola:** \_\_\_\_\_**Professor (a):** \_\_\_\_\_**Local da entrevista:** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009**Início:** \_\_\_\_\_ **Término:** \_\_\_\_\_

- 01) Narre sobre suas experiências como aluno(a) da disciplina Educação Física no ensino médio, destacando os seguintes aspectos:
  - 1.1 Quais os conteúdos vivenciados nas aulas?
  - 1.2 Como eram sistematizadas as aulas?
  - 1.3 Como era a sua relação com os conteúdos e com os professores?
- 02) Qual o entendimento você possuía, nessa ocasião, acerca das finalidades da Educação Física Escolar e de sua relação com os demais conhecimentos e componentes curriculares veiculados na escola?
- 03) Explique como se deu o processo de decisão pela profissão de professor de Educação Física.
- 04) Acerca do seu processo de formação inicial, relate as experiências mais significativas e que contribuíram decisivamente para a sua atuação prática.
  - 4.1 quais disciplinas foram mais importantes?
  - 4.2 Quais autores e/ou obras mais influenciaram sua formação?
  - 4.3 Quais cursos contribuíram significativamente na sua formação?
- 05) Durante o processo de formação inicial houve uma mudança acerca do entendimento que você possuía sobre as finalidades da Educação Física escolar? Explique.
- 06) Quais conhecimentos e/ou habilidades você considera que não foram contempladas na sua formação inicial e que são importantes para o exercício da profissão docente nas escolas?
- 07) Quais os maiores desafios que você encontrou no exercício de suas práticas pedagógicas? Quais estratégias e atitudes você utiliza (ou) para superá-los?
- 08) Quais saberes você julga serem mais importantes para um professor de Educação Física no ensino médio, diante dos desafios encontrados nas práticas concretas?
- 09) Quais foram as fontes de saberes que mais o (a) auxiliou na superação dos desafios impostos pela prática na escola?
- 10) Atualmente, como você concebe como finalidade da Educação Física escolar?

11) Como você sistematiza e articula suas aulas de Educação Física com as demais dimensões formativas da escola?