

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

**As Práticas Pedagógicas como componentes de articulação teoria-
prática e mobilização de saberes na formação de Professores de
Educação Física**

Bernardete Paula Carvalho Lima Amaral

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO COMPONENTES DE
ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E MOBILIZAÇÃO DE SABERES
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

BERNARDETE PAULA CARVALHO LIMA AMARAL

Sob a Orientação do Professor

Dr. José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Junho de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A485p Amaral, Bernardete Paula Carvalho Lima , 1970-
As Práticas Pedagógicas como componentes de
articulação teoria-prática e mobilização de saberes na
formação de Professores de Educação Física / Bernardete
Paula Carvalho Lima Amaral. - Seropédica ; Nova
Iguaçu, 2019.
138 f.: il.

Orientador: José Henrique dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2019.

1. Formação Profissional Docente. 2. Práticas como
Componente Curricular. 3. Educação Física. I. Santos,
José Henrique dos, 1961-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

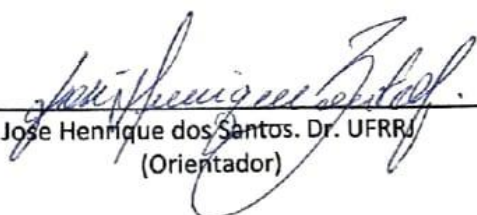
"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

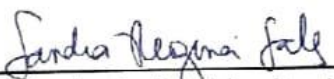
BERNARDETE PAULA CARVALHO LIMA AMARAL

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

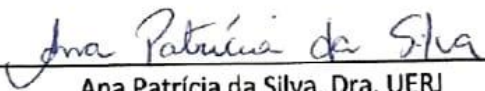
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/06/2019.



Jose Henrique dos Santos. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Sandra Regina Sales. Dra. UFRRJ



Ana Patrícia da Silva. Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

À família, que é como galhos de uma árvore crescendo em direções diferentes, mas a raiz continua sendo a base:

... Aos genitores, meu Pai José Beraldo e minha mãe Olympia, por me educarem com valores que julgavam importantes e, por conseguinte tornarem-me a pessoa que sou hoje.

... Meus irmãos Elizabeth e José Adriano, por serem o meu elo parental mais forte, vocês são os guardiões das minhas melhores recordações.

... Meu marido Hélio, formação da minha família, pelo amor, apoio e companheirismo em muitos momentos.

... Aos descendentes, pela continuidade dessa base-família, meus filhos Bernardo e Hellen, e meu sobrinho Arthur porque com vocês há sempre um novo aprendizado.

... Ao amor, pois sem amor eu nada seria: “Só o amor constrói para eternidade!” (J.B. Lima)

AGRADECIMENTOS

Tudo tem seu tempo e foi nesse tempo que encontrei a possibilidade da realização desse trabalho. Foi por causa da colaboração (in)direta de muitas pessoas que afagaram o meu caminhar que encontrei a luz necessária para seguir. A estas pessoas, manifesto minha profunda gratidão.

A Deus, que se mostrou criador e foi criativo. Que me mostrou não escolher os capacitados, mas capacitar os escolhidos. Seu fôlego de vida em mim foi o meu sustento, proporcionando-me a coragem necessária para questionar realidades e propor sempre um novo olhar aos problemas, num mundo de possibilidades.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, no papel de seu corpo docente, pelas contribuições emanadas pelo compromisso social em pensar e fazer uma educação primada pela qualidade.

Ao meu orientador, Professor José Henrique dos Santos – *Meu Malvado Favorito!* – que diante de inúmeras situações de aprendizagem, optou por conduzir cada orientação na (re)construção e (re)significação do conhecimento sobre o meu objeto de estudo, não me fornecendo repostas prontas, mas apontando caminhos para que a minha tomada de decisão fosse profícuca e autônoma. Te agradeço por todas as chances de crescer academicamente, pois foram elas que contribuíram para a constituição da minha identidade e aperfeiçoamento profissional.

As professoras que compuseram a banca de análise desta dissertação de mestrado, Ana Patrícia Silva e Sandra Regina Sales, pela atenção dedicada à leitura do texto e pelas contribuições significativas para o aperfeiçoamento do trabalho.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisas em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE), pelos momentos em que compartilhamos não só nossas pesquisas, mas também nossos medos, angústias, incertezas, aprendizagens descobertas e alegrias. Essa etapa da minha formação foi mais rica porque vocês estavam lá, sempre presentes!

A faculdade de Educação Física, local de realização desta pesquisa, assim como alunos e professores participantes. Foi muito importante trazer as contribuições das vivências com as práticas narradas pelos atores deste processo.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por apoio a realização do presente trabalho – Código de Financiamento 001.

Tocando em frente ...
(Almir Sater/ Renato Teixeira)

*Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso, porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs,
É preciso o amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha, ir tocando em frente
como um velho boiadeiro levando a boiada,
eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, estrada eu sou.*

*Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs,
É preciso o amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história,
e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz e ser feliz.*

*Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso, porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei*

RESUMO

AMARAL, Bernardete Paula Carvalho Lima. **As Práticas Pedagógicas como componentes de articulação teoria-prática e mobilização de saberes na formação de professores de Educação Física.** 2019. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

As últimas reformas curriculares têm conferido substantivo espaço curricular às práticas no ambiente real de exercício da profissão, no intuito de valorizar a articulação entre teoria e prática e mobilização de saberes durante a formação inicial. As diretrizes curriculares para as licenciaturas presentes na Resolução 02/2015 contemplam as Práticas como Componente Curricular (PCC) ao longo da formação, valorizando-a como componente de articulação teórico-prática. Assim, as diretrizes curriculares nas licenciaturas introduzem fundamentos substancialmente identificados com modelos curriculares inspirados na racionalidade prática. As pesquisas sobre os saberes docentes na formação de professores, conectam-se aos postulados da Epistemologia da Prática na formação inicial, entendendo que tais saberes sejam vivenciados e experienciados por licenciandos em meio a sua formação para a mobilização de saberes da docência. O Objetivo desta pesquisa foi analisar o projeto pedagógico do curso de educação física de uma instituição de ensino superior e o desenvolvimento curricular no que diz respeito à concepção e implementação das disciplinas Práticas Pedagógicas na condição, de Práticas como Componente Curricular e as consequências para a articulação teoria-prática e mobilização de saberes docentes por licenciandos de educação física. O modelo de estudo adotado na pesquisa foi qualitativo de natureza participante, diante da parceria e cumplicidade estabelecida entre a pesquisadora e os sujeitos, contribuindo para construção do conhecimento no contexto investigado. Trata-se de um Estudo Transversal ou *Cross Sectional*, por ter sido realizada em três distintos períodos da licenciatura em educação física, nas disciplinas de Práticas Pedagógicas (PP) II, III e V, com a observação das aulas no segundo semestre de 2018, para análise do currículo escrito e em desenvolvimento e posterior registro em diário de campo. A amostra foi composta por quatro licenciandos por disciplina, totalizando 12 indivíduos, os quais foram submetidos a entrevista semiestruturada. O critério de inclusão foi a matrícula e frequência regular nas disciplinas de PP, além das realizações das atividades de campo nas escolas. A análise de conteúdos revelou que os Currículos Escrito e em Ação nas Disciplinas de PP- II, III e V apesar de oportunizarem espaços de Articulação Teoria e Prática (T-P) e mobilização de saberes, não dialogam na perspectiva do currículo em desenvolvimento, que prevalece com características da racionalidade técnica. Verificou-se na classificação dos saberes que os licenciandos mobilizaram diferentes tipos de saberes durante o desenvolvimento da disciplina Práticas Pedagógicas, no entanto os saberes do tipo disciplinares foram mais frequentemente mobilizados. A mobilização dos Saberes docentes evoluiu à medida que os licenciandos avançavam na formação em curso, pois ampliavam seus conhecimentos em proporção ao que eram submetidos ao currículo, com os mais adiantados em PP-V apresentando maior frequência de evocações a saberes, de forma densa e amadurecidas. Os resultados evidenciam que quanto mais profícua a organização curricular sistematizada em um arcabouço teórico-científico significativo à articulação teoria e prática, melhor será a mobilização dos saberes docentes no espaço escolar, na formação inicial.

Palavras-chave: Formação Profissional Docente, Práticas como Componente Curricular, Educação Física.

ABSTRACT

AMARAL, Bernardete Paula Carvalho Lima. **The Pedagogical Practices as componentes of theory-practice articulation and mobilization of knowledge in the formation of Physical Education teachers.** 2019. 138 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands), Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

The last curriculum reforms have given substantive curriculum space to practices in the real environment of exercise of the profession, in order to value the articulation between theory and practice and mobilization of knowledge during initial training. The curriculum guidelines for the bachelor's degrees present in Resolution 02/2015 include the Practices as a Curriculum Component (PCC) throughout the training, valuing it as a component of theoretical-practical articulation. Thus, the curriculum guidelines in the bachelor's degree introduce substantially identified foundations with curriculum models inspired by practical rationality. Research on teaching knowledge in professor training connects to the postulates of the Epistemology in initial education, understanding that such knowledge is experienced and experienced by licensors through their training for the mobilization of teaching knowledge. The objective of this research was to analyze the pedagogical project of the physical education course of a higher education institution and curriculum development with regard to the conception and implementation of pedagogical practices disciplines in the condition, of Practices as a Curriculum Component and the consequences for the articulation theory-practice and mobilization of teaching knowledge by graduates of physical education. The study model adopted in the research was qualitative of a participant nature, given the partnership and complicity established between the researcher and the subjects, contributing to the construction of knowledge in the context investigated. This is a Cross-Sectional or Cross *Sectional* Study, because it was performed in three different periods of the degree in physical education, in the disciplines of Pedagogical Practices (PP) II, III and V, with the observation of classes in the second semester of 2018, for analysis of the written curriculum and in development and subsequent registration in field diary. The sample was composed of four graduates per discipline, totaling 12 individuals, who were submitted to semi-structured interviews. The inclusion criterion was enrollment and frequency regulate the disciplines of PP, in addition to the achievements of field activities in schools. The content analysis revealed that the Written and Action Curricula in the Disciplines of PP- II, III and V despite providing spaces of Articulation Theory and Practice (T-P) and mobilization of knowledge, do not dialogue from the perspective of the developing curriculum, which prevails with characteristics of technical rationality. It was verified in the classification of knowledge that licensors mobilized different types of knowledge during the development of the discipline Pedagogical Practices, however disciplinary knowledge was more often mobilized. The mobilization of teaching Knowledge evolved as the licensors advanced in ongoing training, because they expanded their knowledge in proportion to what were submitted to the curriculum, with the earliest in PP-V presenting higher frequency of evocations to know, in a dense and mature way. The results show that the more fruitful the curriculum organization systematized in a theoretical-scientific framework significant to the articulation theory and practice, the better the mobilization of teaching knowledge in the school space, in the initial formation.

Keywords: Teaching Professional Training, Practices such as Curriculum Components, Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Articulação T-P	53
Figura 2. Saberes Docentes	58
Figura 3. Modelo de Estudo Transversal.....	60
Figura 4. Fluxograma da Composição da Amostra (sujeitos da pesquisa)	62
Figura 5. Desenho Metodológico da Pesquisa	65
Figura 6. Fluxograma da formação curricular da Licenciatura de Educação Física	74
Figura 7. Síntese da disposição dos componentes curriculares.....	81
Figura 8. Temáticas e objetivos das Disciplinas de Práticas Pedagógicas	84
Figura 9. Natureza e fonte dos saberes mobilizados nas Disciplinas Práticas Pedagógicas .	101
Figura 10. Classificação dos Saberes Docentes Mobilizados. Fonte: Dados da Pesquisa	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Diretrizes curriculares para Licenciatura	50
Quadro 2. Estruturação das disciplinas do Core Curriculum	76
Quadro 3. Estruturação das disciplinas didático-pedagógicas	77
Quadro 4. Estruturação das Disciplinas da Formação Específica Esportivizante.....	78
Quadro 5. Estruturação das disciplinas da Formação Específica: Ciências biológicas	78
Quadro 6. Estruturação das disciplinas da Formação Espec.: El. Cult. Constituídos.....	79
Quadro 7. Estruturação das disciplinas da Formação Específica: Eletivas.....	79
Quadro 8. Estruturação das disciplinas das Práticas como Componente Curricular	80
Quadro 9. Estruturação de outros Componentes Teórico-práticos	80
Quadro 10. Principais diferenças entre a PCC e o ECS	90
Quadro 11. Saberes Disciplinares	103
Quadro 12. Saberes Curriculares.....	105
Quadro 13. Saberes da Formação Profissional.....	107
Quadro 14. Saberes Experienciais.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Análise da organização de Horas-aulas no Currículo da Instituição	93
Tabela 2. Frequência absoluta e relativa de saberes mobilizados	101

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

ATP	ATIVIDADES TEÓRICO PRÁTICA
AAC	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CP	CONSELHO PLENO
DO	DIÁRIO OFICIAL
ECS	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
IES	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MC	MATRIZ CURRICULAR
PCC	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
PE	PLANO DE ENSINO
PP	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
T-P	TEORIA-PRÁTICA
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

SUMÁRIO

1	O PROBLEMA: um plano em construção	15
1.1	Introdução.....	15
1.1.1	Estrutura e apresentação do estudo.....	16
1.2	Apresentação do Problema a ser investigado	17
1.3	Objetivos	23
1.3.1	Objetivo Geral	23
1.3.2	Objetivos Específicos	24
1.4	Justificativa.....	24
1.5	Hipótese Substantiva	26
2	REVISÃO DA LITERATURA	28
2.1	Conceituando Epistemologia da Prática Profissional.....	29
2.1.1	Contribuições da Epistemologia da Prática na Formação do Professor	33
2.2	Profissionalização do Ensino: o caminho percorrido entre a ocupação e a profissão	36
2.2.1	A Profissionalização do ensino: um movimento em evolução.....	39
2.3	Formação Inicial: um investimento nas práticas, na Licenciatura	43
2.3.1	A formação inicial e as oportunidades de interlocuções com as Práticas	47
2.3.2	Orientações para formação de professores: espaço para articulação teoria/prática.....	49
2.4	Articulação Teoria-Prática: Olhares sobre a prática reflexiva	51
2.4.1	A formação do professor reflexivo visando a articulação Teoria-Prática (T-P).....	54
2.5	Os saberes docentes.....	56
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1	Modelo de estudo	60
3.2	Amostra (Fontes documentais, aulas observadas, alunos em PP).....	61
3.3	Instrumentos e procedimentos	63
3.3.1	Diário de Campo.....	63
3.3.2	Entrevista:.....	63
3.3.3	Procedimentos Éticos da pesquisa.....	65

3.3.4	Procedimentos no desenvolvimento da pesquisa:	66
3.4	Análise de Dados	66
3.4.1	Análise do Currículo escrito (Documental).....	67
3.4.2	Análise do Currículo em desenvolvimento (ação)	67
3.4.3	Análise das Entrevistas	68
3.4.4	Triangulação de Dados	68
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
4.1	Análise descritiva documental	70
4.1.1	Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura de Educação Física	71
4.1.2	Análise projeto pedagógico curricular.....	92
4.2	Mobilização dos saberes docentes pelos licenciandos	99
4.2.1	Identificação e Classificação dos Saberes evocados pelos licenciandos.....	100
4.2.2	Discussão dos Resultados da Classificação dos Saberes Docentes	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	117
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXOS	127
	APÊNDICES	129

CAPÍTULO I

1 O PROBLEMA: um plano em construção

1.1 Introdução

O ser humano é o resultado da sua interação com o meio que o rodeia, ao passo que, sincronicamente, o meio é um produto da ação do homem. Nessa situação a ação humana produz a cultura da mesma forma que a cultura influencia a formação humana. A ação passa a ser o esforço primordial na busca pelo estabelecimento do equilíbrio. A ação se faz presente através das práticas que executamos e, a inteligência, por sua vez, a estratégia em saber usá-las (COSTA, 2003).

Minha história com a Educação Física se entrelaçou aos 32 anos, quando decidi iniciar a Licenciatura de Educação Física no ano de 2002, depois de já ter concluído uma graduação no ano de 1991, o Bacharelado em Administração de Empresas. No ano de 2005 concluí a licenciatura de Educação Física e as únicas experiências que articulei com a prática de ensino no espaço escolar foram através do Estágio Curricular Supervisionado, o qual posso afirmar, vivenciei intensamente.

Foi estudando e vivenciando o Estágio Supervisionado Curricular, único espaço destinado a articulação entre teoria e prática no currículo e no espaço escolar, que as inquietudes sobre questões acerca das *práticas de ensino* começaram. Isso há exatos quinze anos passados de minha formação em licenciatura de Educação Física. Naquela época acreditava que o estágio é que abriria o caminho para as *vivências* necessárias à atuação do professor de educação física na escola.

Nesse período assisti alguns colegas em formação dizerem que *conseguiram alguém para assinar o seu estágio e nem precisavam ir ao local*. Eu pensava: - *como assim isso é possível?! Como algum professor já formado pode assinar algo sem ao menos saber no que tal ação pode desencadear? Como alguém pode não desejar passar por esse momento em que se faz o ensaio da profissão? Enfim, questões como estas estavam sempre permeando o meu pensamento, pois vivenciei isso, mas não possuía as informações e conhecimentos necessários para estabelecer um estudo acerca da formação profissional docente. Era preciso entender os motivos que levavam uma pessoa em formação desistir de cumprir com as tarefas do estágio, ou a abrir mão desse espaço de aprendizagem na escola, dadas as facilidades do não cumprimento do estágio que os licenciandos diziam ter, ao encontrarem *alguém que assinava seus estágios* sem que eles estivessem, ao menos, no espaço escolar.*

A minha inquietude acerca do comprimento do Estágio alcançou seu ápice quando me formei e tomei posse no ano de 2006, em concurso público da SEEduc/RJ, como professora de Educação Física no ensino médio e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse momento, comecei a receber os futuros professores de Educação Física para estagiar. No entanto, para muitos destes estudantes que chegavam para estagiar, o estágio era só um cumprimento burocrático legal, sem nenhuma utilidade! (ouvi isso de um candidato ao estágio).

Alguns estagiários que se apresentavam para fazer o estágio deixavam claro em sua fala que gostariam até de fazer o estágio, mas não tinham tempo de estar presente naquele momento.

Bem, assumi a postura que para estes eu não poderia ser a professora que orientaria seus estágios, então não os recebia. Para estes eu precisei dizer não. Ao passo que aos que aceitavam estar presentes e vivenciar as experiências oriundas das aulas, tornei-me a professora/orientadora de estágio e, no desenrolar das aulas, fazia questão de explicar cada detalhe do planejamento de aula ao qual o estagiário estava presenciando. Isso para mim parecia o correto àquela época. Eu me via como professora em função dupla: ensinar a educação física escolar e, ao mesmo tempo, ensinar *a ensinar* àqueles estudantes.

Ao ingressar no Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e Esporte (GPPEFE), na UFRRJ, passei a entender que o estágio é um momento de aprendizagem para a formação docente, pois permite que o estudante na formação inicial entenda de que forma uma teoria aprendida cientificamente na faculdade se articula com a ação docente na escola e, também de que forma uma teoria de aprendizagem surge e pode ser construída na prática docente, o que denominamos de Epistemologia da Prática docente. Falo desse chão, desse grupo de pesquisa o GPPEFE.

É nesse contexto instigante que se pode pensar num estudo sobre a *Formação Profissional docente*, pois se de fato admitirmos que a sistematização da profissionalização do docente começa na formação inicial, eis aí uma tentativa de entender e reiterar os fundamentos da *epistemologia da prática docente*. Nesse mesmo contexto é preciso examinar também e com mais seriedade a natureza desses fundamentos, podendo extrair dele elementos que nos permitam refletir criticamente a respeito de nossas próprias práticas como formadores e pesquisadores (TARDIF, 2014)

1.1.1 Estrutura e apresentação do estudo

Para o início do processo de investigação sobre *Formação Profissional docente*, fez-se necessário apresentar a estrutura dos capítulos percorridos:

Capítulo I: se constituirá de questões pertinentes ao problema que se estabeleceu no entorno da formação profissional do docente; neste estudo foi realizado um recorte temático para as Práticas como Componente Curricular que advoga em favor *das práticas* nos currículos das Licenciaturas (BRASIL, 2015), que nesta pesquisa foi direcionado à *Licenciatura de Educação Física*. Além da problemática levantada, tratamos também nesse capítulo da Justificativa, da hipótese substantiva e dos objetivos, finalizando com a relevância do estudo.

Capítulo II: houve maior dedicação no segundo capítulo à revisão de literatura sobre o problema investigado no contexto do exercício da docência, trazendo elementos esclarecedores sobre a profissionalização do ensino. Foi realizada revisão de literatura com a finalidade de formalizar o problema de pesquisa, pois permite levantar informações imprescindíveis acerca da fundamentação de um marco teórico que norteie o horizonte interpretativo das análises.

Capítulo III: Neste capítulo são sistematizados os *caminhos metodológicos*, com os detalhes necessários ao desenvolvimento do método da pesquisa envolvendo: modelo da pesquisa, instrumentos, coleta de dados e procedimentos de análise dos resultados necessários ao desenvolvimento do estudo, em sintonia com seus objetivos.

Capítulo IV: Em Resultados e Discussões apresenta-se o desdobramento pertinente aos resultados que foram encontrados, partido das análises dos dados obtidos e seguindo nas discussões apresentadas a confrontação com a abordagem do referencial teórico.

Capítulo V: Nas Considerações finais são declaradas algumas análises inferenciais provindas do momento de discussão dos resultados com a literatura. Não se trata aqui de conclusões, mais sim de considerações realizadas ao término dessa pesquisa. Nesse sentido, o estudo é encerrado com proposições e sugestões para problemática instigante na realização desta pesquisa.

1.2 Apresentação do Problema a ser investigado

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Rubem Alves)

O professor contemporâneo precisa rever alguns conceitos formativos que lhes poderiam garantir o estatuto da profissão, em função de sua formação para docência, principalmente no que tange suas articulações entre a teoria como fonte conhecimento científico que emerge na formação universitária e a prática que irá desempenhar no estatuto da profissão docente. De que forma os professores vêm se apropriado dos conhecimentos científicos vin-

dos da formação universitária, convertendo-os em saberes aplicáveis a prática pedagógica para docência?

Há de se questionar a qualidade da formação desse professor recém-chegado às escolas, principalmente ao que se refere a estrutura curricular que foi usada como pano de fundo dessa formação, no percurso de sua formação profissional inicial.

Há de se pensar que o resultado dessa articulação entre o conhecimento científico e a prática pedagógica que requer a profissão docente, propulsionam a mobilização de saberes, que podem ser diversos, mas que são necessários ao ofício de professor e a arte de ensinar.

Para Gauthier (2013) os saberes baseados apenas em *bom senso, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura* não contribuem ou favorecem totalmente para formação dos saberes necessários às habilidades específicas para o magistério, mesmo que expressem uma certa realidade. Saberes baseados apenas nesses enunciados podem impedir ou *mascarar* a manifestação de saberes docentes profissionais, específicos e necessários ao ofício ou exercício do magistério, pois não se relacionam à competência apropriada ao domínio de um saber próprio do ensino (GAUTHIER, 2013).

É nesse sentido que emergem os Saberes Docentes, capazes de contribuir para necessidades específicas e necessárias ao exercício do magistério. Entende-se os Saberes Docentes neste estudo, a partir dos postulados de Maurice Tardif (2014), como um saber plural, oriundos da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial, disponibilizados ao longo da formação inicial do professor.

No que tange a mobilização dos saberes docentes necessários ao ofício de professor é importante entender de que forma esses saberes são mobilizados nas articulações que o professor fará entre o conhecimento científico, vindo dos bancos universitários e a prática nos espaços da atuação do docente - a escola - haja vista que o ensino é um ofício universal e não pode ser exercido sem os saberes docentes necessários ao professor (TARDIF, 2013; GAUTHIER, 2013).

Acredita-se assim, que ter um olhar para a profissionalização do ensino ainda na formação inicial do magistério, seja relevante em função da urgência da sistematização desses Saberes Docentes necessários a formação de professores, para encontrar uma *epistemologia da prática profissional docente* que dê conta de oportunizar a formação necessária e apropriada ao domínio de um saber próprio do ensino do *ser professor* (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013).

A profissionalização do ensino tem uma relação direta com o conceito de Epistemologia da Prática Profissional na educação, pois procura renovar os fundamentos epistemológi-

cos do ofício de professor que propõe os saberes docentes e a prática de ensino, originando-se em articulações realizadas entre a teoria e a prática (TARDIF, 2000, 2013, 2014; NÓVOA, 1992, 2009, 2013; GAUTHIER, 2013, SCHÖN, 2007).

Estudo realizado por Jardimino e Barbosa (2012), sugere que a Epistemologia da Prática Profissional docente é um conceito que propõe esse processo de articulação entre teoria e prática, que também permeia a formação inicial e continuada do professor, onde o desejo maior seja que o professor se torne sujeito autônomo nesse processo, sob a perspectiva da profissionalização do ensino.

Nesse sentido entra em voga a formação curricular proposta no período dessa formação, oportunizando espaços para que essas articulações entre o conhecimento científico que é oportunizado na formação seja, de fato convertido em práticas no ofício do futuro professor.

Recentemente um estudo mostrou que os programas de ensino da formação inicial de professores de Educação Física, são duramente criticados por professores já formados e que trabalham nas escolas. Isso porque há discrepância entre os conhecimentos abordados nos currículos das licenciaturas e aqueles saberes exigidos no decorrer da intervenção docente. Ou seja, durante a prática pedagógica na escola os professores percebem as polaridades entre o que aprenderam na faculdade e as exigências profissionais que realmente ocorrem no espaço escolar (BISCONSINE, OLIVEIRA, 2019).

Esta é uma questão que já se perpetua há muito tempo. Parando para analisar esse decurso, ou seja, onde foram constatadas as primeiras polaridades entre teoria e a prática, encontra-se os postulados de John Dewey em 1916, em pesquisa realizada por Diniz-Pereira (2014).

Desde o século passado John Dewey vem discutindo questões sobre o *Trabalho e o Lazer*, apregoando essa seara às origens da separação entre teoria e prática na cultura ocidental. Dewey identifica essa separação, na Grécia clássica (V-IV a.C.), onde havia uma nítida divisão social entre classes trabalhadoras e classes ociosas. Apresenta Aristóteles (384-322 a.C.) para manifestar sobre a concepção da relação teoria e prática que se tinha àquela época, naqueles moldes de sociedade. Nesse sentido Dewey conclui que há dicotomia entre o mental (a teoria) e o material (a prática) já naquela época, associando ao mental o que é superior e ao material o que é inferior como uma característica da educação clássica Grega (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Percebe-se nessa pequena discussão, que por mais de um século, considera-se a prática também como fonte de aprendizagens múltiplas. Mas o que temos atualmente advogando a favor da indissociabilidade teoria/prática?

Atualmente o movimento de profissionalização do ensino têm iluminado elementos de áreas distintas ao campo pedagógico, visando o desenvolvimento de uma abordagem prática dos professores em prol ao entendimento sobre a mobilização de Saberes Docentes ainda na formação inicial. Embora já muito conhecida no âmbito internacional (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013), a abordagem sobre as práticas na formação de professores, apresenta uma inserção na área de formação dos professores desde o ano de 2002, mas ainda muito tímida no Brasil, mas visando as articulações entre teoria/prática nos espaços escolares e nos currículos de formação dos professores para atuar na educação básica, o que já era citado legalmente desde 1996, com a chegada da LDBEN 9394/96.

Desde a LDBEN 9394 (BRASIL,1996), evidenciou-se apontamentos legais direcionados a articulação entre a teoria e a prática necessários a formação dos professores, nos currículos das licenciaturas que preparam para atuação na educação básica. Entende-se isso a partir do artigo 65 da LDBEN 9394, que versa sobre a formação docente, na qual apregoa-se que esta formação deverá dedicar, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino (estágio) na formação inicial de profissionais da educação (BRASIL, 1996; CYRINO, BENITES, SOUZA NETO, 2015).

Percebe-se nesse contexto da formação de professores desde a LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), um novo olhar para a formação dos profissionais da educação que promove a interação dos professores para articulações que realizarão entre a teoria e prática na formação inicial trazendo, a princípio, o contexto dos estágios supervisionados e inserindo os estudantes do magistério superior, desde então, nos espaços escolares.

É interessante pensar, de que forma as instituições de ensino superior estão organizando seus currículos na formação inicial do magistério, de modo a proporcionar os conhecimentos científicos e os espaços de formação que viabilizam aproximação entre os campos teórico e prático, ou melhor, aproximando a universidade da escola.

É preciso esclarecer que ainda hoje se observa, principalmente nos meios acadêmicos, grande resistência em reconhecer essa valorização ao aprendizado considerando as práticas profissionais, nas instituições de ensino superior, principalmente de utilizar tal princípio para orientar as reformas dos cursos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2014).

É importante enfatizar, todavia, que tal resistência não é necessariamente negativa. Segundo Diniz-Pereira (2014) vários grupos progressistas e comprometidos com a questão da formação de professores nas universidades temem que a ênfase na dimensão *prática* possa reforçar as ideias conservadoras e retrógradas que limitam a formação docente ao mero trei-

namento de habilidades necessárias ao ensino, ou seja, concepções meramente instrumentais sobre a formação de educadores.

Para que isso não ocorra é preciso pensar num equilíbrio, pois o currículo pensado apenas à luz da racionalidade técnica estará distante da realidade da prática educativa, não sendo capaz de oportunizar as instrumentalizações necessárias aos futuros professores que irão lidar com as situações prática incertas e conflituosas do dia-a-dia do ambiente escolar. Como forma de superar essa lógica formativa, Schön (2007) propõe o ensino *prático reflexivo*, com o objetivo de munir o futuro professor com competências e saberes para lidar com as diversas incertezas e conflitos que surgem em meio às situações práticas (SOARES JUNIOR, 2010)

Para Donald Schön (2007) é possível refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos ou aprendemos. Isso nos permitirá descobrir como o nosso ato de *conhecer-na-ação*, nos proporciona um ato inesperado que para Schön é “parar para pensar” no que fizemos ou observamos na situação da ação. Isso possibilita outra forma de pensamento que é o *refletir-na-ação*, que tem uma função crítica, questionadora da estrutura de pressupostos do ato de *conhecer-na-ação*.

É nesse sentido que Schön advoga em favor da racionalidade prática do currículo, privilegiando o “talento artístico profissional”, baseado no “conhecimento na ação” e também na “reflexão na ação” como forma de propiciar ao futuro professor condições para lidar com a complexidade, as incertezas e os conflitos presentes na prática profissional, no espaço escolar (SCHÖN, 2007).

Pensando assim, acredita-se que as últimas reformulações curriculares apresentam tendência crescente em valorizar a prática no contexto laboral e a aproximação entre agentes e instituições formadoras como estratégia para a melhoria da formação do professor na educação básica, mediante a reflexão e articulação teoria-prática em contextos reais de ensino.

Não obstante, os acontecimentos que impulsionaram um novo caminho ao investimento na profissionalização do ensino, reivindicam a partir do ano de 2002, com a Resolução 01, que a abordagem da “prática” na matriz curricular não possa mais estar reduzida apenas ao espaço do estágio supervisionado e desarticulada do restante do curso de formação de professores. Pelo contrário. Agora, a abordagem *prática* deveria permear toda a formação inicial do professor. (BRASIL, 2002; CYRINO, BENITES, SOUZA NETO, 2015).

A partir de 2015 a proposição de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta a Resolução 02, orientando a organização dos currículos das licenciaturas para que, além do Estágio

Curricular Supervisionado, fossem oferecidas as Práticas como Componente Curricular (PCC) ao longo da licenciatura (BRASIL, 2015)

Neste sentido é possível refletir sobre como os cursos de formação do magistério no ensino superior organizam seus currículos para contemplar as PCC e como as propostas curriculares concebem a articulação teoria/prática na formação inicial, haja visto que o ensino é um ofício universal e não pode ser exercido sem os saberes docentes necessários à profissão docente (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013).

O que se percebe diante das novas diretrizes curriculares para as licenciaturas são fundamentos substancialmente identificados com modelos curriculares inspirados na *Racionalidade Prática*, que envolve um processo de conhecer e refletir na ação, onde o profissional tem suas raízes no contexto social, participante de uma comunidade de profissionais. O conhecer na prática deverá ser

[...] exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo. Isso é o máximo que podemos dizer de uma epistemologia particular da prática profissional (SCHÖN, p. 37, 2007).

Soares Junior (2010) demonstra a crescente apropriação dos conceitos do prático reflexivo de Donald Schön na formação de professores de Educação Física, em contraposição ao paradigma da racionalidade técnica. Como já dito antes, será a racionalidade prática que irá advogar em favor do “talento artístico profissional”, baseado no “conhecimento na ação” e na “reflexão-na-ação” como forma de propiciar ao futuro professor condições de lidar com a complexidade, as incertezas e os conflitos presentes na prática profissional.

Levando em consideração os pressupostos teóricos apresentados, o estudo sobre a temática *Formação Profissional docente*, constituirá recorte sobre articulação teoria/prática e construção dos saberes docentes ao longo da formação inicial na *Licenciatura de Educação Física*, por meio desse novo componente curricular Práticas como Componente Curricular (PCC) implementado através da Resolução 02, trazendo como proposta final um currículo com carga horária total mínima de 3.200 horas para a licenciatura de Educação Física (BRASIL, 2015).

Em meio a este contexto legal que versa sobre as *práticas*, o estudo encontrou oportunidade para analisar a implementação das PCC, como *disciplina curricular* oferecida ao longo da formação inicial na licenciatura de Educação Física em instituição de ensino superior particular, localizada na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

Dessa forma, em 2016, determinado Centro Universitário, localizado na Baixada Fluminense, implementou na licenciatura de Educação Física as PCC no formato de disciplinas curriculares denominadas PRÁTICAS PEDAGÓGICAS I, II, III, IV, V e VI, desenvolvidas do primeiro ao sexto período letivo, com carga horária total de 400 horas, visando atender as diretrizes curriculares da licenciatura, conforme a Resolução 02 (BRASIL, 2015).

Interessa saber para este estudo se os espaços para articulação entre teoria e prática são reconhecidos tanto no currículo escrito da instituição quanto no currículo em ação e nesse sentido, se esses espaços oportunizam de fato os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, que propõe a mobilização dos saberes docentes a partir das articulações entre teoria e prática (TARDIF, 2000, 2014; NÓVOA, 1992, 2009; GAUTHIER, 2013).

A partir do exposto, surgem questões cujo objetivo é reiterar as intenções fundamentais desta pesquisa acerca de entender como a instituição se organizou em prol ao Projeto Pedagógico de Curso, considerando as demandas do processo ensino-aprendizagem dos componentes curriculares dispostos na matriz do curso de licenciatura de Educação Física, no que tange a articulação teoria/prática nos espaços proporcionados pelo componente curricular Práticas Pedagógicas, propiciando a mobilização dos Saberes Docentes, ou ainda, questões como:

- Será que os planos curriculares (Projeto Pedagógico do curso, Matriz Curricular, Planos de curso e ementário), assim como o Currículo em ação (desenvolvimento) das disciplinas Práticas Pedagógicas (I a VI) contemplam oportunidades de articulação teoria/prática no período de formação da licenciatura de Educação Física?
- Que/quais oportunidades são propiciadas aos licenciandos para exercitarem a articulação entre teoria/prática do ensino durante a formação inicial?
- Quais *saberes docentes* são mobilizados pelos estudantes de licenciatura no espaço escolar mediante o cumprimento da(s) disciplina(s) Práticas Pedagógicas na licenciatura?
- Como os estudantes (licenciandos) percebem e avaliam as vivências nas disciplinas Práticas Pedagógicas no que diz respeito à mobilização de saberes docentes?

1.3 Objetivos

Alinhando-se a problemática a ser investigada na pesquisa sobre a Prática como Componente Curricular, segue-se aos objetivos.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o projeto pedagógico do curso de educação física de uma instituição de ensino superior e o desenvolvimento curricular das Práticas como

Componente Curricular, identificando o quanto proporcionam espaços para a articulação teoria-prática e mobilização de saberes pelos licenciandos de Educação Física.

1.3.2 Objetivos Específicos

Em caráter didático-pedagógico, discriminam-se os objetivos específicos que, compreendido na sua totalidade remetem ao alcance do objetivo geral da pesquisa.

- 1) Analisar se o Projeto Pedagógico de Curso, os Planos Curriculares e o Currículo em Ação nas disciplinas de Práticas Pedagógicas (I a VI), se articulam no sentido de contemplar oportunidades de articulação entre teoria/prática na Licenciatura de Educação Física;
- 2) Identificar os saberes docentes mobilizados pelos licenciandos na fase inicial e final da formação profissional, a partir das vivências nas disciplinas Práticas Pedagógicas.
- 3) Classificar os saberes docentes mobilizados, *na perspectiva dos licenciandos* de educação física, a partir das vivências na disciplina Práticas Pedagógicas nos diferentes momentos da formação inicial.
- 4) Interpretar como os contextos e condições de articulação teoria-prática propiciados nas disciplinas Práticas Pedagógicas influenciam a magnitude e densidade dos conhecimentos e saberes mobilizados pelos licenciandos.

1.4 Justificativa

Sob a ótica do problema aqui apresentado ganha particular pertinência investigar uma concepção que aborde a intencionalidade *prática* nos currículos, que emerge das diretrizes curriculares atuais (Resolução 02/2015), sendo consideradas relevante para formação inicial, o motivo pelo qual foi escolhido este tema, além da apropriação dos conhecimentos necessários aos licenciandos, transformando-os em saberes docentes mobilizados.

A partir das diretrizes que foram implementadas será de utilidade para os pesquisadores, o pesquisado e a sociedade propriamente dita, entender se o modelo de formação (implementação das PCC) utilizado na instituição de ensino atende às diretrizes, de modo a valorizar a alternância da formação entre os conhecimentos vindos da academia pelas vias do conhecimento científico, mas sendo articulado na prática *in loco*, por meio da articulação teoria/prática, em prol a mobilização dos saberes docentes.

É importante investigar tal fato na formação inicial, na licenciatura, pois esse é o ponto de partida para a formação dos profissionais do magistério que irão atuar na educação

básica e, pensando também que o desenvolvimento profissional acontece continuamente durante toda a vida do professor.

Dessa forma, pensar a prática na formação inicial é também pensar e refletir sobre o modo como os licenciandos a vivenciaram, e ainda, *o que e como* poderão realizar na sua futura ação docente, estabelecendo correlação entre o momento que antecede a Formação Inicial, a própria formação e a futura ação docente (SANTOS, MAXIMILIANO, FROSSARD, 2016).

Ao pensar a prática na formação inicial recorreremos ao que Tardif (2014) propõe com a epistemologia da prática profissional. O autor sugere a necessidade dos professores mobilizarem os saberes docentes em suas ações na docência, ao mencionar que os saberes docentes são plurais pois englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Os saberes plurais usados em situações concretas de ensino ajudariam o professor na tomada de decisão sobre a ação docente, o que para Mizukami (2004) parece obscuro aos olhos de alguns professores atualmente.

Para Mizukami (2004) os pensamentos de muitos professores na tomada de decisão sobre a ação docente permanecem obscuros ao conhecimento de suas disciplinas e de como escolhem representar sua *matéria* na ação de ensinar. Mas como aprenderam a ensinar? Para a autora, muitos professores até dominam os conhecimentos de suas disciplinas específicas; o problema está em transpor esse conhecimento de forma que o aprendiz o alcance. Nesse contexto, será que os professores aprenderam a transpor didaticamente os conteúdos de suas matérias?

O conceito Transposição Didática, apresenta uma vertente de como os professores se apropriam dos conhecimentos científico, transformando-os em aprendizagem, enquanto ensinam. É no constructo da transposição didática, que o conhecimento será mediado, em vista a mobilização de três saberes possíveis ao professor, especificamente, sobre o ensino: *o saber sábio* (saber dos cientistas), *o saber ensinar* (saber do professor) e *o saber ensinado* (saber aprendido). Na transposição didática o saber científico (saber sábio) sofre uma transformação necessária (didática) por parte do professor para o alcance e compreensão significativa do aprendiz (CHEVALLARD, 2005).

Não se trata aqui em afirmar que o professor não aprendeu a base conceitual durante a formação inicial. A questão não é essa. O problema pode estar relacionado com a transposição didática, ou seja, em que medida o professor consegue transformar esse *saber sábio* em *saber ensinado*. Então, como os professores lidam com os conhecimentos de sua área e se preparam para o ensino-aprendizagem? (MIZUKAMI, 2004)

Enfim, essa forma de abordar os saberes disciplinares é um exemplo que reitera a fala do Professor Tardif (2014) em investir na formação inicial na perspectiva dos saberes plurais para formação do professor no magistério do ensino superior. Contribuindo nesse sentido, Nóvoa (2013) alerta que o preparo para o exercício da docência, ainda na formação inicial, deve ser considerado essencial, pois caso não tenha o preparo adequado, isso poderá refletir negativamente nas futuras práticas docentes desses professores em formação.

Se por um lado a legislação brasileira através da Resolução 02/2015, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, por outro isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio, traduzindo em propostas curriculares tal ideia. É importante entender que se esses saberes docentes emergem de espaços propostos no currículo para que os licenciandos articulem a teoria com a prática.

Diante disso, será inevitável que num primeiro momento seja investigado tanto o currículo escrito, quanto o currículo oralizado, para buscar elementos que mostrem se essas articulações (teoria/prática) propostas, estejam acontecendo. Depois, num segundo momento será oportuno investigar a ponta desse processo que são os licenciandos em formação, para entender se de fato há a mobilização desses conhecimentos teóricos estruturados na perspectiva dos saberes docentes plurais na perspectiva de Maurice Tardif (2014).

1.5 Hipótese Substantiva

Pensar na elaboração da hipótese para o estudo é apontar para as variáveis que cercam o problema da pesquisa, partindo para uma escrita em que haja o predomínio das formas interrogativas e das expressões que identifiquem a postura questionadora do pesquisador, norteando a caracterização hipotética do estudo (GAMBOA, 2008), pois é na elaboração da hipótese que surge a suposição que antecede a análise e a posterior constatação de fatos pertinentes ao problema. Nesse sentido a hipótese orienta o estudo para busca de informações esclarecedoras (MATTOS et al, 2008).

Assim sendo, a hipótese que consubstancia o desenvolvimento desta pesquisa é de que *a disciplina Prática Pedagógica organizada na condição de Práticas como Componente Curricular, se constitui em espaço profícuo para articulação teórico-prática e, conseqüentemente, a mobilização de saberes pelos licenciandos do curso de Educação Física.*

Neste contexto, a expectativa inicial da pesquisa foi de que as disciplinas Práticas Pedagógicas estimulassem os licenciandos ao diálogo entre os conhecimentos científicos-

acadêmicos e as demandas do contexto educativo concreto, propiciando a mobilização e construção de saberes docentes para a resolução de problemas práticos da escola e do ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DA LITERATURA

A Revisão de Literatura foi o momento dedicado a investigação dos estudos de outrem disponíveis e baseados em informações primárias para sumariar o estado do conhecimento, escrevendo-os de forma clara, consistente, sucinta e abrangente (RIBEIRO, 2014; MANCINI & SAMPAIO, 2006). É considerada também, um dos grandes desafios da iniciação científica com finalidade de estabelecer um corpo de conhecimentos sólidos objetivando a fundamentação teórica que norteie a prática investigativa.

Diante de algumas configurações que vão desde as revisões mais tradicionais e assistemáticas do tipo narrativas até as revisões mais rigorosas e sistemáticas como meta análise (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011; OLIVEIRA, 2011; RIBEIRO, 2014), para esta pesquisa foi considerado primeiro a revisão narrativa de literatura, alicerçadas na busca sobre a temática da Formação profissional, mais especificamente se situando em fontes que abrangem mediações articuladoras da teoria e prática na formação de professores de educação física, no sentido de iluminar, a partir destes estudos, as proposições dos contextos de aplicação das Práticas como Componente Curricular, em conformidade com o que prenunciam as diretrizes curriculares para a formação de professores. (BRASIL, 2015)

A revisão narrativa ocorreu num acervo literário que incluiu, prioritariamente os artigos publicados na década atual (2010 – 2017), mas também sobre teóricos que investigam assuntos inerentes a Epistemologia da Prática Profissional, Saberes Docentes e profissionais, Formação Inicial e profissionalização do ensino, além de referenciais dos aspectos legais que norteiam a formação do magistério no ensino superior para atuação nos níveis e modalidades de ensino da educação básica.

Apesar de se recorrer à revisão narrativa de literatura, optou-se por procedimentos sistemáticos nas buscas bibliográficas realizadas em bases de dados a que se recorreu, como Scopus, Redalib, Scielo e Google Acadêmico, visando o levantamento de artigos científicos publicados entre os anos de 2010 e 2017. A pesquisa às bases de dados foi realizada nos meses de dezembro/2017 e janeiro/2018 e o critério de elegibilidade das bases foi reunir revistas científicas indexadas com publicação de artigos relacionados à formação profissional nas áreas de educação e educação física.

Justifica-se tal procedimento para delimitar a pesquisa num nível favorável de confiabilidade e rigor científico, trazendo para o estudo uma perspectiva dos pressupostos teóricos

e metodológicos atuais e de outros autores que já pesquisam a formação e desenvolvimento profissional na área da educação (GAMBOA, 2012).

Num segundo momento adotou-se bibliografia anexa que, utilizada no decorrer da pesquisa, referendou a elaboração de categorias ou núcleos teóricos com o propósito da formação de marco teórico interpretativo dos resultados (GAMBOA, 2012).

Esse marco teórico contemplou autores cujos pressupostos teóricos atendem a pesquisa desenvolvida; eles surgem do primeiro momento da revisão de literatura da “pesquisa da pesquisa” e envolvem teóricos como Tardif (2014), Gauthier (2013), Schön (2007), Nóvoa (2013), além dos aspectos legais sobre a Resolução CNE/CP 02 (2015), os quais dão suporte teórico a esta pesquisa.

Para organização desta seção serão apresentados subtítulos que contextualizarão a revisão de literatura com pressupostos teóricos esclarecedores do problema da pesquisa e que foram identificados como necessários à dimensão de análise de dados. Nesse sentido, apresenta-se inicialmente pressupostos sobre a Epistemologia da Prática Profissional, trazendo uma abordagem conceitual sobre o tema e, em seguida, as contribuições da Epistemologia da Prática Profissional na formação de professores. Na sequência, a profissionalização do ensino, o caminho percorrido e a percorrer, com uma abordagem histórica sobre o movimento de profissionalização do ensino em evolução. Será pontuada a formação inicial apresentando o investimento nas práticas na licenciatura, finalizando com as orientações curriculares atuais da licenciatura. Para orientar as categorias de análise aborda-se sobre articulação teoria-prática e os saberes docentes.

2.1 Conceituando Epistemologia da Prática Profissional

Conceituar a expressão Epistemologia da prática profissional no contexto da profissionalização do ensino não é algo tão simples, pois esse conceito não se estrutura apenas na semântica dos termos. A partir da expressão epistemologia da prática profissional é possível encontrar elementos significativos que se referem à existência dos saberes específicos para a classe profissional dos professores que é o saber da ação pedagógica, ou os saberes docentes (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014; CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012).

Ao “pé-da-letra”, entende-se epistemologia, segundo Bueno (2007), como estudo que traz à tona a teoria do conhecimento científico; a prática é um termo que reúne habilidades como: experiência, exercício, saber resultante da experiência, rotina e aplicação da teoria (BUENO, 2007). Para o termo profissional, Bueno (2007) explica ser a pessoa que exerce determinada ocupação por ofício, ou seja, o trabalhador numa determinada profissão.

Então, compreende-se a partir desses pressupostos a epistemologia da prática profissional como a *teoria* do conhecimento que surge no exercício ou no saber resultante da experiência exercida pelo sujeito em determinada ocupação por ofício?!

Há de se ter um cuidado com esse contexto de ser a Epistemologia da Prática a *teoria* do conhecimento que surge na prática, em função da recepção e uso do termo “epistemologia” e suas consequências para a construção do *conceito* de Epistemologia da Prática, pois os conceitos são elementos operadores de ideias criando sentido e orientando o pensamento e a prática (MONTEIRO, 2009). Nesse sentido trata-se a Epistemologia da Prática neste estudo como conceito e não teoria.

Apesar da definição ao “pé-da-letra”, este estudo entende que o conceito de Epistemologia da Prática Profissional está baseado, principalmente em contexto que se refere ao ofício de saberes, a ação pedagógica do professor no espaço escolar e aos saberes docentes mobilizados neste espaço (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014; CARDOSO, DEL PINO, DORNELLES, 2012).

Tardif (2000) apresenta um olhar sobre o conceito de epistemologia da prática profissional para o aprendizado dos saberes docentes, baseado nos estudos de William Doyle a partir de uma perspectiva ecológica. A perspectiva ecológica objetiva ampliar e ultrapassar as duas portas de entrada tradicionais da análise do ensino, ou seja, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe). Certamente que estes conhecimentos são importantes, mas para o autor estão longe de abarcar com todos os saberes docentes no trabalho do professor.

Na perspectiva ecológica de William Doyle, a epistemologia da prática profissional, em se tratando de docência, considera o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, um estudo que deveria fazer vir à tona as construções dos saberes docentes “que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2000, p.13).

De acordo com Tardif (2000; 2014), Nóvoa (1992; 2009) e Gauthier (2013) a epistemologia da prática profissional na educação está diretamente associada a profissionalização do ensino, onde se busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. A profissionalização do ensino e a formação para o ensino constituem temas cada vez mais, interessantes para países de diversos continentes e têm merecido a atenção de políticos voltada as reformas institucionais educativas (TARDIF, 2000). Por isso o autor afirma ser a epistemolo-

gia da prática o cerne da profissionalização do ensino que, em conjunto com a formação universitária, fornecerá elementos para que se possa entender a lógica desse movimento.

Para Tardif (2014), o saber dos professores é o saber dos próprios professores e está relacionado com a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a construção de sua trajetória profissional, que pode ser iniciada ainda nos bancos da universidade, são os Saberes Experienciais fruto principalmente do protagonismo do ensino.

Pimenta (1999) adverte que os programas de ensino na formação inicial ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo do estágio supervisionado distanciados da realidade da escola numa perspectiva apenas burocrática por exemplo, não dá conta de captar a realidade social da prática de ensinar presente na escola e tão pouco contribui para gestar uma identidade para o profissional docente. A autora reafirma que:

Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente pedagógica escolar. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes e as novas práticas (PIMENTA, 1999, p. 16).

É preciso, ainda durante a formação inicial, fazer o professor refletir e conciliar o aprendizado teórico da faculdade com as relações de aprendizagem de que irão se beneficiar, articulando teoria e prática, contextualizando as práticas docente escolar como ponto de partida e chegada da formação, considerando assim as contribuições que a epistemologia da prática profissional docente proporcionam por possibilitar a observação, intervenção e reflexão de momentos provenientes de uma prática vivida nos espaços escolares, porém adquirida dos conhecimentos científicos propostos na formação inicial. Neste aspecto há os conhecimentos vindos da Formação Profissional Docente, Disciplinar e Curricular.

Os conhecimentos articulados na Formação Profissional Docente, estão ligados às Ciências da Educação, propostos nas Faculdades de Educação; os conhecimentos Disciplinares são oferecidos nas disciplinas específicas do curso; e os conhecimentos Curriculares estão associados aos Programas do ensino e de curso, ao planejamento do ensino (TARDIF, 2014).

Outro elemento que surge da epistemologia da prática na ação docente, é o entendimento sobre a formação inicial dos professores que se constitui num espaço formativo que delimita fronteiras entre os domínios de conhecimentos necessários a outros domínios de conhecimentos ou campos disciplinares significativos a arte de ensinar. No entanto, é possível acreditar que apenas esses conhecimentos não gerem produtos acabados ou professores prontos. É preciso entender a formação inicial como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional (GARIGLIO, 2010; AMORIM FILHO, RAMOS, 2010).

Nesse caso, a compreensão de ser professor está associada à garantia de que o desenvolvimento profissional, desde a formação inicial, se realize numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e que se dê atenção aos primeiros anos de exercício profissional dos jovens professores nas escolas, baseando-se na investigação, no trabalho em equipe, no acompanhamento dos seus primeiros trabalhos, na supervisão e avaliação dos feitos e considerando a prática docente pedagógica escolar, como o ponto de partida e o de chegada da formação, o que possibilitará ao jovem professor articular e traduzir os novos saberes e as novas práticas. (SCHÖN, 2007; BARBOSA-RINALD, 2008; NÓVOA, 2009; ROSA, MENDES, LOCATELLI, 2016, PIMENTA, 1999).

Para Nóvoa, a formação inicial é o momento de ser e estar na profissão docente, pois ser professor é:

Compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

A afirmação de Nóvoa (2009) sobre ser e estar na formação docente no espaço escolar nos faz pensar as vertentes práticas do fazer docente como: diálogo com outros professores, registro de práticas, reflexão sobre o trabalho, exercício da avaliação, entre tantas outras funções que fazem a rotina do professor compor-se em práticas pedagógicas ou práticas de ensino possíveis de se constatar como um locus de produção do conhecimento do ofício de professor e também para formação dos saberes docentes.

Presume-se que ao longo da formação inicial deva-se oportunizar ao professor em formação no espaço escolar, momentos de articulação teoria/prática, evitando que a formação inicial se afaste das práticas pedagógicas efetivas e transforme-se apenas num campo teórico longe das preocupações práticas do cotidiano do professor (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013; SOUZA NETO, BENITES, 2013).

Dessa forma, entende-se que a epistemologia da prática enquanto campo de investigação na formação de professores é um conceito que traz elementos que surgem no conhecimento e reflexão na ação e que a articulação entre teoria e prática nos espaços escolares será capaz de proporcionar um entendimento acerca dos saberes docentes presentes na prática educativa.

Acredita-se assim, que a formação do professor, frente ao aprendizado de práticas pedagógicas e do saber-fazer diário do docente tem suas origens na formação inicial, por acreditar como Gomes (1995) que a epistemologia da prática oportuniza a transformação do mediador do conhecimento num professor reflexivo das ações docentes, que tenta superar a relação

linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de ensino no contexto de aula.

2.1.1 Contribuições da Epistemologia da Prática na Formação do Professor

O termo epistemologia da prática permite a identificação de conhecimentos e ações que emergem quando os professores estão a ensinar. Essas ações que são produzidas na prática do cotidiano do professor agem “não como uma base de conhecimento, mas como um *tropismo de ação*, isto é, um modo de agir cuja coerência é pragmática e influencia as formas como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem” (RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017, p. 401).

Acreditar na influência da epistemologia da prática na formação dos professores é entender que esse é um momento oportuno para a prática-reflexiva dos processos de ensino-aprendizagem que permeiam o fazer docente.

O conceito de epistemologia da prática docente surge com Donald A. Schön, que aponta a necessidade de se romper com o modelo racional técnico-teórico da formação inicial, para uma perspectiva reflexiva sobre as práticas dos docentes. Nesse contexto Schön enfatiza que as reflexões sobre as práticas docentes deveriam acontecer antes, durante e depois da mesma, buscando elementos que auxiliassem no aprendizado das práticas, além de conhecê-las e melhorá-las (BARBOSA-RINALD, 2008; JARDILINO, BARBOSA, 2012; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017; SHIGUNOV NETO, FORTUNATO, 2017).

Schön (2007) sofreu influência de autores como John Dewey¹ entre outros, ao se basear numa epistemologia da prática sobre o professor-reflexivo, ou seja, apresenta elementos que propalam o que alguns profissionais fazem quando estão desenvolvendo suas ações, propondo a valorização da prática-reflexiva na formação de profissionais do ensino (BARBOSA-RINALD, 2008; JARDILINO, BARBOSA, 2012; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017; SHIGUNOV NETO e FORTUNATO, 2017).

Schön (2007) legitima o estudo na década de 80, com a publicação de seu livro *The Reflective Practitioner*, escrito em duas partes em função do tamanho e magnitude da obra que apresenta a epistemologia da prática através da *Educação do Profissional Reflexivo*.

Na primeira parte do livro, Schön (2007) propunha uma nova epistemologia da prática em que se pudesse lidar melhor com a questão do conhecimento profissional partindo da

¹ John Dewey (1859-1952) filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista, sendo considerado referência no campo da educação moderna. *Dewey insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia a dia* (FERRARI, in Rev. Nova Escola. Ed. Out, 2008)

competência e talento já inerentes a prática habilidosa, especialmente no que diz respeito a *reflexão-na-ação*, que ele defende ser o *pensar o que fazem, enquanto fazem*. O autor afirma que:

As escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominantemente nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão-na-ação, criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes (SCHÖN, 2007, p. 07).

A partir desta obra o autor aponta para um caminho relevante acerca da *prática reflexiva* em prol de uma epistemologia da prática profissional, terminando a primeira parte do livro com um questionamento sobre “que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada numa reflexão-na-ação?” (SCHÖN, 2007, p. 07). Tal questão ele procura responder com a segunda parte do livro *The Reflective Practitioner*.

Na segunda parte do livro *The Reflective Practitioner*, Schön (2007) enfatiza que o ensino prático-reflexivo possibilita aos aprendizes *praticar a profissão ao mesmo tempo que a estudam* (grifo nosso), uma espécie de *aprender fazendo*, no qual a prática profissional passa a ser valorizada como um momento de construção do conhecimento por intermédio da reflexão, análise e problematização dessa prática (JARDILINO, BARBOSA, 2012) por quem desejar enveredar nos caminhos da profissionalização do ensino.

Para Shigunov Neto (2017) as origens do termo *professor-reflexivo*, nos remete ao início do século XX quando *John Dewey* apresenta suas ideias sobre *o ensino reflexivo*, tendo influenciado os estudos de Schön (2007). “*Dewey* sinaliza que o ato de reflexão pode ocorrer em diferentes níveis de complexidade e que há uma estreita e complexa relação entre a prática pedagógica e o pensamento reflexivo” (SHIGUNOV NETO, 2017, p. 135).

Dessa forma percebe-se que a epistemologia da prática profissional torna evidente o aprendizado da *reflexão-na-ação*, que:

Apesar dessa concepção ser histórica tornou-se uma ideia de grande vulto nos cursos de formação inicial e continuada de professores a partir da década de 1990, quando Donald Schön (2000) cristalizou o termo “profissional reflexivo”, levando educadores a lapidarem a ideia de “professor reflexivo” (SHIGUNOV NETO, 2017, p. 135).

Nos cursos de formação de professores, a partir da década de 1990, alguns autores passaram a investir no conceito de epistemologia da prática profissional, considerando o conhecer e refletir na ação do ensino, que tem em Schön fonte teórica comum. Autores como Nóvoa (1992), Schön (1992), Tardif (2000; 2014), Gauthier (2013), Shigunov Neto e Fortunato (2017) entre outros, vem se apropriando da epistemologia da prática profissional e do pro-

fessor reflexivo, designando o termo para a formação de um professor com um ofício feito de saberes docentes que são mobilizados na articulação teoria-prática nos espaços escolares, em plena formação de professores (BARBOSA-RINALD, 2008; JARDILINO, BARBOSA, 2012; GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014).

O livro de Nóvoa (1992) intitulado “Os professores e sua formação”, conta com um capítulo escrito por Schön (1992), em que o autor expõe a ideia da formação de *professores como profissionais reflexivos na ação*. Nóvoa apresenta a ideia da articulação do conhecimento refletindo na prática docente ao dizer que o “desenvolvimento pessoal dos professores (...) remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada.” (NÓVOA, 1992, p. 23).

Nesta obra, o autor alega que é preciso investir positivamente nos saberes que o professor traz, mobilizando esses saberes através de articulações entre o campo teórico e conceitual na reflexão-ação, ou seja, articular a teoria com prática em situações cotidianas nas quais se veem obrigados a resolver questões com características e soluções próprias, demonstrando que o profissional competente possui o autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1992).

Isso nos permite refletir sobre o que Tardif (2014) propõe sobre essa articulação das teorias na reflexão-ação (prática) na formação inicial, ou seja, quando o licenciando ainda está estudando sobre a prática de ensino ou a prática pedagógica em prol a sua formação de professor.

Sobre a epistemologia da prática, Tardif (2000) argumenta que a questão se encontra no cerne do movimento que se faz sobre a profissionalização do ensino. Apresenta a ideia de distinção entre profissões e ocupações, justamente pela natureza dos conhecimentos que estão em jogo. As profissões vêm de uma formação apoiada nos conhecimentos especializados e formalizados por intermédio das disciplinas científicas, adquiridas por formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente, bem diferente das ocupações baseadas no desempenho de alguma função (TARDIF, 2000).

Dessa forma, Tardif (2014) chama de epistemologia da prática ao conjunto de saberes produzidos na prática profissional no espaço de trabalho cotidiano, permitindo reflexões sobre as teorias aprendidas ao longo da formação universitária ou similar, mas que podem ser articuladas na prática, em que a reflexão sobre as ações diárias contribuirá para formação profissional do ensino.

O professor deve adquirir um conjunto de saberes no período da sua formação inicial, através de *práticas* vivenciadas em *campo* no contexto do estágio, quando coparticipa do trabalho efetivo do ofício de professor, podendo buscar também por especializações através

da formação continuada. Para Gauthier (2013), os saberes construídos nesses períodos podem não ajudar a ensinar diretamente, mas o informam a respeito das várias facetas do ofício de professor ou da educação de um modo geral.

Essas construções que o professor fez ou irá fazer, vem num processo de articulação do conhecimento que ele adquire ao refletir na prática sobre a ação pedagógica, ou seja, o que dinamizar no contexto da docência, de acordo com os conhecimentos adquiridos no período de sua formação.

Atualmente, as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores no magistério superior propõem que se deva criar possibilidades do professor em formação articular teoria e prática, o que se efetiva através de atividades teórico/práticas já conhecidas como o Estágio Curricular Supervisionado, mas também em outras denominadas Práticas como Componente Curricular e Atividades Teórico Práticas (BRASIL, 2015).

Percebe-se que os espaços destinados às práticas já não se restringem mais apenas ao Estágio Curricular Supervisionado, o que contribui para que a epistemologia da prática favoreça ao longo da formação inicial dos professores, com outros vieses de possibilidades a articulação Teoria e prática. Nesse contexto as vivências com as práticas também podem ser desenvolvidas em outros espaços elencados no currículo das licenciaturas, possibilitando a articulação do campo científico com a reflexão prática no espaço escolar, como visto.

É preciso lembrar que nem sempre o ensino foi protagonizado por um professor de profissão. Ou melhor, o professor durante muito tempo, desenvolveu suas atividades para docência, sem que “*professor*” fosse considerado uma profissão, mas sim considerado apenas uma ocupação.

2.2 Profissionalização do Ensino: o caminho percorrido entre a ocupação e a profissão

O movimento de profissionalização do ensino tem sido objeto de estudo nos últimos anos de muitos pesquisadores (TARDIF, 2013; GAUTHIER, 2013; NÓVOA, 2009). Desde a década de 1980 que a profissionalização do ensino vem se constituindo de forma substancial e necessária para educação. Na visão de Tardif (2013) o movimento de profissionalização do ensino ganha uma dimensão internacional, pois:

Para as autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, trata-se, portanto, hoje de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia. (TARDIF, 2013, p. 552)

Essa perspectiva de Tardif (2013) traz um olhar histórico para as ocupações pelas quais passaram os professores que não tinham o *status* da profissão. No entanto, mesmo à

época em que a docência era considerada uma ocupação, era e ainda é esta ocupação que permeou a base de tantas outras profissões, e que por muito tempo, ganhou um caráter *inferior* ao de outras profissões (a medicina, o direito e a engenharia) da qual foi a base, com o título de mera ocupação.

Para Gauthier (2013), estamos no centro dos caminhos que levam à profissionalização do ensino, mas é preciso considerar os diferentes enfoques da sociologia das profissões que atribuem “um papel importante aos saberes na busca ou manutenção do status de profissão. Não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática” (GAUTHIER, 2013, p. 66).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) complementa a ideia dizendo que é na formação de professores que a configuração de uma nova “profissionalidade docente” estimula o surgimento de uma cultura profissional no seio do professorado, ao passo que também estimula o surgimento de uma cultura organizacional no seio das escolas. Tais configurações necessitam de um olhar mais criterioso no eixo da referência “desenvolvimento profissional dos professores” que atendam a dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente pois:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes (NOVOA, 1992, p. 20-21).

É significativo, assim, de modo reflexivo, alicerçar os caminhos que levam ao desenvolvimento profissional, visto existirem conceitos que demarcam a terminologia *profissão* e seu contexto, a começar pelos apontamentos da área da *sociologia das profissões* ao afirmar que existe uma diferença de grau, e não de natureza, entre as profissões e as ocupações não profissionalizadas (GAUTHIER, 2013; BENITES, SOUZA NETO, 2011).

Estudo desenvolvido por Gauthier (2013) demonstrou que o conceito de *profissão* vem do movimento antecessor chamado de *ocupação não profissionalizada*. Para que a profissão fosse aceita era necessário passar por desenvolvimento que envolvesse características próprias e aceitas como profissão pela sociedade local, ao ponto de convencer aos interessados (os clientes, a lei) sobre a sua propriedade.

Gauthier analisou esse movimento de ocupação não profissionalizada ao *status* de profissão, à luz de três enfoques teóricos: Enfoque do processo (*Process Approach*), Enfoque estrutural-funcionalista (*Structural-fonctional Approach*) e Enfoque do Poder (*Power Approach*).

O enfoque do processo, a partir de uma visão histórica, distingue uma profissão em face da ocupação se dar em tempo integral, de ser dotada de denominação exclusiva, da associação a uma entidade profissional, da existência de escolas específicas de formação, da adesão a códigos éticos, e de mobilização política para obtenção de apoio legal. Por seu turno, os estruturais-funcionalistas baseiam a concepção de uma profissão associada ao conhecimento sistemático, à autonomia profissional, ao altruísmo e à autoridade sobre o cliente – simultaneamente respeitando os seus interesses, mas preservando a autoridade profissional, à natureza da socialização ocupacional concebida a partir de associações e/ou entidades de formação profissional, e o reconhecimento social e legal. Por fim, o enfoque do poder concebe a conquista do status profissional mediante a ação de líderes que atuam no sentido de preservar direitos, obrigações e privilégios, os quais não seriam concedidos por outros grupos sociais. Sob a perspectiva do enfoque do poder, as profissões devem vencer as resistências impostas pelo Estado e pelo público (GAUTHIER, 2013).

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Gauthier (2013), apesar das diferenças existentes nos três enfoques teóricos, todos dão ênfase ao saber. No entanto o enfoque do poder (*Power Approach*) é tributário do apoio das elites sociais, que, consequentemente, é atributivo ou não a uma ocupação merecer o *Status* de profissão.

De acordo com as proposições de Gauthier sobre o enfoque do poder (*Power Approach*), na medida em que a profissão emana da força das elites sociais, as representações comumente veiculadas por inúmeros dirigentes poriam em risco os conhecimentos pedagógicos necessários a formação dos professores, pois são estes conhecimentos que dizem respeito aos saberes específicos e necessários ao trabalho do professor.

Os saberes mais específicos do trabalho do professor se manifestam melhor no segundo enfoque teórico o estrutural-funcionalista (*Structural-fonctional Approach*), aquele que identificaria características distintivas e próprias das profissões que as diferenciariam das ocupações não profissionalizadas, ou seja uma profissão que esteja associada a um tipo de conhecimento sistemático, que proponha a autonomia profissional, a altruísmo, respeitando os interesses do proponente principal, que nesse caso, é o aluno (GAUTHIER, 2013).

Acredita-se que a profissão de professor, concebida pelo Enfoque do Poder (*Power Approach*) apresenta condição que beneficia uma formação apenas disciplinar, que diz respeito a saberes não específicos do trabalho do professor. Nesse sentido há de se tomar muito cuidado com os caminhos para profissionalização do ensino atualmente, pois o saber disciplinar, sem outra forma de processo, poderia soar ameaça a profissionalização do ensino diante da

não possibilidade de se propiciar os conhecimentos pedagógicos necessários a formação do professor (GAUTHIER, 2013).

Diante do exposto, Gauthier (2013) acredita que sejam as universidades que desenvolverão papel significativo no tocante a profissionalização do ensino, pois carregam a responsabilidade da formação do professor.

Numa outra perspectiva, a profissionalização pode ser entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão de professor, por ser fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados para o aperfeiçoamento de competências necessárias a atividade profissional docente (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004)

Nesse sentido, Gauthier (2013) enfatiza que o papel da universidade é possibilitar aos futuros profissionais aquisição de uma personalidade profissional, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, de se transformar no mediador do conhecimento proporcionado a aquisição dos saberes pertinentes à profissão de professor, em dimensões necessárias para que a formação de um professor seja de fato e de direito a sua profissão.

2.2.1 A Profissionalização do ensino: um movimento em evolução

O movimento de profissionalização do ensino é a transformação mais substancial e necessária na educação. No entanto o caminho percorrido e a percorrer são lentos e longos. Trata-se das autoridades políticas entenderem a necessidade de o ensino transitar, do estatuto de *ocupação/ofício* para o de profissão ou que receba o mesmo reconhecimento que as outras profissões já reconhecidas, como a medicina, o direito e a engenharia receberam, mas que passaram pelo crivo de um professor.

Para Tardif (2013) a profissionalização do ensino é um movimento cuja evolução se apresenta de forma desigual e em ritmos variados em países e até em regiões dentro de um mesmo país, incluindo o Brasil para onde os estudos de Tardif também foram direcionados.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) dizem que a primeira questão seria entender o termo “Profissionalização” que designa duas dimensões a saber: *profissionalidade* e o *profissionismo*². Para os autores a *profissionalidade* diz respeito aos conhecimentos necessários e significativos ao desempenho das atividades docentes e aos saberes próprios da profissão de professor, preocupando-se com questões inerentes à ação docente, como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Já o *profissionismo*, está associado ao *status* profissional, visualizado pelos autores como um processo político trabalhado no espaço público, mostrando que a atividade

² Profissionalidade e profissionismo, termos cunhado pelos autores, in *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*

docente exige um preparo específico que ultrapassa o domínio da matéria simplesmente, ainda que necessário, mas suficiente. Nesse sentido os autores consideram que a profissionalidade e o profissionalismo são articulados, inseparáveis e essenciais para o reconhecimento da profissionalização do ensino.

Tardif (2013) observa dentro da história do movimento de profissionalização do ensino que formas antigas convivem com formas contemporâneas quando designam a profissão docente. A exemplo disso, o autor cita o ensino como *vocação* e ofício coexistindo com o movimento de profissionalização do ensino, por muito tempo.

A partir de ensaio realizado pelo autor intitulado “*A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*”, entende-se que a evolução do ensino escolar moderno, passou por três idades: a das vocações, do ofício e, finalmente a idade das profissões (TARDIF, 2013).

Na idade das vocações os professores eram chamados a cumprir uma grande missão: ensinar a professar a fé religiosa junto às crianças. Dessa forma, o ensino ficou a cargo, basicamente das mulheres que propunham um ensino com características religiosas.

O ensino propalado pelas professoras apresentava atributos voltados a moral e bons costumes. Nesse sentido, o trabalho das professoras consistia num agir profundo na alma das crianças e no comportamento, de modo a discipliná-las. As relações do ensino relacionadas a instrução (ler, escrever, contar) existia, mas dentro de um contexto religioso (TARDIF, 2013).

Neste contexto religioso, a parte pedagógica baseava-se nas experiências dessas mulheres religiosas e leigas às questões do ensino, pois aprendiam a ensinar pela experiência e imitação das professoras mais antigas. Percebe-se que era um trabalho pedagógico bem precário, sendo colocado a segundo plano e carecendo de reconhecimento.

Um fato interessante é que era considerado um trabalho cíclico, o trabalho dessas professoras. Só ensinavam até se casarem quando então, deixavam as aulas para se dedicarem as atividades matrimoniais e domésticas, deixando o ensino vocacionado ao cargo de uma sucessora.

Essa perspectiva das professoras vocacionadas que ensinam o que outras professoras ensinavam, estão relacionadas a ocupações não profissionalizadas, que é evidenciado também por Gauthier (2013) como profissões marginais, que para se profissionalizarem, passam por ocupações que aspiram a profissionalização, depois pelas semiprofissões, das quais faz parte a categoria dos professores.

Após a idade das vocações, Tardif (2013) continua sua apresentação sobre a evolução da profissionalização do ensino abordando a segunda idade, a idade do ofício.

A idade do ofício surge a partir de lenta separação entre Igrejas e Estados Nações, nos séculos XIX e XX, num processo que se traduz pelas primeiras escolas públicas e laicas. Nesse momento, os Estados impõem a presença das crianças nas escolas, tornando a educação pública, pouco a pouco obrigatória, num contexto social onde a profissão docente era gradualmente integrada a estruturas do Estado. Assim, a relação dos professores com o trabalho docente deixava gradualmente de ser apenas vocacional para ser contratual e assalariada, objetivando uma carreira profissional, principalmente para as mulheres (TARDIF, 2013).

Estudo realizado por Saviani (2009) mostra que no Brasil, desde o período colonial até a implementação dos cursos superiores criados por D. João VI no século XIX (1808), não se evidencia preocupação explícita com de formação de professores. Essa preocupação só aparece pela primeira vez com a lei das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827. Em seu artigo 4º, a lei determina que o ensino nas escolas deveria seguir Método de ensino chamado de *Mútuo* e que os professores deveriam ser treinados nesse método.

Nessa mesma perspectiva Tardif (2013) explica que pelo fato de no século XIX, surgirem as primeiras Escolas Normais, aos professores e principalmente às mulheres, passou a ser exigido a preparação para o ofício de professor em muitos lugares. As Escolas Normais se intensificam no século XX e progressivamente tornam-se obrigatórias, entretanto ainda preponderava a questão sobre a experiência concreta do trabalho como cerne do saber ensinar, fato que se observa, inclusive, nas escolas preparatórias para o ofício, pois através das Escolas Normais o aprendizado profissional passa pela experiência prática, pela imitação e pela ação de dominar as rotinas desenvolvidas nas escolas pelos professores mais experientes, assim também como pelo respeito às regras escolares (TARDIF, 2013).

Somente após a Segunda Guerra mundial, segundo Tardif (2013), é que se vê o surgimento de sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados o que permite a integração dos professores na função pública com o estatuto de funcionário público.

Com base nesses apontamentos pode-se dizer que em nossos dias a idade do ofício continua inacabada pois ainda não se observa evolução no mesmo ritmo em toda parte, e até mesmo, dentro do Brasil pois:

(...) na América Latina, o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado permanece inacabado em várias sociedades. Observa-se também um acentuado renascimento da privatização da educação em diversos países, inclusive para a escola primária. Além disso, ao longo do século XX, vemos que o trabalho tem sofrido periodicamente o impacto das crises econômicas e políticas que, às vezes, impeliram às professoras a condições de trabalho vigentes na idade da vocação (TARDIF, 2013, p. 557).

Enfim, além de não se observar evolução adequada da profissionalização do ensino, percebe-se um retrocesso, que faz o ensino em muitos locais permanecer vocacionado, ou seja, abordado apenas na vertente de um professor(a) com vocação para tarefa de ensinar.

Percebe-se, diante do exposto, a idade das vocações e do ofício de professores concentradas como as duas primeiras idades da profissionalização do ensino apontadas por Tardif, que destaca a mulher prioritariamente à frente da profissão docente nessa época. Outro questionamento apresentado por Gauthier (2013) e Tardif (2013) é se realmente estamos a viver a era da profissionalização do ensino, pois para os autores, o que parece é que a idade do ofício continua em curso, ainda que paralela, à idade da *profissão*.

É partir da idade da *profissão*, caracterizada pelo estudo de Tardif (2013), que se encontra a profissionalização do ensino. Entende-se como idade da *profissão* por ser voltada ao desenvolvimento das universidades modernas que tem por missão formar profissionais em exercício centrado nos conhecimentos que derivam do ensino e da pesquisa científica (TARDIF, 2013).

Percebe-se que a idade da profissão não se desdobra apenas às questões que envolvem o processo pedagógico que tange a profissionalização do ensino. Muito pelo contrário, envolve uma dinâmica de profissionalização muito ligada a universitarização da profissão e do ensino, que começa a ser formado à época.

O projeto profissionalização do ensino tem início oficialmente a partir da década de 80, nos Estados Unidos. Na perspectiva de três objetivos principais, autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente o projeto profissionalização do ensino, que são: *Melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do ofício à profissão; e construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino* (TARDIF, 2013).

Em relação ao primeiro objetivo, melhorar o desempenho do sistema educativo, a intenção era desburocratizar o sistema, descentralizando os custos da educação ao transferir uma parte dos recursos financeiros e a responsabilidade pelo seu gerenciamento para os estabelecimentos escolares. Ao delegar mais responsabilidades às escolas e aos professores ampliam a autonomia das escolas e, conseqüentemente dos professores, incentivando a sua participação na gestão coletiva da escola. Com a passagem do ofício à profissão, segundo objetivo, intenciona-se oferecer formação de alto nível intelectual aos futuros professores desenvolvendo competências profissionais baseadas em *conhecimentos científicos*. Assim, aquele antigo saber baseado apenas nas experiências das *normalistas* com resquícios do professor vocacionado, dá lugar ao conhecimento especializado e científico, baseado na pesquisa universitária, aproximando as universidades e escolas, os pesquisadores e as professoras. Por fim, “a pro-

fissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561). Não menos importante, o último objetivo do movimento de profissionalização do ensino, *consiste em produzir uma base de conhecimentos para o ensino*, proporcionando abordagens científicas procedentes da pesquisa que necessitam serem visualizadas pelos professores como uma eficácia *prática*, assim como nas demais profissões, tomado por exemplo aos conhecimentos que antecederam a medicina e a engenharia (TARDIF, 2013).

Certamente que os caminhos percorridos para profissionalização do ensino carregam ranços e avanços. Em comparação com as idades das vocações e do ofício, a idade da profissão ainda é muito recente para os professores. Percebe-se um avanço cronológico nessa evolução, mas que no imaginário de muitos professores ainda permanece como ofício de profissão e não a própria profissão; daí a terminologia de Gauthier (2013) em apresentar o ofício de saberes, pois o autor acredita que a idade do ofício ainda permanece, paralelamente, com a da profissionalização do ensino, ou como diria Tardif (2013), a idade do ofício “permanece inacabada, pois não evoluiu no mesmo ritmo por toda parte, inclusive dentro de um mesmo país” (p. 557), incluindo-se aí o Brasil.

2.3 Formação Inicial: um investimento nas práticas, na Licenciatura

A formação inicial de professores se apresenta como momento privilegiado de formação sistemática, mais do que um tempo destinado a aprendizagem dos conteúdos e de técnicas de ensino. A formação inicial se constitui num espaço formativo universitário que proporciona os domínios de conhecimentos originários em formação curricular, tanto na área da formação profissional do professor com as disciplinas do trato didático-pedagógico, como na área da especificidade da formação, com disciplinas específicas a área de formação. Esses elementos provenientes da abordagem e composição curricular são necessários a arte de ensinar.

No entanto, é possível acreditar que apenas estes conhecimentos não garantam aos professores uma formação completa mediante a preparação e mobilização de saberes necessários à sua formação. É necessário que o espaço escolar, *locos* do protagonismo do ensino e da aprendizagem, seja considerado um espaço de formação para os futuros professores, ainda na formação inicial, com a inserção dos licenciandos na escola, articulando a teoria vinda dos currículos propostos na formação com a prática vivenciada junto aos atores que compõe a escola. Ainda nesse espaço de compreensão é preciso entender a formação inicial como a

primeira etapa de um longo processo da formação profissional docente. (GARIGLIO, 2010; AMORIM FILHO e RAMOS, 2010)

As abordagens propostas no período da formação inicial são as primeiras fontes de conhecimentos científicos aos quais os estudantes se apropriam, de modo a compor um repertório teórico-científico necessário ao desempenho das ações docentes pertinentes ao estatuto de profissão ao qual a formação de professores galgou. E, neste mesmo sentido, a escola será o espaço para se articular as primeiras imersões às práticas na formação inicial de professores, objetivando propiciar articulação teórico-prática na formação em prol a mobilização de saberes docentes.

Estudo realizado por Gariglio (2010) demonstrou o reconhecimento e a importância sobre o aprendizado dos saberes e habilidades docentes aprendidos na formação inicial como significativos para o exercício da profissão na escola. O estudo cita o posicionamento de licenciandos que mencionam o quanto foi importante a experiência de poder atuar, ainda como estudantes na universidade em atividades no espaço escolar, demonstrando experiências vivenciadas de forma inédita na escola e que não haviam sido mencionadas antes em aulas que tiveram na faculdade (GARIGLIO, 2010).

A inserção no espaço escolar permite ao licenciando um olhar para questões que são pertinentes a estrutura e funcionamento do ensino na escola, adequando-se a realidade do fazer pedagógico próprio da docência. São as questões pertinentes a subjetividade do professor, ou melhor, da *vida de professor* e de seus saberes da docência (NÓVOA, 2013; TARDIF, 2014).

Tardif (2014) afirma que é significativo levar em conta a subjetividade dos atores (sujeitos que estão na escolar), a experiência dos professores no espaço escolar, numa perspectiva de aprendizado para os futuros docentes. Para o autor o cenário escolar é relevante ao processo da formação de professores por apresentar questões que “estariam ocultas” nas abordagens de conhecimentos proporcionadas nos cursos de formação de professores, ou mesmo entender que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230)

Dessa forma, considerar as experiências dos professores como fonte também de aprendizagem na formação inicial, associadas aos conhecimentos científicos é significativo, pois essas experiências vivenciadas pelos licenciandos permitem articulações importantes

entre a teoria e a prática, promovendo momentos adequados para construção da identidade profissional, por se tratar do início do processo de profissionalização do docente em espaço representativo de sua atividade laboral.

O contexto para essa construção está presente na escola, pois é lá que será possível as primeiras mobilizações de conhecimentos e saberes sobre o que é ser professor, além disso estes locos confere uma dinâmica educativa que irá compor nossas aprendizagens e ensinamentos (AZEVEDO, PEREIRA, SÁ, 2011).

Articular os conhecimentos propostos na universidade com as vivências na escola pelos licenciandos, permite a mobilização de saberes significativos para docência, o que vai ao encontro da perspectiva de Schön (2007), quando este apresenta o conhecer e refletir na ação, ou um aprender a fazer, fazendo. A via do estágio curricular supervisionado, por exemplo, propicia vivências em que o estagiário/licenciando promove intervenções e reflexões sobre a *profissão de professor*.

A exemplo do estágio, alguns estudos (BARROS, SILVA, VÁSQUEZ, 2011; MARTINY e SILVA, 2011; GAUTHIER et al, 2013; CYRINO, BENITES, SOUZA NETO, 2015) mostraram, que a inserção às práticas pelas vias do estágio curricular supervisionado é o momento ideal para o estagiário/licenciando fazer a conexão entre a teoria e a prática tornando-se uma atividade relevante ao desenvolvimento de competências significativas para ação pedagógica, as quais se constroem a partir de saberes, evidenciando a complexidade da docência. Ou seja, a dimensão teórica se complementa e se consolida com a intervenção prática, mostrando o quão importante e significativo são as relações com as práticas no espaço escolar durante a formação inicial.

A partir da observação, coparticipação e participação efetiva nas atividades docentes nos espaços escolares o processo de mobilização dos saberes docentes pode ser articulado em vivências com as práticas de professores já formados.

A exemplo disso, a observação permite ao licenciando vivenciar o professor reflexivo, pois este é o momento propício as articulações que fazem entre o conhecimento científico e o que estão vivenciando na prática escolar. Conhecer os espaços da escola parece ser algo simples, mas quando o fazem na perspectiva de professores o olhar é outro. Em simultâneo, a coparticipação propicia ao mesmo a reflexão-na-ação, principalmente quando os licenciandos/estagiários coparticipam nas aulas junto aos professores (SCHÖN, 2007). A participação efetiva frente às aulas cria oportunidade do licenciando protagonizar o *papel* de professor no espaço escolar. Os licenciandos, diante das experiências durante a graduação, poderão, ao se formar, passar mais rapidamente pelo período de adaptação à rotina da profissão docente.

Tal perspectivas sobre a *prática* vai ao encontro do que propõe Tardif (2014), ao mencionar a epistemologia da prática docente, por ser este conceito uma abordagem sobre o conhecimento do conjunto dos saberes utilizados pelos professores ou profissionais do ensino em “seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255).

A questão que surge é: será que os licenciandos tem consciência da importância que é o estágio supervisionado para sua formação inicial de professores?

Pensar em investimento na profissionalização do ensino na formação inicial é pensar que no futuro, o *produto* dessa formação inicial será um professor mais apto aos desafios característicos da complexidade de ações orientadas por muitos condicionantes como as condições sociais que convivem, os aspectos do espaço escolar tal qual a infraestrutura e implicações nas relações com os alunos e demais professores, pois o que se almeja é justamente a compreensão e o domínio do cotidiano docente (RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017; GAUTHIER, 2013). No entanto, acredita-se que isso dependerá de como se dá a articulação entre teoria e prática durante a formação inicial, ponto de partida para a profissão docente.

Para Luckesi (2005), evidencia-se ultimamente, uma visão dicotômica sobre a formação ao qual o autor se refere como *investimento no processo*, ou a espera pela formação do profissional com o título de professor, referindo-se ao professor formado como término do processo e, neste caso, sem que haja a preocupação de saber em que bases foi a formação desse profissional. Ou seja, teríamos que fazer uma opção entre “investir no processo” que, no caso deste estudo, seria a formação inicial, ou “esperar pelo produto”, os professores formados pelo processo, mas:

[...] de fato, a realidade não funciona dessa forma, ou seja, um processo obrigatoriamente chega a um produto e um produto não existe, de modo algum, sem um processo que o gere. Nenhum resultado nos chega ex-abrupto, sempre há um processo que o produz. Essa distorção decorre das direções excludentes tomadas de modo privilegiado por nossas teorias e práticas pedagógicas ao longo do tempo. (LUCKESI, 2005, p. 20).

Nesse caso, entende-se que o mais significativo seria investir no processo da formação inicial dos professores, que no caso desta pesquisa será voltado a licenciatura de educação física, oportunizando aos licenciandos conhecimentos especializados por intermédio de disciplinas científicas na formação em prol a sua profissionalização, além dos conhecimentos provenientes da prática profissional com outros professores nos espaços escolares (TARDIF, 2000).

2.3.1 A formação inicial e as oportunidades de interlocuções com as Práticas

Ao que se refere a formação inicial de professores no magistério, pode-se refletir no entorno do final dos anos sessenta e início da década de setenta, sobre um marco para formação de professores que se desenvolveu através do movimento da reforma universitária, no Brasil.

A reforma universitária ocorreu através da lei 5.540/68 que regulamentou o ensino superior, implementando através de decretos e pareceres a pós-graduação. Além disso, no parecer 252/69, foram introduzidas as primeiras habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia, protagonizando a formação de professores no ensino superior. Completando esse quadro, o governo promulga em 1971 a Lei 5692/71, considerada uma lei de reformulação e reestruturação da lei anterior, organizada pelo regime militar (SAVIANI, 2008).

Para Nóvoa (1992), assiste-se a um desenvolvimento da formação inicial para o magistério nas universidades, com programas visando à formação profissional de professores.

Já na década de oitenta, com o aprofundamento de debates sobre questões educacionais, os professores ganham reconhecimento como principais agentes de mudanças na qualidade do ensino. Esse processo de reconhecimento se deve ao fato das políticas educacionais e da legislação consequentes às lutas de entidades representativas dos docentes, colaborarem em muitos aspectos oriundos da produção acadêmica e dos debates sociais que foram incorporados à Constituição de 1988. Dentre os aspectos podemos citar: o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino (WEBER, 2003).

Nesse caso, as universidades assumiriam certo domínio e responsabilidades com a formação inicial, tanto no que diz respeito ao antigo curso normal, hoje conhecido como formação de professores dos anos iniciais, quanto ao magistério do ensino superior, hoje integralizado às Diretrizes Curriculares Nacionais como Licenciaturas (BRASIL, 1996).

Percebe-se, porém, nesta época, algumas resistências pontuais nos setores mais conservadores e intelectuais da formação universitária por dois motivos principais: primeiro por desconfiar e recear sobre a formação de professores e constituição de um corpo profissional prestigiado e autônomo; e, segundo, por desvalorizar a dimensão pedagógica da formação de professores, pelas vias do ensino superior. Em ambas situações o processo do ensino é visto como uma formação naturalizada, ou seja, sem necessidade de qualquer formação para se aprender sobre os conhecimentos científicos necessários a formação inicial do professor no magistério superior (NÓVOA, 1992; BARBOSA-RINALD, 2008).

Isso acarretaria um retrocesso aos ganhos sobre a profissionalização do ensino, ou como diria Gauthier (2013), retroceder para uma ocupação *não profissionalizada*. Com a chegada da Nova LDBEN 9394/96, essa situação de retrocesso não caminhou dessa forma.

Atualmente no Brasil a formação para o magistério se concretiza em formação no ensino superior, através das licenciaturas, já previstas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62º).

As licenciaturas são cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que tem por objetivo formar os profissionais para atuar na educação básica de acordo com as diretrizes curriculares brasileira, que atualmente refere-se à Resolução CNE/CP 02 de 2015, estabelecida em conformidade com a LDBEN 9394/96 (GATTI, 2010).

No entanto, as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores vêm se modificando ao longo dos últimos 20 anos, por meio de reformulações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). É possível observar, desde a LDBEN 9394/96, apontamentos legais estabelecidos pelo CNE, que normatizam diretrizes curriculares para a formação de professores que irão atuar na educação básica, advogando em favor das atividades com as práticas nos currículos dos cursos de formação dos professores. A abordagem das *práticas* presente nos currículos permite pensar a formação de professores como,

[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 29).

Trata-se de pensar a formação de professores a partir das oportunidades de articulação entre os conhecimentos científicos e as vivências práticas dos professores nos contextos escolares, ainda na formação inicial. Esse pensamento vai ao encontro dos pressupostos de Schön (2007) ao propor o ensino do professor prático-reflexivo, conhecendo e refletindo na ação de ensinar.

Desde a implementação da atual LDBEN 9394/96, em seu artigo 65 é relatado que a formação de professores deveria dedicar, no mínimo, 300 horas à prática de ensino (estágio) na formação de profissionais da educação (BRASIL, LDBEN, 1996; CYRINO; BENITES, SOUZA NETO, 2015).

No ano de 2002 o CNE emitiu resolução com a inclusão das *práticas* em outros espaços do currículo. Assim, com a Resolução CNE/CP 01 de 2002 (BRASIL, 2002), a “práti-

ca” na matriz curricular não estaria mais reduzida apenas ao espaço do estágio supervisionado. A partir desta normativa, sofreu-se que a abordagem *prática* estivesse presente desde o início do curso, a permear toda a formação do professor, sendo representada, nas diretrizes curriculares, pela “Prática como Componente Curricular” (BRASIL, 2002; CYRINO; BENITES, SOUZA NETO, 2015).

Porém, só a partir de 2015 que uma nova resolução emitida pelo CNE trouxe em caráter transversal no currículo das licenciaturas às Práticas como Componente Curricular (PCC) (BRASIL, 2015). Com base nessa legislação “a Prática de Ensino passou a ser vista como as práticas no ensino ou práticas pedagógicas das PCC, pois consiste em uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (CYRINO, BENITES; SOUZA NETO; 2015, p. 254).

No início do ano de 2015, o Ministério da Educação homologou o Parecer nº 02 do CNE, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada aumentando as interlocuções com as práticas no currículo das Licenciaturas.

2.3.2 Orientações para formação de professores: espaço para articulação teoria/prática

A publicação da Resolução CNE/CE 02/2015 (BRASIL, 2015), traz proposições que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada no magistério superior. Destaca-se neste documento a ênfase que é proporcionada as articulações teoria/prática no currículo para licenciatura. Já no Artigo 3º, parágrafo 5º, que versa sobre os princípios da formação de professores encontramos, especificamente nos incisos V, VI e VII:

Inciso V: a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

Inciso VI: o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

Inciso VII: um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; (BRASIL, 2015, p. 4)

Percebe-se no texto significância dada a articulação teoria/prática durante a formação inicial docente, propalando sobre os domínios dos conhecimentos científicos e didáticos necessários ao ensino sendo efetivados em espaços destinados à educação básica na formação dos profissionais do magistério.

Na Resolução nº 02 (BRASIL, 2015), o Capítulo V aborda especificamente as diretrizes que tangem aos cursos de formação inicial do magistério da educação básica em nível superior. Para melhor compreensão das diretrizes curriculares para as Licenciaturas, o Quadro

1 mostra o disposto no capítulo V, da Resolução 02, tendo como referência a carga horária mínima de 3.200 horas:

Quadro 1. Diretrizes Curriculares para Licenciatura

Requisitos	Carga Horária	Totais
ES (Estágio Supervisionado)	400 horas	1000 horas de Práticas no currículo da Licenciatura, representando, 31,25% do mesmo.
PCC (Práticas como Componente Curricular)	400 horas	
ATP (Atividades Teórico/Práticas)	200 horas	
Disciplinas Estruturantes	2.200 horas	68,75%, representam o restante do currículo.
Carga horária mínima	3.200 horas	

Fonte: Capítulo V, art. 13º, da Resolução CNE/CP 02, 2015

É possível observar que o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura representa 12,5 % da carga horária mínima de referência das licenciaturas. Se entendermos, também, que as PCC (Práticas como Componente Curricular) nas diretrizes curriculares representam o esforço de fazer o licenciando vivenciar outros espaços de articulação teoria/prática, contabilizamos mais 400 horas, ou seja, mais 12,5% da carga horária mínima de referência das licenciaturas, dedicadas às práticas em contexto real de ensino. Por fim, se somarmos as Atividades Teórico/Práticas (ATP), associadas a Iniciação científica, iniciação da docência, extensão, monitoria, entre outras ATP, alcança-se a proporção de 31,25% de atividades relacionadas à articulação teórico-prática no currículo das licenciaturas, considerando a carga horária referência de 3.200 horas.

Nesta perspectiva, em conformidade com a Resolução 02 (BRASIL,2015), o currículo para a formação de professores contempla cerca de 1/3 da carga horária às atividades que estabelecem interlocuções com as *práticas* em diferentes espaços, principalmente o escolar, entendendo que o processo formativo deve ser planejado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino de educação básica. (DOURADO, 2015)

Percebe-se que a legislação anuncia a necessidade de articular teoria e prática ainda na formação inicial, contribuindo potencialmente para a construção de fundamentos epistemológicos sobre a prática baseados no ofício de professor e nos saberes docentes (SCHÖN, 2007; GAUTHIER, 2013, TARDIF, 2014).

Entende-se, no entanto que a articulação teoria-prática em prol a epistemologia da prática só será possível se a utilização da carga horária estipulada na Resolução 02/2015 for desenvolvida no currículo de forma comprometida com a abordagem das práticas, ou seja “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio

dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4).

A questão que surge, no entanto é: como será que as PCC dispostas nos currículos das licenciaturas vêm sendo articuladas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores nos centros universitários e universidades? Será que o formato adotado realmente oferece oportunidade para o licenciando articular teoria e prática no espaço escolar, favorecendo a mobilização de saberes necessários a formação inicial do licenciando?

Entende-se que a partir das diretrizes estabelecidas com a Resolução nº 02 (BRASIL, 2015), há um aumento significativo no investimento às práticas no currículo das licenciaturas, de modo que as instituições de ensino superior devem se organizar para implementar as Prática como Componente Curricular (PCC) ao longo da formação inicial, na licenciatura de Educação Física e proporcionar “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, no espaço privilegiado da práxis docente”. (DOURADO, 2015, p. 306)

Direcionar os estudantes da licenciatura para o espaço escolar parece então ser significativo aos olhos da legislação vigente que ressalta aproximação entre universidade e escola.

Ao que tange o processo da profissionalização do ensino na formação inicial, é a partir da aproximação entre universidade e escola que as articulações entre a teoria vinda do campo científico e prática proposta através de vivências nos espaços escolares na educação básica se tornam profícuas e propiciam os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, que propõe as práticas de ensino, os saberes docentes e as articulações entre teoria e prática. (TARDIF, 2000, 2014; NÓVOA, 1992, 2009; GAUTHIER, 2013)

2.4 Articulação Teoria-Prática: Olhares sobre a prática reflexiva

A formação de professores, na visão de alguns autores (TARDIF, 2013; GALTHIER, 2013; NÓVOA, 2009) não pode ser vista como um processo fragmentado, mais sim contínuo em que a formação inicial nem sempre será o primeiro processo formativo de professores; é preciso considerar também o repertório de conhecimentos e experiências vivenciados por estes professores ao longo de suas vidas o que, por sua vez, não descaracteriza a formação inicial que é singular para constituição da docência.

No processo de formação inicial docente em espaço universitário, enfatiza-se a formação teórico-científica sobre os conhecimentos necessários para o exercício da docência. Os conhecimentos destinados a formação teórica-científica, são os conteúdos disponibilizados no processo ensino-aprendizagem dos licenciandos que serão formados para a docência. Esses

conteúdos oriundos de disciplinas do trato didático-pedagógico e das disciplinas específicas das licenciaturas, são previstos nos currículos e conceituados como saberes docentes da formação profissional, sendo plurais nesse contexto de composição do ofício de professor (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013).

Para Soares Junior e Borges (2012) é através da formação inicial que o futuro docente será capaz de (re)elaborar o arquétipo de sua profissão, contendo valores e crenças que carregam sobre a educação, ressignificando-os mediante novas aprendizagem.

O diálogo com a literatura neste estudo demonstrou que a formação inicial se constitui num espaço formativo universitário que delimita as fronteiras dos domínios de conhecimentos necessários a arte de ensinar, mas que também podem vir de outro espaço de formação, como a escola. No mesmo sentido, a formação para o magistério no Brasil se concatena através do ensino superior nas licenciaturas, por intermédio de legislação vigente. Para Gatti (2010) as licenciaturas têm por objetivo formar profissionais para a educação básica, estabelecidas em conformidade com os aspectos legais vigentes.

A prática reflexiva se constrói a partir de articulação teórico/prática do aprendiz em prol da mobilização dos saberes docentes. Porém, se efetiva através de ações reflexivas num espaço que pode ser *pantanososo* ao profissional em formação, mas que é capaz de se desenvolver através da *reflexão-na-ação* rumo a formação de profissionais do ensino. (SCHÖN, 2007; BARBOSA-RINALD, 2008; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017)

Ao licenciando que for possibilitado a *reflexão-na-ação*, poderá observar as ações, problematizá-las, para posteriormente posicionar-se em prol ao *saber fazer* do docente, despertando nesse movimento reflexivo a projeção dos saberes mobilizados. (SCHÖN, 2007; BARBOSA-RINALD, 2008; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017).

Nesse contexto a teoria passa a ser o fio condutor à prática nos espaços escolares, funcionando como uma lente que permite enxergar as nuances das ações reflexivas dos professores, desde sua formação inicial, permitindo formar um arcabouço de conhecimentos e saberes para as futuras ações pedagógicas.

No entanto, os futuros professores, ainda na formação inicial, se ressentem do distanciamento que existe entre a formação teórica e a intervenção pedagógica e prática nos espaços escolares (MARTINY, GOMES DA SILVA, 2011).

Para Mizucami a formação de professores se dá num *continuum* e tem por base uma concepção construtivista da realidade com a qual o profissional se defronta. Dessa forma, o conhecimento profissional se articulará de maneira idiossincrática, ou seja, de maneira própria e particular de cada um. Esses aspectos são incorporados e transcendem o conhecimento que

vem de uma realidade simplesmente técnica e teórica no espaço da formação inicial (SILVA, 2010).

Estudo realizado por Leone e Leite (2011) sobre o início da carreira docente, mostrou que alguns professores “ao concluírem o curso de licenciatura, não se sentiam preparados para começar a exercer a docência e atribuíram esse despreparo, essencialmente, à formação inicial que, segundo eles, enfatizava a teoria em detrimento da prática” (LEONE E LEITE, 2011, p. 251).

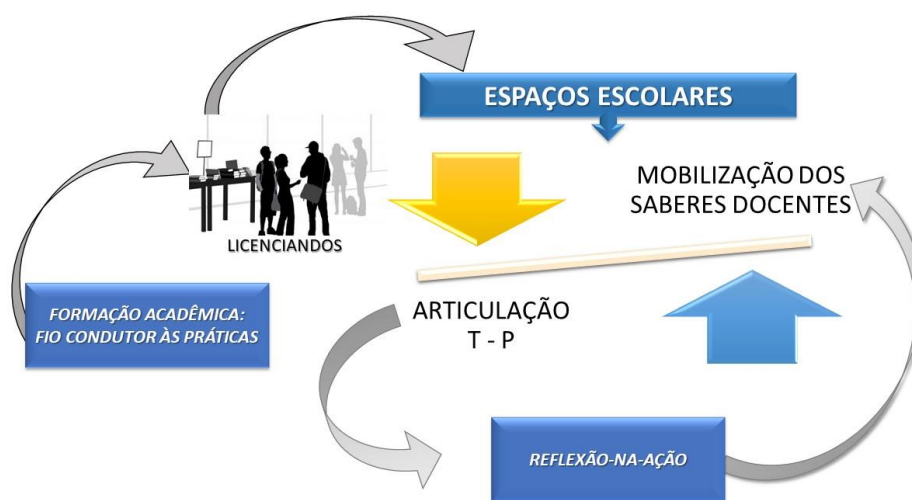


Figura 1. Articulação T-P – Fonte: SCHÖN (2007); TARDIF (2014); GAUTHIER (2013)

É possível acreditar que a articulação Teoria-Prática (T-P) nos espaços escolares, durante a formação inicial nas licenciaturas viabiliza a construção de um portfólio de conhecimentos sobre o exercício da docência e para o seu desenvolvimento profissional, que será mobilizado mediante às situações de ensino e aprendizagem. Quanto maior a inserção dos estudantes do magistério nos espaços escolares para articulação T-P, maior a possibilidade de mobilização dos Saberes Docentes (Figura 1). Porém é preciso ressaltar que para a reflexão-na-ação é necessário que os estudantes se apropriem antes, do conhecimento científico como fio condutor às práticas, vindo da formação acadêmica.

De acordo com as proposições de Schön (2007) é preciso incentivar o aprendiz a *conhecer* e *refletir* na ação além de *refletir sobre* a reflexão na ação, pois estas situações refletem práticas em prol ao *saber fazer*. Quanto maior for a participação dos licenciandos em atividades nos espaços escolares, alicerçados em abordagens teórico-científicas, maior o incentivo à *reflexão na ação*, fator significativo ao desencadeamento da articulação entre teoria e prática por oportunizar vivências em *situações-problemas* que ocorrem no cotidiano escolar exigindo do aprendiz, exercitar a *tomada de decisões*.

2.4.1 A formação do professor reflexivo visando a articulação Teoria-Prática (T-P)

O incentivo aos licenciandos à reflexão-na-ação configuram e contextualizam os espaços de formação-intervenção que despertam à mobilização dos saberes docentes na formação inicial, frente à situação real que se vivencia na escola. Diante desse pressuposto, considera-se que o futuro professor, ao se deparar com as situações-problemas nas escolas tendam a:

(...) suscitar discussões em relação a certo distanciamento entre a formação inicial (“teoria”) e a intervenção pedagógica (“prática”). Ao perceberem as convergências e divergências entre estes contextos eles acabam por ir buscar outras fontes e outras referências que sirvam de suporte para sua atuação. A confluência destes diversos saberes possibilita constituir a sua ação docente, o seu saber-fazer e saber-ser-professor (MARTINY, GOMES DA SILVA, 2011, p. 569).

É nesse sentido que Schön (2007) propõe o ensino prático reflexivo, objetivando munir o futuro professor com competências para lidar em situações incertas e conflituosas do dia-a-dia na escola, tornando essa vivência a prática para um professor reflexivo.

Segundo os estudos do autor, a abordagem curricular que preparava o professor na formação inicial, baseava-se preponderantemente na *racionalidade técnica* distanciando-se da prática educativa no contexto de incertezas da escola. Para atender essa demanda, uma formação baseada também na *racionalidade prática* refletiria melhor essa perspectiva do fazer docente (SCHÖN, 2007).

Nesse sentido, uma questão que surge é saber como os estudantes do magistério no ensino superior estão construindo sua formação ao longo da licenciatura?

Ao esclarecer sobre a racionalidade técnica, Schön (2007) demonstrou que profissionais formados a partir deste paradigma, preparam-se para solucionar problemas de ordem instrumental, os quais selecionam meios *técnicos* mais apropriados para propósitos específicos. Os profissionais com formação mais técnica, solucionam problemas com base na aplicação da teoria para propor uma abordagem sobre as práticas. Eles tornam-se profissionais melhores preparados *tecnicamente*, entretanto com menor experiência para lidar com a prática educativa.

Soares Junior (2010) dialogando com os postulados de Schön esclarece que os currículos que baseiam a formação de professores no paradigma da racionalidade técnica, desenvolvem uma formação linear, que dispõe os conhecimentos de forma *fragmentada e hierarquizada* porque, a exemplo do narrado por Schön, o currículo profissional normativo prioriza a ciência básica, seguida da ciência aplicada, para finalmente dedicar “[...] um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa, aos problemas da prática cotidiana” (SCHÖN, 2007, p.19).

Uma formação baseada na racionalidade técnica está distante da realidade da prática educativa, não sendo capaz de preparar os futuros professores para as nuances das situações práticas comuns no dia-a-dia da escola.

Nesse sentido Schön propõe o ensino prático reflexivo, como forma de superar essa lógica formativa, cujo objetivo maior é munir o futuro professor com competências do *Talento artístico profissional*³ para lidar com as diversidades das situações incertas e conflituosas da prática no espaço escolar (SCHÖN, 2007; SOARES JUNIOR, 2010).

A formação do professor que considera as bases do paradigma do ensino prático reflexivo ou do professor reflexivo, ou ainda, que considera as reflexões sobre a própria prática passa por três momentos: o conhecer na ação, refletir na ação e refletir sobre a reflexão na ação (SCHON, 2007, SELINGARDI, 2017).

O conhecer na ação está associado a observação e reflexão frente a algo ou algumas das ações do professor quando descreve o *conhecimento na ação*, ou seja, o conhecimento tácito. Descrever esse conhecimento na ação dependerá da linguagem de cada sujeito que se relaciona ao meio no qual está inserido. A partir do *conhecer na ação* serão gerados ajustes e correção de erros (SCHON, 2007, SELINGARDI, 2017).

Refletir na ação associa-se à realização prática do docente e sua imediata significação para aquela ação. Um exemplo seria a posição tomada por um docente ao perceber que seu aluno não compreendeu o conteúdo apresentado na aula, procurando refletir sobre as estratégias de mediação, reformulando-as. Nesse caso é possível ao professor olhar retrospectivamente e refletir sobre suas ações anteriores ou *refletir sobre reflexão na ação*, projetando-a futuramente com novas práticas pedagógicas (SCHON, 2007, SELINGARDI, 2017).

Em recente estudo sobre a abordagem do professor reflexivo apresentada por Schön, Selingardi (2017) sugere que quando um professor se depara com a incerteza ele deverá recorrer a investigação científica visando a compreensão do fato para agir em tais contextos e isso resultará em aprendizagem e desenvolvimento para novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Pimenta (2005) enfatiza que a teoria ou conhecimento científico por si só não são suficientes, precisa-se ir à prática, não bastando apenas conhecer a teoria. É preciso transformá-la, ao mesmo passo que há de se ter cuidado com as questões sobre as práticas consideradas para a formação do professor. É preciso que as práticas sejam munidas de um fio condutor chamado conhecimento científico ou teórico.

³ Termo cunhado por Schön para se referir aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas (2007, p.29)

É nesse sentido que o estudo em questão investigará a articulação T-P, mas uma prática reflexiva em que seu pano de fundo, serão as teorias vindas da formação universitária validadas por um currículo como propõe Saviani, ao mencionar que a reflexão filosófica ideal é realizada de forma radical por ir às raízes do problema, rigorosa por proceder de forma sistemática com base nas metodologias e teorias para que a radicalidade se cumpra em conjunto, entre o conhecimento científico como fio condutor e às práticas porque precisa considerar o contexto real ao qual encontra-se inserida (SOARES JUNIOR, 2010).

2.5 Os saberes docentes

Um elemento que surge com os estudos conceituais sobre epistemologia da prática são os saberes dos professores ou os *saberes docentes*. Nesse sentido, Tardif (2014) apresenta estudo longitudinal, no qual recebeu colaborações de autores como *Lessard, Gauthier, Raymond*, apresentando esses saberes em duas grandes partes: os saberes dos professores em seu ofício (*locus*) e os saberes direcionados aos professores em sua formação.

A primeira parte do estudo traz questões sobre as ações pedagógicas pautadas na epistemologia da prática que permite apresentar saberes fundamentados no agir pedagógico estruturados no fazer docente. A segunda parte do estudo foi organizada para apresentação dos problemas ocasionados na formação de professores, considerando as concepções e práticas de formação no magistério.

A respeito dos saberes profissionais, Tardif esclarece que:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a prática de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda (TARDIF, 2014, p. 257).

Dentro das perspectivas dos saberes profissionais associados à situação de ensino, à prática de ensino e ao professor, entende-se que os saberes docentes assumem um patamar essencial, principalmente considerando que estes saberes provêm de diferentes fontes de aprendizagem como, por exemplo, a formação profissional, as disciplinas, o currículo e a experiência. Porém ambas envolvidas na construção, mobilização e ressignificação de saberes fundamentados a partir de epistemologia que se encontra na prática (TARDIF, 2014; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017).

Nesse sentido, Tardif (2014) define o saber docente como um saber plural oriundo da formação profissional, mas também de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Gauthier reafirma a abordagem plural para compreender os saberes docentes elencados por Tardif, ao mencionar que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 28). Acredita-se, assim, que o professor moderno precisa mobilizar um conjunto de saberes no âmbito tanto de sua formação inicial, quanto na vida profissional.

O termo “saber” vem sendo amplamente difundido em estudos sobre formação docente, com a finalidade de nomear o que os professores utilizam como base de conhecimento para ensinar. Neste sentido, será utilizado no estudo o “saber” na perspectiva de Tardif que define “saber” como plural, individual e social, pertencentes de um único sujeito (SOUZA NETO, CYRINO, BORGES, 2019)

Tardif (2014) apresenta uma classificação para os saberes docentes que incluem os conhecimentos da formação profissional ou das ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, os quais serão considerados neste estudo para fins de análise.

Nesse sentido, entende-se pelos saberes da formação profissional, aqueles ligados às ciências da educação e da ideologia pedagógica. São saberes produzidos cientificamente pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor e as relações de ensino e aprendizagem. Estes saberes são transmitidos pelas instituições formadoras com a finalidade de ser agregado à formação do professor. Os saberes da Formação profissional estão destinados a formação científica dos professores, oferecidas na formação inicial ou continuada (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares estão relacionados às disciplinas, ao conteúdo das *matérias* a serem ensinadas na escola. Correspondem aos diversos campos de conhecimentos, sob a forma de disciplina no interior das faculdades. Os saberes disciplinares (Figura 2) por exemplo, “matemática, história, literatura etc. são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2014, p.38).

Os saberes curriculares são provenientes dos programas escolares, do planejamento de ensino (objetivo, conteúdo, método), feitos em função das matérias ensinadas nas escolas. Para Tardif e Lessard, tais programas também são úteis pois são instrumentos que permitem aos professores:

[...] organizarem sua ação em função de objetivos, de expectativas, de sequências, de cronologias, etc. Sem os programas, o ensino anual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente seu planejamento, sua didática, seus objetivos, etc. a cada vez (TARDIF, LESSARD, 2013, p. 207).

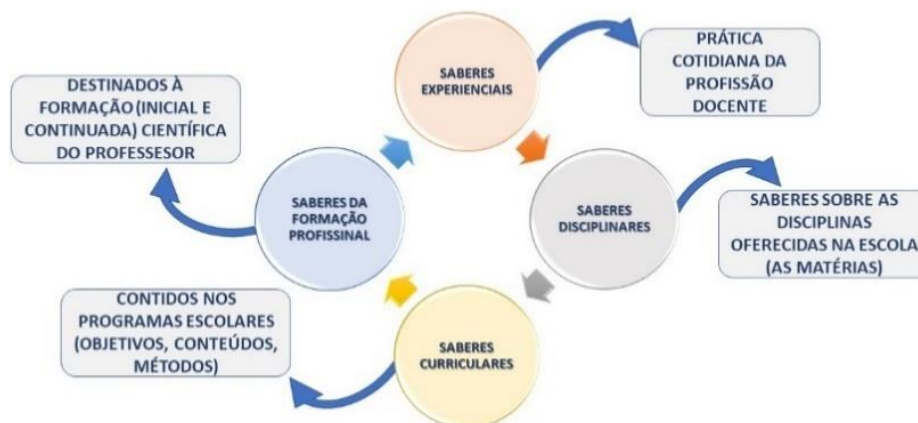


Figura 2. Saberes Docentes - Fonte: TARDIF, 2014, p.36

Os saberes experienciais são saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano do professor e nas relações que estabelecem com seu meio. Estão embasados e validados pela experiência e pela prática adquirida no âmbito da profissão docente. Não se encontram sistematizados em nenhuma doutrina ou teoria. Os saberes experienciais são “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” (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Para fins de análise e categorização dos dados desta pesquisa, serão considerados os Saberes Docentes classificados por Tardif (2014), mediante as evocações em entrevista que é contemplada na metodologia desta pesquisa.

Por meio dos estudos realizados por Tardif (2014) sobre os Saberes Docentes, os professores relatam suas próprias experiências no cenário escolar, no dia-a-dia, na troca com os outros professores. Ao que parece, são esses saberes mobilizados na prática, no cotidiano escolar, os mais valorizados pelos professores em sua pesquisa. Esses saberes, denominados experienciais ou práticos pelo autor, podem afastar os professores dos outros saberes que também são significativos. A partir disso, é preciso entender que o pensamento do professor não funciona como um modelo pré-existente pois “um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico” (TARDIF 2014, p. 272).

Para Tardif (2014), o saber dos professores é um saber próprio e está relacionado com a pessoa e a identidade dos professores, com a sua experiência de vida e com a construção de sua trajetória profissional, iniciada desde suas vivências nos bancos da universidade.

É na formação universitária que se promove a reflexão frente a abordagem de conhecimentos oriundas dos componentes curriculares que formam o currículo do magistério superior. É significativo conciliar ao aprendizado teórico da faculdade com as relações de aprendizagem de que irão se beneficiar, articulando teoria e prática, ainda na formação inicial.

Segundo Nóvoa (2013), o preparo para o exercício da docência deve ser considerado essencial, pois o docente como mediador dos saberes escolares precisa se organizar para tal fim. Um profissional que desenvolva *crise de identidade* no seu fazer pedagógico, pode trazer consequências negativas para o processo, por isso a formação deve ser considerada em sua plenitude:

[...] englobando as dimensões iniciais e continuada, em uma articulação constante entre Universidade e Escola, a partir do interesse dessas instituições, enfatizando as características inerentes desse profissional, sua competência, o saber necessário, a aprendizagem profissional e o currículo e pedagogia, através da formação investigativa (BARROS, SILVA e VÁSQUEZ, 2011, p. 512).

Para Souza Neto, Cyrino e Borges (2019) é preciso pensar numa formação pedagógica que não se feche ao conhecimento e que seja capaz de valorizar a experiência social. A formação de professores precisa ser pensada na direção dos conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais, considerando a escola e suas contribuições na formação dos saberes necessários à docência.

CAPÍTULO III

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Modelo de estudo

Esta pesquisa demanda a análise das questões que envolvem a formação de sujeitos na formação inicial para o magistério em Educação Física. Propõe a análise da concepção da Prática como Componente Curricular (BRASIL, CNE/CP 02, 2015) no projeto pedagógico de um curso de formação de professores de Educação Física, bem como de seu desenvolvimento curricular (currículo em ação) para evidenciar em que medida proporcionam a articulação entre teoria e prática e a consequente mobilização de saberes próprios da docência.

Nesse sentido a abordagem do estudo será pelas vias do modelo qualitativo de pesquisa, pois permite “uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2012, p. 17). A abordagem qualitativa é na perspectiva exploratória, em que se delimita o objeto de estudo e o problema da investigação, partindo, nesta pesquisa, da experiência do pesquisador com a formação inicial de professores de educação física, na instituição de ensino onde atua (SOUZA JUNIOR et al, 2010).

O modelo de estudo se caracteriza, ainda, como Transversal ou *Cross Sectional*, porque permitiu analisar recortes do processo formativo de interesse desta pesquisa nas disciplinas Práticas Pedagógicas em diferentes momentos do desenvolvimento curricular, nomeadamente, no segundo, terceiro e quinto períodos letivos do curso de licenciatura em Educação Física (Figura 3). Portanto, o desenho transversal propiciou fotografias instantâneas (HOCHMAN et al., 2005) de momentos de articulação teoria-prática e mobilização e/ou produção de saberes a partir das vivências disciplinares articuladas com experiências escolares.

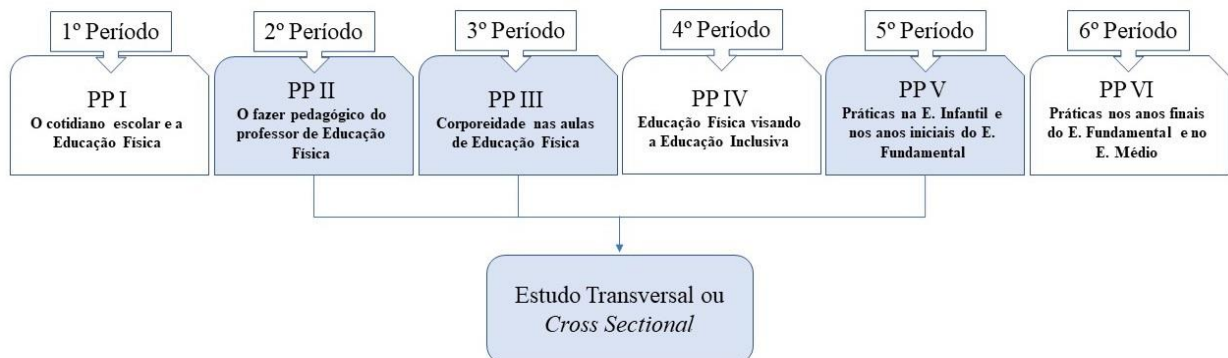


Figura 3. Modelo de Estudo Transversal

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de estudo do tipo documental ao se considerar análise realizada nos documentos curriculares da instituição de ensino investigada: a) Projeto Pedagógico de Curso; b) Matriz Curricular do curso; c) Plano de Ensino das disciplinas. Para Gil (2010) a análise de documental assemelha-se a pesquisa bibliográfica, porém diferencia-se desta por ser de “primeira mão” valendo-se de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, podendo até ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa, além de ser fonte rica e estável de dados, não implicando em altos custos e não exigindo contato com os sujeitos da pesquisa, o que viabiliza análise aprofundada das fontes (GIL, 2010).

Entende-se se tratar de pesquisa participante, pois o pesquisador estará junto dos sujeitos da pesquisa e na instituição de ensino superior em que atua. A pesquisa participante tem efetiva participação do pesquisador no ambiente do estudo, seja na comunidade, grupo ou instituição. A professora do curso universitário, investigadora nesta pesquisa, esteve bem próxima dos estudantes, assim como de suas atividades acadêmicas, principalmente no momento da análise do “currículo em ação” que objetivava a observação do desenvolvimento curricular mediante as aulas das disciplinas de PP no início, no meio e no encerramento das disciplinas. Nesse sentido “o objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão” (MARKONI & LAKATOS, 2010, p.177).

O estudo é de natureza fenomenológico-hermenêutica pois, além da descrição das experiências vivenciadas pelos licenciandos com a implantação das PCC como disciplinas curriculares, tem caráter interpretativo pois buscar-se-á a interpretação holística do problema através das experiências dos sujeitos, considerando assim, os aspectos subjetivos do fenômeno, e também a interpretação das análises, tanto do currículo escrito como do currículo em ação para tornar visíveis respostas às questões que cercam a situação-problema da pesquisa (GAMBOA, 2007; GIL, 2010).

3.2 Amostra (Fontes documentais, aulas observadas, alunos em PP)

Ao se configurar o objeto de estudo e o problema desta pesquisa, definiu-se que o espaço da pesquisa seria em determinada Faculdade de Educação Física privada, localizada na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro.

Considerando a perspectiva da pesquisa descritiva e documental, as fontes de informação foram o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do Curso licenciatura em Educação Física, bem como os planos de ensino das disciplinas Práticas Pedagógicas. A análise dos

planos de ensino foi complementada por técnica de observação das aulas de PP, realizada em três momentos em cada disciplina: no início das aulas, no meio do semestre e no encerramento das disciplinas, visando confrontar o currículo escrito com o currículo em ação no curso investigado.

Na perspectiva transversal da pesquisa, a amostragem para seleção de discentes foi do tipo intencional, não-probabilística, pois dispunha-se do conhecimento das condições necessárias aos sujeitos da pesquisa, de modo a garantir que os discentes investigados efetivamente atuaram em escolas da educação básica durante o desenvolvimento das atividades nas disciplinas Práticas Pedagógicas (GIL, 2010).

Pelo exposto, a amostra conveniente de discentes (Figura 4) foi constituída por 12 sujeitos, sendo quatro participantes de cada disciplina de Prática Pedagógica (PP) II, III e V. Para a seleção da amostra adotou-se critérios de inclusão/exclusão. Os critérios de inclusão foram estudantes: (a) matriculados nas disciplinas PP II, III e V no segundo semestre letivo de 2018; (b) que realizassem efetivamente as atividades de PP em escolas da educação básica. Os critérios de exclusão da amostra se configuraram em estudantes: (a) que trabalhavam como professor ou atuassem em estágios não-obrigatório em escolas públicas ou privadas de educação básica; (b) com experiências progressas no magistério, incluindo curso de formação de professores na modalidade Normal.

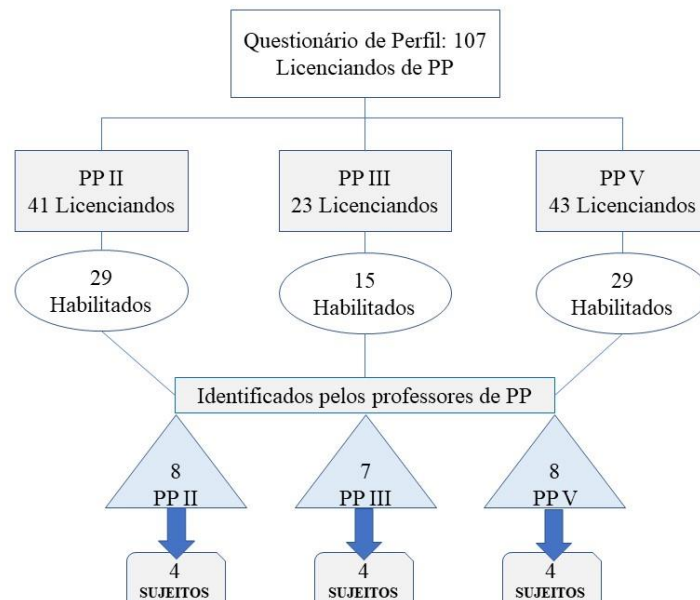


Figura 4. Fluxograma da Composição da Amostra (sujeitos da pesquisa)

Para selecionar a amostra, foi utilizado um Questionário de Perfil (Apêndice 01) aplicado aos alunos matriculados em PP II, PP III e PP V para identificar os sujeitos habilitados a compor a amostra intencional, em acordo com os critérios de inclusão/exclusão. A partir da seleção dos alunos em cada disciplina, os professores das disciplinas foram solicitados a identificar os licenciandos com frequência regular às aulas e que apresentaram relatórios de atividades e experiências durante o desenvolvimento da disciplina PP. O fluxograma apresentado na Figura 4, ilustra as fases de seleção da amostra de estudantes.

3.3 Instrumentos e procedimentos

3.3.1 Diário de Campo

Utilizou-se na pesquisa registros realizados a partir de observação das aulas de PP, através da técnica de Diário de Campo. Tal técnica utiliza o registro de observações a partir da inserção do pesquisador no grupo observado, possibilitando interação e partilha com os sujeitos da pesquisa no espaço social *in loco*, permitindo a captação de dados em situação concreta em que o ocorre o estudo do fenômeno ou parte dele (SILVA et al, 2013).

A técnica foi utilizada em três momentos ao longo do semestre: no início, no meio e ao término, pois a finalidade da realização da observação *in loco*, era confrontar os currículos escrito e em desenvolvimento (em ação), nas aulas ministradas pelo professor. Para Araújo et al (2013) a finalidade do Diário de campo, está para além das estratégias metodológicas utilizadas como condução da pesquisa. O Diário de campo também se constitui num modo de compreender o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões e interrelações.

O procedimento derivou da observação e registros no Diário de campo das aulas de PP realizadas ao longo do segundo semestre de 2018, o qual objetivou num contexto de confrontação entre os documentos curriculares e a verbalização do currículo, se ambos estavam inter-relacionados.

3.3.2 Entrevista:

Foi utilizada a Entrevista Semiestruturada para coleta de dados, junto aos sujeitos da pesquisa selecionados neste estudo. Entende-se que a entrevista semiestruturada favorece, além da descrição do fenômeno social, a explicação e compreensão em sua totalidade. Outra vantagem da entrevista semiestruturada é a presença consciente e atuante do pesquisador nesse processo de obtenção de dados, diretamente ligadas a fonte de informação (TRIVIÑOS, 1987).

Com a finalidade de atender aos objetivos de identificar, classificar e interpretar a articulação T-P e a mobilização dos Saberes Docentes, foi aplicado aos sujeitos selecionados

para o estudo, entrevista partindo de um roteiro semiestruturado, cujo objetivo era coletar através de diálogo aberto as informações pertinentes às Práticas como Componente Curricular, objeto de estudo desta pesquisa, permitindo aos sujeitos discorrerem sobre o tema, partindo de estímulos (perguntas abertas) realizados em interação com o entrevistador (MINAYO, 2012)

Para Manzini (2004) numa abordagem teórica fenomenológica, os estímulos propulsores das perguntas do roteiro de entrevista, visam atingir o máximo de clareza nas descrições do fenômeno ou evento pelo entrevistado. Assim, as perguntas passam a ter grande importância na descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios.

Para a construção do instrumento foi elaborada uma matriz conceitual com o intuito de estruturar o roteiro da entrevista. A matriz teve a finalidade de fundamentar o roteiro de entrevista a partir do referencial teórico condutor da pesquisa, bem como orientar o pesquisador na busca de dados coerentes com a problemática e objetivos da pesquisa. Dessa forma, compreendeu de modo hierárquico e articulados: (a) Os objetivos da pesquisa; (b) as variáveis em estudo (Os saberes docentes e articulação Teoria-Prática); (c) dimensões de análise dos saberes docentes (tipologia dos saberes); (d) Propositiva de perguntas (questões); e, (e) intencionalidade das informações a obter.

As perguntas produzidas a partir da matriz conceitual foram relacionadas e submetidas à análise de dois analistas com expertise na temática sob investigação, a fim de validar a semântica e o constructo das questões. A finalização desta etapa consistiu na consecução do roteiro final da entrevista, conforme se apresenta no Apêndice 02.

Na sequência, o roteiro da entrevista foi submetido a teste em procedimentos pilotos, com indivíduos do mesmo contexto, entretanto que não compuseram a amostra desta pesquisa. Este procedimento foi importante, também, para treinamento da pesquisadora no processo interativo-dialógico característico desta técnica/instrumento de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas junto a 12 sujeitos, sendo quatro proveniente de cada uma das turmas de disciplina de PP investigadas. A aplicação da entrevista foi realizada em uma sala reservada na instituição de ensino, onde permaneceu apenas a pesquisadora e o(a) investigado(a). Todas as entrevistas dos estudantes foram gravadas, para posterior transcrição de dados. Os estudantes participantes foram codificados como R (Respondente), seguindo de numeral arábico (R1 até R12), garantindo, assim, o anonimato dos sujeitos previsto no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

3.3.3 Procedimentos Éticos da pesquisa

O Projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (COMEP-UFRRJ) conforme processo de número 23083.025534/2018-17/18, garantindo o atendimento aos princípios éticos da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos. O Parecer do COMEP encontra-se no Anexo A.

Após aprovação pelo Comitê de Ética da UFRRJ, o projeto de pesquisa foi apresentado ao Centro Universitário onde a pesquisa transcorreu, recebendo autorização para o desenvolvimento dela no interior de suas dependências, através de assinatura da gestão do *Campus* em Carta de Anuência, conforme Apêndice 03.

Na sequência, foram contatados os professores regentes e os estudantes das disciplinas de PP II, III e V para que tomassem conhecimento dos objetivos da pesquisa e se sentissem motivados a contribuir. O primeiro grupo, de professores, com autorização através de Termo de Consentimento (Apêndice 04) para observação de suas aulas e, também, como colaboradores na seleção da amostra dos sujeitos considerados possíveis, dentro dos critérios de inclusão/exclusão, para a entrevista. O segundo grupo, de estudantes, com autorização através de Termo de Consentimento, concordando em participar da Entrevista Semiestruturada, conforme Apêndice 05. O desenho metodológico dessa pesquisa pode ser observado na Figura 5.

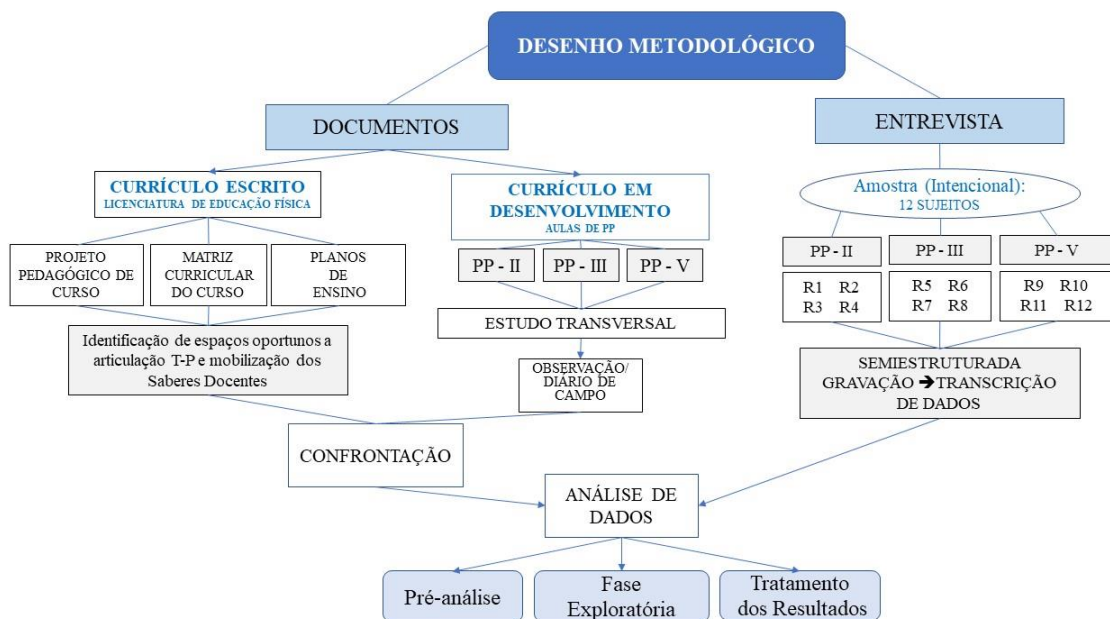


Figura 5. Desenho Metodológico da Pesquisa

3.3.4 Procedimentos no desenvolvimento da pesquisa:

Os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa foram organizados em etapas, visando a organização dos mesmos:

1ª etapa – Solicitação dos documentos como fonte primária da pesquisa junto a IES (Projeto Pedagógico de Curso e Planos Curriculares), para proceder a Análise de Dados no currículo escrito;

2ª etapa - Observação das aulas dos professores das disciplinas selecionadas de PP- II, III e V, sendo utilizadas as aulas em três momentos: o início, o meio e o final;

3ª etapa – Seleção de quatro amostras por turma para a entrevista, totalizando 12 estudantes. Para isso foi aplicado em toda a turma o questionário de perfil (com telefone e E-mail para contato), classificando as amostras em: Amostra possível/Amostra não-possível. Só foram viabilizadas as amostras possíveis, seguindo os critérios de inclusão/exclusão de amostra. Nesse grupo de amostragem os professores selecionaram as quatro amostras finais, considerando para isso a frequência nas aulas, as abordagens das práticas na escola e o relatório final da disciplina;

4ª etapa – Entrevista Semiestruturada, seguindo o roteiro pré-estabelecido das questões. As entrevistas foram realizadas no período de uma semana e eram agendadas por telefone, de acordo com a disponibilidade dos estudantes, com informação do horário e local para realização;

5ª etapa – Transcrição dos dados da pesquisa, codificando os Respondentes (R) de R1 a R12. Após a transcrição foi realizada a numeração das linhas para identificação dos Excertos, selecionados na análise de dados;

6ª etapa – Identificação dos excertos de acordo com a categoria de análises estabelecidas na pesquisa em: a) Saberes da Formação Profissional; b) Saberes Disciplinares; c) Saberes Curriculares; e d) Saberes Experienciais;

7ª etapa – Análise de dados extraídos dos documentos, da observação das aulas e da entrevista, seguindo: a) Pré-análise dos dados; b) Fase exploratória dos dados; e c) Tratamento dos resultados;

8ª etapa – Elaboração do documento final e defesa, com avaliação de Banca para obtenção do título de Mestre.

3.4 Análise de Dados

A análise de dados será realizada em dois momentos: análise dos currículos escrito (documentos) e em desenvolvimento (aulas dos professores); e análise da entrevista. Para o

primeiro momento, a análise do currículo foi descritiva documental, e o currículo em desenvolvimento foi objeto de observação na perspectiva de identificar características e intencionalidades da organização curricular da licenciatura de Educação Física. Estes procedimentos foram pautados nas fases de análise, síntese e interpretação do documento relativamente ao objeto de estudo (BOCCATO, 2006).

Para o segundo momento, a análise das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das narrativas concedidas nas entrevistas, pois reúne técnicas de análises das comunicações, estejam elas em texto ou em verbalizações, objetivando principalmente os procedimentos na descrição do conteúdo que será analisado. Entende-se a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas aplicadas aos dados coletados através da análise das comunicações (escrita ou verbal) visando sistematizar procedimentos para descrição do conteúdo das mensagens e indicadores que propiciem a inferência de conhecimentos relativos às circunstâncias de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2011).

3.4.1 Análise do Currículo escrito (Documental)

Foi realizada a leitura de todos os documentos utilizados na pesquisa para fins de análise, síntese (descrição dos dados) e interpretação dos dados na perspectiva do objeto de estudo (BOCCATO, 2006), com o intuito de conhecer o currículo escrito da instituição, buscando por abordagem sobre *as práticas* desenvolvidas no currículo. Posteriormente foram demarcadas as áreas de interesse para identificar a lógica de construção do currículo através de interpretação dos dados descritos: a) em que paradigma se alicerça o projeto pedagógico de curso face às atuais diretrizes curriculares nas licenciaturas; b) se há articulação com a matriz curricular evidenciando espaços para licenciandos refletirem na ação a partir de pressupostos teóricos vindos do campo científico, significando o ato de conhecer e refletir na ação através das práticas.

3.4.2 Análise do Currículo em desenvolvimento (ação)

Foram analisados os encontros presenciais de três dos seis professores das disciplinas de PP, conforme critério de amostras. A base para análise foram os Planos de Ensino (Programas de ensino) cedidos pelos professores, correspondentes as PP-II, PP-III e PP-V. Em cada disciplina foram considerados para fins de análises os encontros que marcavam o início, o meio e o final do curso das disciplinas, durante o segundo semestre de 2018.

Essa foi uma fase exploratória, que buscou confrontar as informações de base descritas nos planos de ensino com as aulas que foram assistidas. Nesta fase foram destacadas informações que partiram das interpretações da pesquisadora, para fins de análise.

3.4.3 Análise das Entrevistas

Após realização da transcrição de dados da entrevista pela pesquisadora, foi realizada a leitura flutuante de todas as falas dos Respondentes, caracterizando uma pré-análise. Diante disso foi possível organizar, sistematizar e operacionalizar os dados obtidos na entrevista (BARDIN, 2011).

No tratamento dos resultados, última etapa da análise de conteúdo, a inferência e a interpretação dos resultados partiram dos excertos selecionados de acordo com cada categoria de análise, atendendo ao critério de classificação dos Saberes Docentes, evidenciando o mais evocado e o menos evocado. Nesse sentido a fidelidade na evocação era sempre preservada. Partia-se da fala do respondente para se proceder a interpretação e inferências.

Em todo o desenvolvimento da análise dos dados na entrevista foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Nesse sentido a análise consistia nas três fases, dadas as suas particularidades: Pré-análise; Fase Exploratória; e Tratamento dos resultados (inferência e interpretação)

Como a análise é uma etapa de cunho subjetivo, a pesquisadora seguiu os princípios da Hermenêutica no tratamento dos dados, por se tratar de textos e verbalizações, além da interpretação dos dados em pares. A Hermenêutica constitui-se em um espaço intelectual e cultural onde não há verdade plena, porque tudo é uma questão de interpretação. O sentido que buscávamos entender das coisas era sempre o sentido das próprias coisas, daquilo que elas queriam dizer; um sentido que certamente ultrapassa vans interpretações num horizonte limitado, mas podendo se ampliar em função de nossa linguagem (GRONDIN, 2012)

Entende-se que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011) traduz-se numa técnica metodológica capaz de se adequar a muitos estudos por ser um tipo de análise capaz de reduzir a complexidade de diversos discursos e formas de comunicação. A técnica promove a redução dos dados de forma que o pesquisador entenda o sentido da comunicação buscando interpretações e outras significações. (CÂMARA, 2013).

3.4.4 Triangulação de Dados

A triangulação dos dados da pesquisa foi viável em função das diferentes fontes de dados apresentados no estudo. Os dados coletados a partir de diferentes instrumentos, emergiram:

- De documentos (currículo escrito): Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Matriz Curricular (MC) e Planos de Ensino - principalmente os das disciplinas de Práticas Pedagógicas (PP);

- Das aulas observadas, registradas em diário de campo (currículo em desenvolvimento): aulas das disciplinas de PP II, III e V, no segundo semestre de 2018;
- Da entrevista: licenciandos de educação física matriculados em PP II, III e V.

A triangulação dessas três fontes de dados da pesquisa buscou considerar, a partir do referencial teórico utilizado, se as disciplinas de Práticas Pedagógicas na condição de Práticas como Componente Curricular (PCC) proporcionavam espaços para *articulação Teoria-Prática e mobilização de Saberes Docentes*, considerando que as PCC visam ampliar os espaços direcionados às práticas no currículo, inserindo os estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública e privada de ensino em espaço privilegiado a práxis docente (BRASIL,2015; DOURADO, 2015).

Essa articulação contribuiu para melhor entendimento do fenômeno estudado, através das múltiplas perspectivas proporcionadas pela triangulação de dados nas pesquisas qualitativas, enriquecendo assim a compreensão do estudo (AZEVEDO ET AL, 2013).

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato e a interpretação dos dados foram organizados em duas Partes, a saber: Parte I - Análise descritiva de documentos, compreendendo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de licenciatura de Educação Física, a Matriz Curricular e os Programas de Ensino das Disciplinas de Práticas Pedagógica (PP) da IES, de modo fundamentar a interpretação dos Currículos Escrito e em Ação nas Disciplinas de PP II, III e V e as oportunidades que explicitam de Articulação Teoria e Prática (T-P) no processo de formação de professores de Educação Física (4.1); e Parte II – Classificação e Mobilização dos Saberes Docentes, a partir da interpretação das entrevistas concedidas pelos licenciandos visando analisar em que medida as vivências curriculares nas PP propiciaram a mobilização de Saberes Docentes, a partir das oportunidades de articulação T-P, ocupando-se, simultaneamente, em classificá-las nas diferentes categorias dos saberes docentes (4.2).

De modo a preservar o sigilo da Instituição de Ensino Superior, será utilizado nas citações referência a Projeto Pedagógico de Curso, em vez do nome da instituição autora do documento, *e.g.* (PPC, 2018).

PARTE I

Análise descritiva de Documentos

4.1 Análise descritiva documental: a organização curricular do Curso de Licenciatura de Educação Física

Nessa seção será apresentada análise sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PCC) de licenciatura de Educação Física da Instituição de Ensino Superior (IES) investigada, assim como sua Matriz Curricular e Planos de Ensino das disciplinas de Práticas Pedagógicas. Os documentos analisados são de instituição privada de ensino superior localizada na Baixada Fluminense/RJ.

A análise descritiva foi realizada para obtenção de informações sobre a intencionalidade do PPC no que diz respeito: a) à lógica de construção do currículo, se voltada ao paradigma da racionalidade técnica ou nos modelos curriculares inspirados na racionalidade prática, introduzidos pelas atuais diretrizes curriculares nas licenciaturas; b) à inclinação para formação do sujeito prático-reflexivo, visando uma lógica filosófica de formação que propicie aos licenciandos a articulação Teoria e Prática (T-P) nos espaços escolares; c) ao diálogo com a matriz curricular evidenciando espaços para os licenciandos refletirem na ação.

4.1.1 O Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura de Educação Física

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) alinha-se ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do qual emana princípios orientadores para organização e sistematização de todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos da instituição.

Esses princípios orientadores da política educacional, presentes no Projeto Pedagógico Institucional, orientam os PPC para uma concepção de aprendizagem pautada no interacionismo Vygotskiano, com proposta de aprendizagem que vise a interação com o meio social reafirmando que o saber que não vem das relações e trocas de experiências é um saber limitado (PPC, 2018).

Simultaneamente ao interacionismo, o Projeto Pedagógico de Curso da instituição está concatenado com uma proposta pedagógica que articula competências e habilidades específicas das áreas profissionais, alicerçadas no Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser, ou seja, os quatro pilares da educação (PPC, 2018).

Houve autorização de funcionamento para o curso que apresenta carga horária total de 3.220 horas, podendo ser integralizada no tempo mínimo de seis semestres e máximo de dez semestres. O curso também disponibiliza anualmente o quantitativo de 200 vagas para acesso ao ensino superior no Campus onde transcorreu esta pesquisa. O regime escolar é do tipo Semestral oferecido no período noturno, atualmente (PPC, 2018, p. 28).

Em relação aos princípios teóricos-metodológicos da IES presentes no Projeto Pedagógico (PPC, 2018, p. 14), destaca-se a intencionalidade de basear a formação no tripé ensino, a pesquisa e a extensão, como possibilidade de articulação T-P:

[...] fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os **estágios** e a participação em **atividades de extensão**;

[...] conceber uma estrutura curricular, fundamentada em **metodologia de ensino** que articule o ensino, a pesquisa e a extensão;

[...] desenvolver o espírito crítico e analítico, preparando os estudantes para a resolução dos problemas enfrentados **na atuação profissional**, sempre resultantes da evolução científica e tecnológica.

As atividades de extensão que foram evidenciadas no Projeto Pedagógico, são tratadas na instituição como fonte de pesquisa propulsora da qualidade do ensino, apoiando estas atividades por meio do desenvolvimento de programas institucionais como: Programa de Bolsas Institucionais (PROBIN), o Programa Docência em Movimento (PDM) e o Programa de Iniciação Científica (PIC).

O PROBIN tem por objetivo estimular as atividades de pesquisa e extensão universitária e fomentar a produção científica e tecnológica dos docentes da Instituição, através da concessão de bolsa de capacitação, para projetos aprovados. O curso de Licenciatura de Educação Física conta atualmente com um docente vinculado ao Programa. O PDM objetiva incentivar e contribuir para a formação de professores da Educação Básica, inserindo os licenciandos da instituição em escolas e projetos que implementam a prática esportiva na região. De acordo com o disposto no Projeto Pedagógico, o PDM soma-se ao PROBIN como mais um recurso na articulação entre ensino, pesquisa e extensão para busca de práticas inovadoras nos cursos.

O PIC destina-se aos estudantes devidamente matriculados na graduação, objetivando a promoção do desenvolvimento acadêmico, definindo a iniciação científica como instrumento de formação, que permite introduzir o estudante na pesquisa científica (PPC, 2018, p.18). No documento, a instituição se propõe a incentivar a participação dos discentes em eventos internos e externos, assim como a produção de artigos científicos para publicação dos resultados de suas pesquisas em revistas científicas (PPC, 2018, p.19).

Com relação as habilidades e competências esperadas para o futuro professor, encontrou-se evidências que permitem inferir sobre o direcionamento do Projeto Pedagógico para a construção de espaços de conhecimento oriundos de momentos de reflexão do licenciando para (PPC, 2018, p. 15):

- Construir conhecimentos necessários à sua atuação profissional;
- Ser capaz de avaliar as situações-problemas e intervir para a busca de soluções;
- Ter condições de articular teoria e prática;
- Ter capacidade de desenvolver uma prática investigativa sobre os diferentes problemas da realidade.

O Projeto Pedagógico apresenta políticas institucionais para que a licenciatura de Educação Física se assente na articulação entre ensino, pesquisa e extensão como princípio fundamental que norteia a formação acadêmico-profissional de seus discentes. Enfatiza, nesse quesito, a necessidade de se adotar uma proposta pedagógica baseada principalmente em “(...) encorajar a valorização de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente universitário, inclusive as que se referem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada” (PPC, 2018, p. 16).

Além desta evidência, foi identificado como proposta pedagógica a intenção de “(...) integrar, a **organização curricular**, componentes que privilegiem **atividades práticas**, interdisciplinares e holísticas, tais como Projeto Integrador, Projeto Interdisciplinar ou **Prática Pedagógica**” (PPC, 2018, p. 17).

Recentemente, no segundo semestre de 2018, a instituição foi contemplada com cotas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica, em edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse sentido a IES incentiva a participação dos licenciandos nestes programas de fomento externo que contam com recurso do governo federal, objetivando a iniciação dos licenciandos nos espaços da docência na educação básica.

De acordo com o PPC “a meta institucional é continuar participando destes Programas da CAPES para fortalecer a licenciatura e a qualidade dos profissionais de educação na região” (PPC, 2018, p. 21).

O PPC apresenta como finalidade e relevância do curso o investimento no desenvolvimento profissional que envolve não só a formação inicial, mas também a formação continuada articulando a identidade com a profissão: a identidade epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como campo de conhecimento específico que se configura em quatro grandes conjuntos:

(1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; (2) Conteúdos **didático-pedagógicos**, diretamente relacionados ao campo da **prática profissional**; (3) Conteúdos relacionados a **saberes pedagógicos** mais amplos do campo teórico da educação; (4) Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E identidade que é, de outro lado, profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico **de intervenção profissional na prática social** (PPC, 2018, p. 30).

Em relação as ações previstas no Projeto Pedagógico para formação continuada, evidenciou-se empiricamente, a pós-graduação *lato sensu* com proposta que visa a especialização profissional, baseada em um processo dinâmico, de autonomia e no desenvolvimento das atividades de ensino/pesquisa/extensão.

Os cursos de Pós-graduação são ofertados permanentemente e são divulgados através do *site* da Instituição. Os cursos são criados a partir de demandas locais e os projetos são apreciados pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da instituição (PPC, p.24-25).

Um dado significativo encontrado no currículo escrito foi sobre as bases de construção do currículo para o desenvolvimento profissional, ao evidenciar que deverá se constituir a partir de propostas educacionais que valorizem formação dos graduandos, “(...) baseando-a não mais na **racionalidade técnica**, - que os reduz a meros executores de decisões alheias -, mas ao Projeto Político Pedagógico de Curso numa perspectiva que reconhece sua capacidade de participar, analisar, propor e decidir” (PPC, 2018, p. 30-31).

Nesse sentido o estudo encontrou uma formação curricular que se constrói, de acordo com seu Projeto Pedagógico, demonstrando espaços para articulações teoria/prática, ainda que

em momentos abreviados de inserção do licenciando no espaço escolar nas Práticas como componente Curricular (PCC), oferecidas na licenciatura ao longo do curso e, posteriormente, com a inserção dos estudantes no Estágio Curricular Supervisionado. As bases desta organização curricular podem ser observadas no seguinte fluxograma (Figura 6):

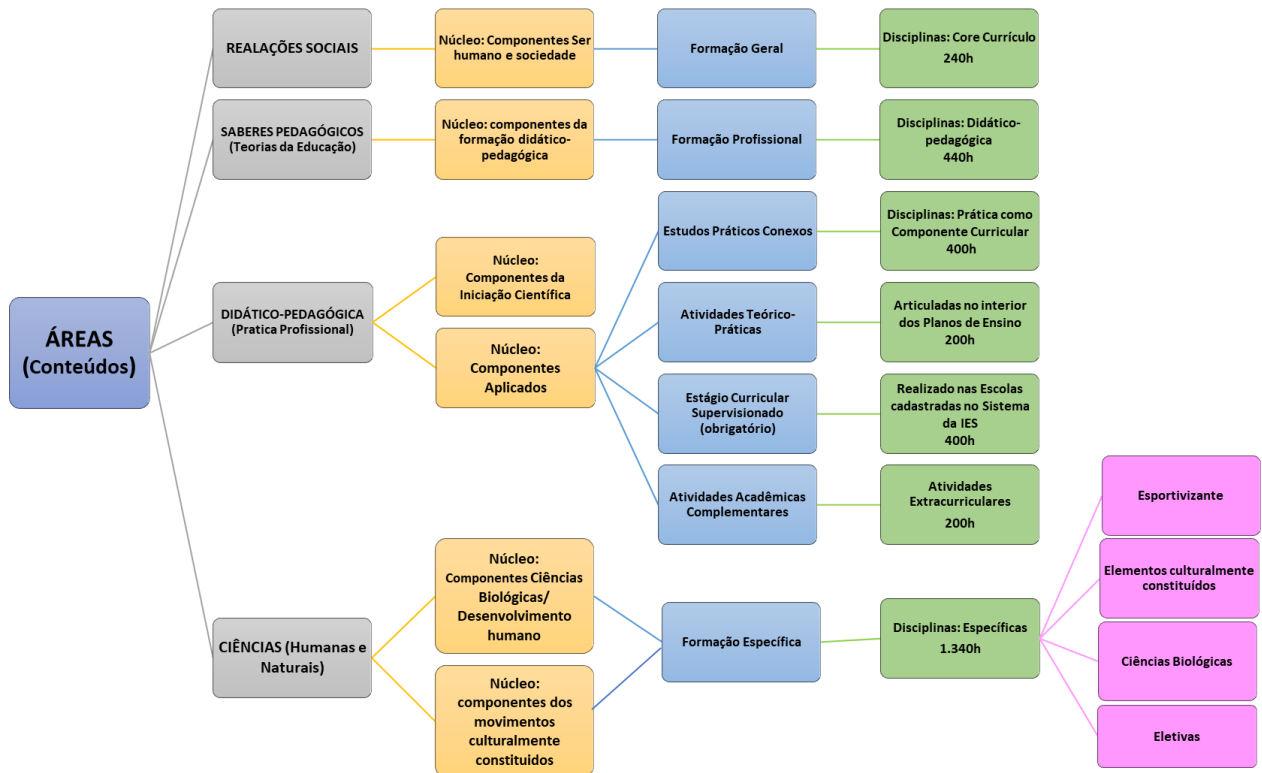


Figura 6. Fluxograma da formação curricular da Licenciatura de Educação Física - Fonte: PPC (2018)

Para a instituição, a relevância na formação do Licenciado em Educação Física, remete para a reflexão e o entendimento dos processos coletivos e individuais de aprendizagem, voltando-se a uma vertente mais questionadora, trazendo como consequência a base de conhecimentos já consagrados na literatura, pois “a articulação teoria-prática deve, assim, fazer parte do direcionamento dado a todo o processo de formação docente. As experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria” (PPC, 2018, p. 31).

Em relação ao Núcleo Componentes da Iniciação científica, não foram encontradas evidências que efetivassem a ação deste núcleo formativo, que seria possível através do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao término da licenciatura. Neste sentido, percebe-se que embora seja um discurso presente no PPC, a formação científica dos licenciandos não se materializa efetivamente no currículo em desenvolvimento, tendo em vista a desobrigação dos discentes de desenvolverem pesquisas na área de formação e apresentarem relatórios científicos no formato de TCC.

1) Organização Curricular e os Planos de Ensino das PP

No Projeto Pedagógico, os critérios para a formação de professores de Educação Física assentam-se em um modelo teórico-metodológico pautado em três *premissas*: “a) A estreita vinculação entre os conteúdos das áreas específicas e os conhecimentos pedagógicos (para as disciplinas Estruturantes do eixo de Formação Específica e o eixo de Formação Profissional); b) A produção do conhecimento de forma interacionista (para disciplinas do eixo de Formação Geral); e c) A existência de uma íntima articulação entre teoria e prática (nas Abordagens das práticas do currículo)” (PPC, 2018, p. 31).

Para o alcance dessas premissas, na assunção teórico-metodológica, a construção da Matriz Curricular da licenciatura de Educação Física, também considerou a Pedagogia por competências ao pensar nas disciplinas sugeridas, voltando-se para o desenvolvimento da ação-reflexão-ação no decorrer da formação de professores, sugerindo seis núcleos articuladores para a organização das disciplinas na matriz curricular: a) Núcleo dos componentes do Movimento Culturalmente Constituído; b) Núcleo dos componentes da Formação Didático-pedagógica; c) Núcleo dos componentes das Ciências Biológicas e do Desenvolvimento humano; d) Núcleo dos componentes da relação ser-humano e sociedade; e) Núcleo dos componentes aplicados; f) Núcleo dos componentes da iniciação à investigação científica

Estes núcleos estabelecem eixos de formação dispostos na matriz curricular em componentes curriculares que são oferecidos ao longo da formação (Figura 6).

O intuito desta organização do currículo, segundo a instituição, não é apontar para nenhum núcleo temático especificamente, mas sim proporcionar uma formação:

[...] de amplo espectro, capaz de preparar seus egressos para atuação nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da organização de eventos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas no âmbito escolar (PPC, 2018, p. 36).

Percebe-se que a Licenciatura de Educação Física da instituição propõe uma formação curricular que contém elementos passíveis de se confundirem com as finalidades do bacharelado em educação física, visto que os dois cursos são oferecidos pela instituição. Porém o bacharelado propõe uma formação direcionada ao ambiente não-formal, diferenciada e dicotômica do ambiente escolar, primando pela formação de profissional que atuará com características próximas ao treinador, professor, preparador físico, entre outras.

Isso se explica porque este tipo de formação curricular em instituições de iniciativa privada, principalmente, proporcionam a continuidade da formação, após a licenciatura, no

bacharelado de Educação Física, pois os alunos ao requererem o reingresso à faculdade, poderão fazer o aproveitamento de estudos e eliminar as disciplinas equivalentes e já cursadas. Esta é uma estratégia utilizada, para dar continuidade de um curso seguido do outro na mesma instituição.

Considerando os núcleos idealizados referidos anteriormente, o Projeto Pedagógico propõe a matriz curricular fundada em quatro eixos estruturantes (Ver Figura 6): a) Eixo de formação geral; b) Eixo da Formação Profissional; c) Eixo da Formação Específica (o qual pertence as unidades curriculares que compõe os aspectos específicos do curso, nomeadas aqui por Componente curricular: Esportivizante, das Ciências Biológicas, Elementos Culturalmente Constituídos e as Eletivas); d) Eixo dos Estudos Práticos Conexos, com as disciplinas de Práticas Pedagógicas.

Nesse sentido, para análise da matriz curricular do curso de educação física, foi realizada leitura atenta dos referidos documentos, nos quais foram estabelecidas cinco categorias de análise. Os componentes curriculares foram organizados em quadros, porém para a categoria Formação Específica foram propostas subcategorias de análise, descritas como Esportivizante, Ciências Biológicas, Elementos Culturalmente Constituídos e Eletivas:

a) Disciplinas Estruturantes do Eixo Formação Geral

A instituição abrange na Formação Geral as disciplinas básicas, oferecidas na modalidade de ensino de Educação a Distância (EaD), também para outros cursos de graduação na instituição, vistas como disciplinas que favorecem a abordagem interdisciplinar perpassando transversalmente aos cursos de graduação oferecidos pela IES. São nomeadas no PPC como Componente Curricular do *Core Curriculum* (Quadro 02), propondo temas de formação mais ampla.

Quadro 2. Estruturação das disciplinas do Core Curriculum

Componentes Curriculares	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
Teoria e Prática de Texto	40h	1	80h
Metodologia Científica	40h		
Fundamentos Sócio antropológico	40h	2	80h
Rel. Étnico-raciais e Direitos Humanos	40h		
Responsabilidade Social e Ambiental	40h	3	40h
Fundamentos Filosóficos	40h	4	40h
-----	-----	5	0h
-----	-----	6	0h
			240h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

b) Disciplinas Estruturantes do Eixo Formação Profissional

Ao Eixo da Formação Profissional pertencem as unidades curriculares que se integram pelo critério da identidade profissional em uma mesma área de conhecimento. O Projeto Pe-

dagógico propõe a articulação de disciplinas propícias ao ensino didático-pedagógico (Quadro 03).

Concebe-se que a organização das disciplinas didático-pedagógicas ao longo da formação poderia ter melhor distribuição, objetivando o enfoque da progressão pedagógica, ou seja, partindo de conhecimentos dos fundamentos para os de natureza mais técnico-instrumentais. Isso foi observado nas disciplinas dispostas na matriz, posterior àquelas que dependem de conhecimentos básicos precedentes, como é o exemplo de Políticas Públicas e Legislação Educacional ser oferecida no terceiro período, antes de História da Educação que só é oferecida no sexto período.

Quadro 3. Estruturação das disciplinas didático-pedagógicas

Componentes Curriculares	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
-----	-----	1	0h
-----	-----	2	0h
Pol. Públicas e Legislação Educacional	60h	3	60h
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40h	4	160h
Didática da Educação Física	60h		
Educação Física Adaptada	60h		
Psicologia Desenvol. e Aprendizagem	40h	5	100h
Educação Física Escolar I	60h		
História da Educação	40h	6	140h
Sociologia da Educação	40h		
Educação Física Escolar II	60h		
			440h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

Existem informações elementares apresentadas no ensino da História da Educação que precedem a conhecimentos proposto no Ensino das Políticas Públicas e Legislação Educacional (PPC, p. 118; 142, 2018). Essa articulação seria um exemplo do que Ausubel (1982) chama de aprendizagem significativa, ou seja, aprender significativamente é como ampliar e reconfigurar conhecimentos já existentes na estrutura mental, possibilitando *link* com novos conhecimentos, novos conteúdos. Para Ausubel (1982), quanto maior as possibilidades deste *link* acontecer, mais consolidado estará o conhecimento, conseqüentemente, a aprendizagem.

Outra evidência na organização de disciplinas refere-se aos dois primeiros períodos, aos quais *não* são oferecidas disciplinas didático-pedagógicas, ao passo que no quarto período está concentrada a maior parte das disciplinas deste componente curricular, com 160h do total de 440h oferecidas no componente curricular Didático-pedagógico. No entanto os licenciandos já cumprem a disciplina de PP-I no primeiro período e PP-II, no segundo período. Um embasamento didático-pedagógico seria adequado a esta início da formação, pois seria oferecido aos discentes embasamento inicial (introdutório) sobre as ciências da educação (conhecimento didático-pedagógico) no início da formação o que lhes permitiria conhecer, refletir e

problematizar as observações e as eventuais práticas realizadas no contexto real da profissão, nos momentos de articulação teoria-prática na escola.

c) Disciplinas Estruturantes do Eixo Formação Específica

Verifica-se áreas bem específicas da formação, envolvendo disciplinas, que de acordo com os contextos evidenciados nos Planos de Ensino são: Esportivizantes, das Ciências Biológicas, dos Elementos Culturalmente Constituídos, além das disciplinas Eletivas, dispostas nos quadros a seguir.

O Componente Curricular Esportivizante totaliza 460 horas, distribuídas ao longo da formação, de forma equilibrada, pois contempla em cada período duas disciplinas esportivas à exceção do sexto período que não oferece disciplina deste componente curricular (Quadro 04).

Quadro 4. Estruturação das Disciplinas da Formação Específica Esportivizante

Componentes Curriculares: Esportivizante	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
Metodologia do Ensino de Futsal	60h	1	100h
Metodologia do Ensino da Natação	40h		
Metodologia do Ensino do Atletismo	60h	2	120h
Metodologia do ensino do Handebol	60h		
Metodologia do Ensino do Basquetebol	60h	3	60h
Metodologia do Ensino de Voleibol	60h	4	60h
Metodologia do Ensino de Lutas	60h	5	120h
Metodologia do Ensino de Futebol	60h		
-----	-----	6	0h
			460h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

Para o Componente Curricular Ciências Biológica (Quadro 05), percebe-se uma distribuição mais coerente em relação ao ensino-aprendizagem e, considerando os conhecimentos abordados nas ementas, evoluem dos conhecimentos mais básicos aos mais complexos, totalizando 500 horas cursadas ao longo da formação específica.

Quadro 5. Estruturação das disciplinas da Formação Específica: Ciências biológicas

Componentes Curriculares	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
Anatomia Humana I	60h	1	120h
Biologia Celular e Molecular	60h		
Anatomia Humana II	60h	2	60h
Fisiologia Geral	60h	3	60h
Urgência e Emergência	40h	4	100h
Fisiologia do Exercício	60h		
Bioestatística	40h	5	40h
Aprendizagem e Desenvolvimento Neuromotor	60h	6	120h
Cineantropometria e Avaliação Funcional	60h		
			500h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

Os Elementos Culturalmente Constituídos encontram-se distribuídos ao longo da formação, mostrando-se articulado com as disciplinas propostas e totalizando 300 horas curriculares (Quadro 06).

Quadro 6. Estruturação das disciplinas da Formação Espec.: El. Culturalmente Constituídos

Componentes Curriculares	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
-----	----	1	0h
História da Educação Física	60h	2	60h
Atividades Rítmicas e Expressão Corporal Cultura Popular e Folclore Brasileiro	60h 60h	3	120h
-----	----	4	0h
Recreação e Lazer	60h	5	60h
Metodologia do Ensino das Ginásticas	60h	6	60h
			300h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

Para as disciplinas Eletivas, os licenciandos selecionam mais duas disciplinas que irão compor o seu currículo. Elas se encontram listadas no interior do PPC e são oferecidas semestralmente aos alunos (Quadro 07).

Quadro 7. Estruturação das disciplinas da Formação Específica: Eletivas

Componentes Curriculares	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
-----	----	1	0h
-----	----	2	0h
-----	----	3	0h
Eletiva 1	40h	4	40h
Eletiva 2	40h	5	40h
-----	----	6	0h
			80h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

d) Disciplinas estruturantes de Estudos Práticos Conexos (EPCs)

O Projeto Pedagógico apresenta o quarto eixo nomeando-o de Estudos Práticos Conexos (EPCs), ao qual pertencem as unidades curriculares em que se encontram as Disciplinas de Práticas Pedagógicas, desenvolvida no curso em atendimento as Práticas como Componente Curricular (PCC), sendo este o objeto de estudo desta pesquisa. O Objetivo das EPCs é oportunizar, no campo profissional, a complementação do processo ensino/aprendizagem através da articulação entre a teoria e a prática na área de atuação da docência (PPC, 2018, p.57).

Estas disciplinas são oferecidas como espaços de aprendizagem em atendimento às Práticas como Componente Curricular na escola, sendo nomeadas por disciplinas de Práticas Pedagógicas (PP), e desenvolvidas ao longo da licenciatura de Educação Física (Quadro 08), atendendo ao disposto nas Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas (BRASIL, 2015).

Quadro 8. Estruturação das disciplinas das Práticas como Componente Curricular

Componentes Curriculares	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
Práticas Pedagógicas I	60h	1	60h
Práticas Pedagógicas II	60h	2	60h
Práticas Pedagógicas III	80h	3	80h
Práticas Pedagógicas IV	80h	4	80h
Práticas Pedagógicas V	60h	5	60h
Práticas Pedagógica VI	60h	6	60h
			400h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

Os EPCs, objetivam oportunizar, no campo profissional e acadêmico, espaços direcionados a complementação do processo ensino-aprendizagem no espaço laboral visando o exercício pleno da capacidade de relacionar teoria e prática em âmbito profissional na sua área de atuação (PPC, 2018).

e) Outros Componentes Teórico-práticos

Além das abordagens estruturantes no currículo, evidenciou-se outros componentes curriculares. Optou-se por categorizá-los neste estudo como Outros Componentes teórico-práticos, composto pelo Estágio Curricular Supervisionado (ECS I e II); as Atividades Teórico/Práticas, além das Atividades Acadêmicas Complementares (Quadro 09), em cumprimento às Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2015).

Quadro 9. Estruturação de outros Componentes Teórico-práticos

Abordagem Prática no Currículo	Horas-aula	Período	Total Horas-aula
Estágio Curricular Supervisionado I	200h	5	200h
Estágio Curricular Supervisionado II	200h	6	200h
ATP (Atividades Teórico/Práticas)	200h	Ao longo	200h
Atividades Acadêmicas Complementares (AACs)	200h	Ao Longo	200h
			800h

Fonte: Matriz Curricular de Licenciatura de Educação Física (PPC, 2018, p. 44-46)

O Estágio Curricular obrigatório está previsto no projeto pedagógico do curso, com cumprimento da carga horária prevista na legislação, se estabelecendo como requisito parcial obrigatório para a conclusão do curso (PPC, 2018, p. 60).

De acordo com o PPC (2018) da IES, o Estágio Curricular Supervisionado é realizado em estabelecimentos de ensino cujo componente curricular Educação Física seja oferecido na Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais - e Ensino Médio, acompanhado por professor supervisor, devendo totalizar carga horária de 400 horas de atividades distribuídas em Estágio Curricular I e II. O Estágio I se inicia no quinto período letivo, direcionado a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental com carga horária de 200 horas, sendo 120 horas integrais cumpridas com o professor supervisor da escola e 80

horas destinadas à elaboração de documentos e relatórios necessários para a organização, execução e cumprimento do estágio. O Estágio II deve ser cumprido a partir do sexto período letivo com a mesma organização, critérios e carga horária do Estágio I, porém sendo direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Estágio obrigatório, como está descrito no PPC da IES, respeita e segue a legislação vigente.

As Atividades Teórico/Prática se encontram identificadas nos Planos de Ensino das disciplinas e estão relacionadas ao Núcleo dos Componentes Aplicados. Cada professor organiza esse componente em seu planejamento, disponibilizando-os nos Planos de Ensino, aprovados semestralmente pela coordenação acadêmica e acessível aos estudantes no Portal Acadêmico do Centro Universitário, totalizando 200 horas.

Evidenciou-se, ainda, na matriz, as Atividades Acadêmicas Complementares (AACs) com a carga horária de 200 horas, que também é um requisito legal, direcionado a participação dos estudantes em atividades de natureza acadêmica, cultural, social e de práticas profissionais vinculadas à área de conhecimento do curso, podendo ser realizada nos eventos internos ou externos à instituição ensino (PPC, 2018).

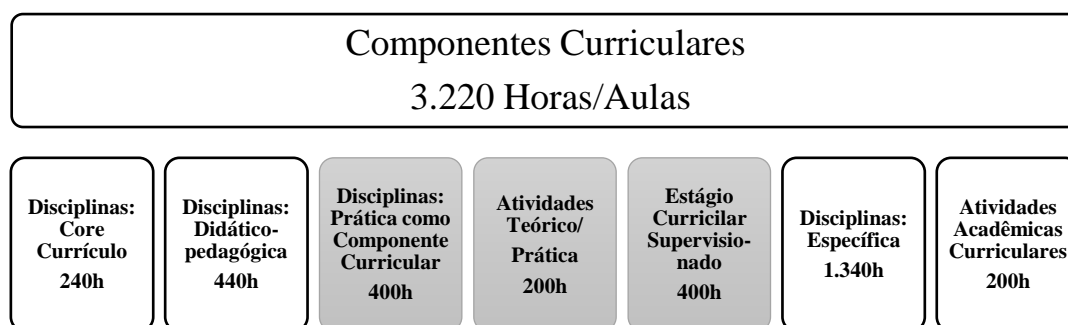


Figura 7. Síntese da disposição dos componentes curriculares
Fonte: PCC (2018)

A análise da matriz curricular evidenciou espaços para articulação T-P ao longo da formação inicial no currículo escrito, totalizando 1000 horas (Figura 07). Considerando o total 3.220 horas dos componentes curriculares, 31% destas horas são direcionados às Práticas e atividades conexas.

Percebe-se que estes espaços oportunizam ao licenciando as vivências práticas, baseadas a priori, numa lógica de construção do currículo inspirada na racionalidade prática, em vista do Projeto Pedagógico, pois deixa claro as oportunidades que levam o estudante ao espaço laboral, através das disciplinas de Práticas Pedagógicas, Atividades Teórico-práticas e o Estágio Curricular Obrigatório.

No entanto, elas também estão relacionadas ao cumprimento da resolução 02/2015 ao implementar as Práticas como Componente Curricular na formação inicial que a princípio

oportuniza, mesmo que em breves espaços, as vivências dos licenciandos em espaço de aprendizagem laboral (BRASIL, 2015).

Percebe-se que a partir do quinto período as práticas se intensificam com a inserção dos licenciandos no Estágio Curricular obrigatório.

A questão que surge é saber em que medida esta intencionalidade baseada nos espaços destinados a articulação T-P, principalmente através das disciplinas de Práticas Pedagógicas, objeto desta pesquisa, evidentes no currículo analisado, se concretizam de fato na prática institucional, no currículo em ação.

A análise de construção da matriz curricular, deixa claro existir possibilidades de melhor arranjo na distribuição dos componentes curriculares, de modo a possibilitar um melhor diálogo entre a teoria e a prática para os estudantes. Dando sequência, analisa-se implementação das disciplinas Práticas Pedagógicas.

2) A implementação e organização das disciplinas de Práticas Pedagógicas

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso a implementação das Práticas como Componente Curricular (PCC) ocorrem na instituição no formato de disciplinas curriculares, ligadas aos Estudos Práticos Conexos (Núcleo: Componentes Aplicados – Figura 6), denominadas pela instituição por Práticas Pedagógicas I, II, III, IV, V e VI. As disciplinas foram implementadas na licenciatura de Educação Física no segundo semestre do ano de 2016 e desde então são oferecidas na matriz curricular do curso (PPC, 2018).

O Projeto Pedagógico apresenta as disciplinas de Práticas Pedagógicas (PP) organizadas a partir de temáticas que tem como referência abordagem de outras disciplinas do próprio período ou de períodos anteriores em que:

[...] os discentes desenvolvem projetos interdisciplinares ou integradores, com uma temática orientada, utilizando o aparato teórico das disciplinas cursadas. No curso de Licenciatura em Educação Física, especificamente, os projetos são desenvolvidos nas Práticas Pedagógicas nos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º períodos. (PPC, 2018, p. 48)

Cinquenta por cento da disciplina é cumprida em aulas teóricas no centro universitário, mediadas pelo professor com propostas teórico-práticas ligadas a temática da disciplina, além de orientações para o trabalho de campo dos licenciandos. Os outros cinquenta por cento da disciplina são desenvolvidos no espaço laboral, seguindo orientações e proposições dos professores, que culminam com desenvolvimento de diversos trabalhos avaliativos desde rodas de conversas, onde os licenciandos apresentam as atividades vivenciadas no espaço laboral, até aos seminários que, além de culminar no cumprimento da disciplina, estimulam a pes-

quisa científica (PPC, p. 57-59, 2018). Tal fato pode relacionar-se as proposições de Schön (2007) sobre conhecer e refletir na ação, para depois realizar a reflexão da reflexão-na-ação.

De acordo com os Planos de Ensino das disciplinas de PP (PPC, 2018), a dinâmica de organização de cada disciplina propicia vivências com as práticas no espaço laboral aos licenciandos de educação física, na medida em que os mesmos, para cumprirem as disciplinas, necessitam deslocar-se para as escolas em prol da realização das atividades orientadas pelos professores de cada PP, incluindo desde o conhecimento da estrutura e funcionamento do ensino da unidade escolar até às práticas desenvolvidas junto aos professores da educação básica nas aulas de educação física.

O licenciando, ao se apresentar nas escolas para realização das PP, deve apresentar à gestão da Unidade Escolar (UE) *Carta de Apresentação* devidamente assinada pelo professor da disciplina PP na qual estiver matriculado. A carta é um instrumento de identificação dos estudantes do centro universitário correspondente ao período que estejam cursando a disciplina juntamente à UE. Uma cópia da carta de apresentação retorna para o professor devidamente assinada pela gestão da unidade escolar que concordou com a participação do licenciando na escola. Após concordância da gestão da UE, os licenciandos são liberados a participar das atividades dentro da escola.

De acordo com os documentos analisados, a metodologia de trabalho dos professores para as disciplinas de PP é pensada à luz do tema gerador de cada disciplina, havendo possibilidade de divisão da turma em subgrupos, com a finalidade de escuta e reflexão dos relatos de experiências através de *roda de conversa* sob a mediação do professor da disciplina.

Os licenciandos devem realizar tarefas previamente definidas pelos professores das disciplinas (preparo para articulação T-P) e, posteriormente, apresentá-las ao grupo e ao professor no Centro Universitário de modo a exporem seus relatos de experiência. Ao final é realizado Seminário para exposição da síntese de seus relatos de experiências, como critério de avaliação na disciplina. A disposição temática de cada disciplina, bem como seus objetivos nos planos de ensino são mostrados na Figura 08.

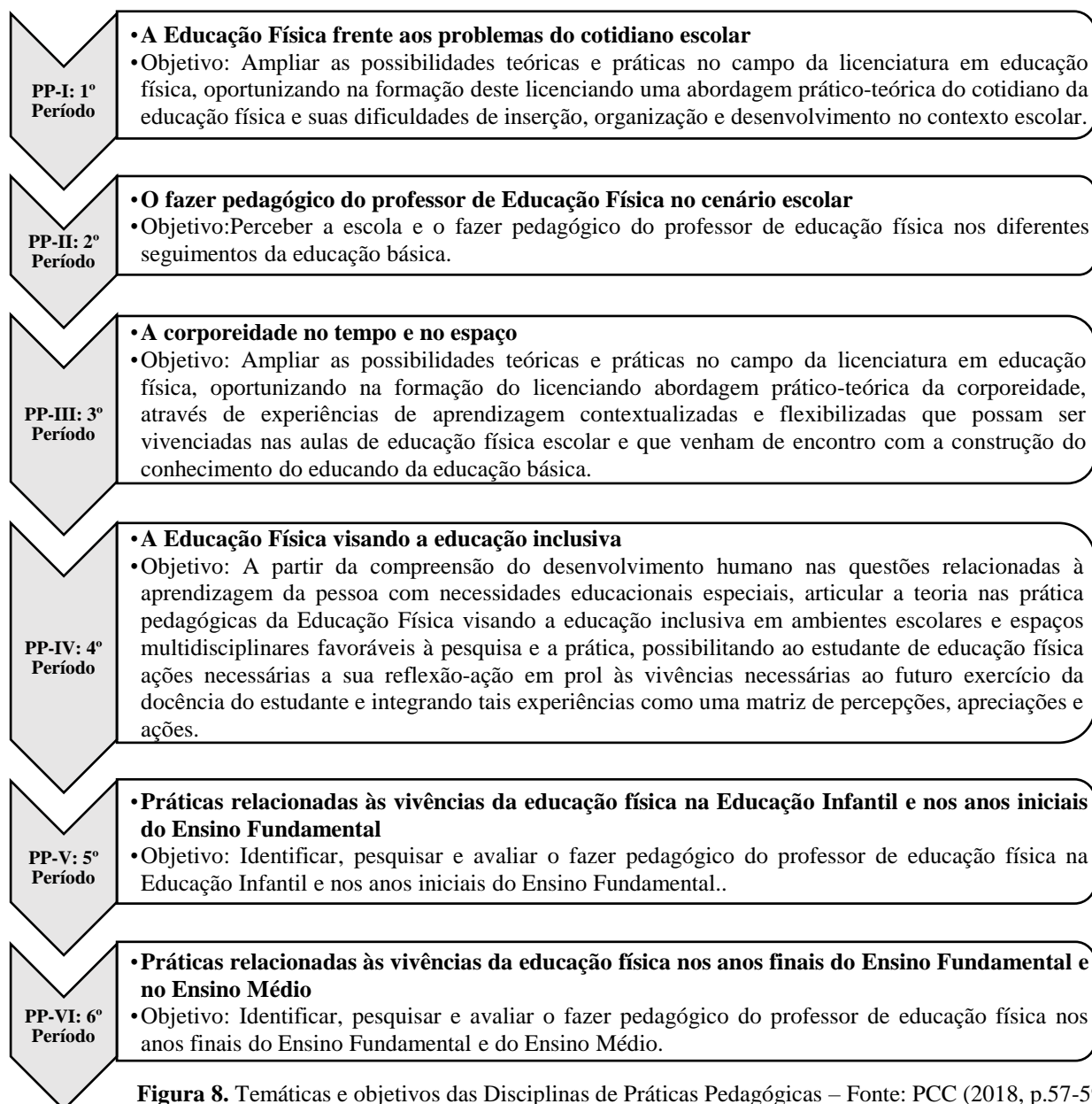


Figura 8. Temáticas e objetivos das Disciplinas de Práticas Pedagógicas – Fonte: PCC (2018, p.57-59)

3) O desenvolvimento curricular nas Práticas Pedagógicas (Currículo em Ação)

A pesquisa foi contextualizada nas disciplinas PP II, III e V, portanto, é sobre elas a análise que se segue. Considerando o currículo em desenvolvimento (currículo em ação) e as observações durante a pesquisa, pode-se dizer que os espaços para articulação entre teoria e prática viabilizam a mobilização dos saberes docentes, mediados durante as aulas com propostas teóricas e de intervenção na escola, associadas ao tema da disciplina. Neste sentido, estão em diálogo com o currículo escrito, porém em breves espaços de intervenção na escola.

Foram analisados os encontros presenciais de três dos seis professores, no segundo semestre de 2018, tendo como base de análise os Planos de Ensino cedidos pelos professores, correspondentes as PP-II, PP-III e PP-V. Em cada disciplina foram considerados, para fins de análises, os encontros que marcavam o início, o meio e o final do curso nas disciplinas.

Os encontros começaram com a apresentação do Plano de Ensino da disciplina, estabelecendo a temática que seria abordada no semestre, além dos critérios de avaliação para aprovação e cumprimento da disciplina pelos licenciandos.

Para atender a finalidade temática de cada disciplina, durante o período eram apresentados o referencial teórico (textos de artigos ou livros) pertinentes ao tema da disciplina, orientador do preparo para a prática no espaço escolar através de atividades direcionadas pelos professores.

Os critérios de avaliação, segundo a narrativa dos docentes das disciplinas, envolveram desde a participação dos licenciandos nos encontros presenciais no centro universitário, até o retorno dos mesmos com seus planos de atividades devidamente realizados no espaço escolar.

Em seguida, a turma era dividida em Grupos (A, B e C), que após retorno das escolas apresentavam seus relatos de experiência devidamente registrados nos planos de atividades, com a apresentação mediada pelos professores. Eram trabalhos individuais e cada estudante apresentava o seu relato, frente ao seu Grupo (A, B ou C).

A carga horária da disciplina era de uma hora/aula com cinquenta minutos semanal e presencial, com a apresentação dos pressupostos teóricos que norteavam a reflexão dos licenciandos em suas atividades práticas na escola. O complemento da carga horária era efetivado mediante a participação dos licenciandos em intervenções nos espaços escolares.

Observando o currículo em desenvolvimento nos encontros das turmas de PP-II, PP-III e PP-V, evidenciou-se que os três professores das disciplinas cumpriram satisfatoriamente os Planos de Ensino pré-estabelecidos para os estudantes, de forma que organizavam as aulas, seguindo-os e mostrando a dinâmica entre a disciplina e as atividades efetivada pelos estudantes.

De acordo com a dinâmica das aulas, frente aos relatos dos licenciandos nas rodas de conversas, percebia-se a mediação-estimuladora dos professores, levando-os a refletirem sobre seus relatos, conhecimentos adquiridos em ação, as práticas vivenciadas na escola e suas relações com os textos de fundamentação teórica que antecediam a ida ao campo. As reflexões realizadas nessas rodas de conversas permitiam reflexões sobre os novos conhecimentos, mas também traziam muitas problematizações sobre questões que eram inéditas para os licenciandos recém-chegados do espaço laboral. Em muitos relatos percebia-se o entusiasmo em ser professor, assim como narrativas e propostas de “o que vou fazer...” o “o que não vou fazer...” quando for professor.

Diante das entrevistas realizadas com os discentes, evidenciou-se algumas reflexões, que foram ao encontro desta análise:

[...] Tinham escolas que davam excelentes estruturas e escolas que davam péssimas estruturas e dentro de sala na faculdade o professor passava para gente, como que a gente poderia lidar com a escola que não tem estrutura e como a gente lida com a escola que tem estrutura. (R2, L. 27-28, PP-II)

Em PP II, um dos conteúdos apresentados no ementário é “Visitação de *espaços de intervenção* em educação física escolar” (PPC, p. 115, 2018). Neste aspecto o professor enfatizou durante as aulas presenciais que os espaços destinados à Educação Física são bem diferenciados e que nem sempre a estrutura da escola favorece as aulas de educação física. Durante a abordagem teórica nas aulas presenciais foi debatido um texto com os alunos que evidenciava a estrutura e funcionamento da escola.

O relato do licenciando R2 mostrou que os conceitos em PP-I e II, estudados e debatidos nas aulas presenciais, evidenciavam as diferenças entre estruturas disponíveis nas escolas, fato que o respondente percebeu ao refletir sobre esse conhecimento necessário a formação do professor na realidade escolar.

[...] quando você começa estudar coordenação motora das crianças, ensinar para elas que a educação física não é só chegar lá e chutar uma bola entendeu? Ela tem um equilíbrio, ensina várias coisas aí, é completamente diferente! As crianças já ficam mais... hoje em dia as crianças ficam muito mais assim é... interessadas. (R7, L. 237-242, PP III)

Na fala do licenciando R7 percebe-se menção a termos como *coordenação motora*, *chutar uma bola* e *equilíbrio*, característicos de disciplinas específicas no currículo, tais como as disciplinas esportivas e das ciências biológicas. Tais saberes começam a ser mobilizados quando se encontram frente a determinada situação de ensino, que mesmo não sendo protagonizada por ele, permite a simulação das possibilidades de intervenção, como por exemplo perceber os aspectos que são considerados no ensino de um simples *chutar a bola*.

Em PP-III o professor direciona as aulas para os aspectos que envolvem a temática *Corporeidade*, no tange a “observação e registro de práticas do cotidiano da educação física escolar” (PPC, p. 122, 2018). Fato evidenciado nas aulas do professor foi de que terminou as aulas presenciais com uma abordagem que não estava estabelecida no seu Plano de Ensino (currículo escrito), que versava sobre as Bases Nacionais Comum Curriculares (BNCC).

[...] Quanto as metodologias de ensino nas atividades (...) houve mais de um método, pois essa variação ocorreu em consequência do objetivo a ser alcançado em cada atividade ministrada. E não somente um, como eu havia falado, pois havia tomado como referência uma única atividade. Ex.: Desenvolvimento sócio afetivo/solução de problemas; Desenvolvimento cognitivo/descoberta orientada. (R9, L. 432-438, PP-V)

Percebe-se a maturidade acadêmica nas evocações do licenciando R9, quando esse menciona sobre metodologias de ensino, métodos e objetivo da aula, evidenciando os saberes do currículo. Apesar de ser uma fala de identificação da aula que participou R9, o estudante a essa época encontrava-se no quinto período e cumpriu disciplinas como didática, Educação Física Escolar I, Educação Inclusiva, Políticas Públicas e Legislação Educacional, entre outras disciplinas agrupadas no Componente Curricular Didático Pedagógico (Quadro 03), que proporcionam maior nível de amadurecimento acadêmico do que os que se encontravam no segundo e terceiro períodos letivos.

Nota-se que no quinto período os licenciandos já integralizaram 83% do tempo de curso. Essas menções sobre aspectos do planejamento de ensino feitas pelo respondente estão presentes na disciplina de didática da educação física por ele concluída no quarto período. Os conhecimentos desta disciplina foram objeto de reflexão quando ele esteve frente a situação de ensino.

Percebe-se que oportunizar espaços para essas reflexões pode ser muito significativo no processo de formação inicial do professor de educação física.

Nos pressupostos teóricos de Donald Schön (2000) percebe-se a narrativa no entorno de três momentos de reflexão sobre a própria prática: o conhecer na ação, refletir na ação e refletir sobre a reflexão na ação.

No primeiro momento, ao vivenciar o espaço escolar, os alunos foram estimulados a conhecer na ação, que poderia ser: conhecer os espaços da escola onde eram realizadas as aulas de educação física, como eram mediadas as aulas pelos professores, a participação dos próprios licenciandos em meio as aulas, as descobertas que faziam ao relacionar o que aprendiam na faculdade com o que estavam vivenciando em meio a escola. Ao se observar e refletir sobre *as ações*, oportuniza-se a descrição sobre o “conhecimento na ação”, o *aprender fazendo* (SCHON, 2007, SELINGARDI, 2017).

No momento em que os alunos preenchem seus relatórios ou os Planos de Atividades propostos pelos professores, a reflexão sobre a ação associa-se a linguagem que cada sujeito possui, relacionando o meio em que estava inserido e a descrição desses momentos, concretizando-se em construções porque eram reflexões realizadas diante de um conhecimento que acabaram de experimentar de forma tácita. (SCHON, 2007, SELINGARDI, 2017).

Ao explicitarem os conhecimentos adquiridos na escola nas rodas de conversas na faculdade, os discentes refletiam sobre as estratégias de mediação utilizadas pelos professores, reformulando-as, apresentando pontos de vista relacionado ao que aprendiam na faculdade, identificando metodologias, entre outras reflexões. Nesse caso foi possível aos licenciandos

olharem retrospectivamente e refletirem sobre as ações anteriores ou *refletir sobre a reflexão na ação*, projetando-a futuramente em novas práticas pedagógicas a partir de articulações realizadas nesses espaços de aprendizagem (SCHON, 2007, SELINGARDI, 2017).

Entende-se que os breves espaços oferecidos pelas disciplinas de Práticas Pedagógicas somam-se a outras oportunidades elencadas na matriz curricular, como é o caso das Atividades Teórico/Práticas e do Estágio Curricular Supervisionado. Trata-se aqui de um investimento positivo na licenciatura, pois permite a mobilização de saberes através de articulações entre o campo teórico e conceitual na reflexão-ação de licenciandos frente aos professores em suas situações cotidianas, ou seja, quando o professor ainda está estudando sobre a prática de ensino ou a prática pedagógica em prol a sua formação de professor (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014).

Percebe-se, a partir da observação das aulas dos três professores de Práticas Pedagógicas, que o currículo escrito é refletido no currículo em desenvolvimento (em ação), em muitas situações e oportunidades de espaços ao desenvolvimento das práticas. Oportunidades como estas, em que os estudantes do magistério vivenciam momentos de articulação entre a teoria/prática, contribuirão possivelmente para formação desses sujeitos, sendo capaz de torná-los autônomos no processo da formação inicial (JARDILINO, BARBOSA, 2012).

No entanto os professores fizeram considerações em prol da adequação e melhoria das abordagens do currículo escrito que não refletiam o currículo em ação, o que permitiria melhorar ou adequar essas articulações entre as temáticas e propostas das disciplinas de PP, para melhor aproveitamento das oportunidades e espaços no desenvolvimento das Práticas como Componente Curricular, implementada na instituição de ensino como disciplina curricular.

Em PP-II o professor alertou para a necessidade de um ajuste no currículo escrito no tocante aos conteúdos prescritos, pois existem abordagens expressas no currículo escrito que os alunos nesse período, ainda não tem maturidade acadêmica para desenvolver. Houve uma atividade que abordava as práticas inovadoras desenvolvidas pelos professores na escola. Porém ficou evidente que os licenciandos não entenderam o conceito de *Práticas inovadoras* e, segundo o Professor de PP-II, muitos alunos relacionavam-no a época em que estudavam, interpretando, como exemplo, uma atividade apreciada na escola de caráter *interdisciplinar* como prática inovadora. Daí a percepção na fala dos estudantes ao termo *práticas inovadoras*, as quais confundiam com atividades diferenciadas. Os conceitos de interdisciplinaridade e práticas inovadoras estão implícitos nos conteúdos propostos na disciplina de didática.

O conceito sobre *práticas inovadoras* e as relações que envolvem a interdisciplinaridade só seria melhor esclarecido a partir dos conteúdos da disciplina de didática da educação física, a qual só é oferecida no quarto período da formação. Portanto, abordagens como *práticas inovadoras* não caberiam como proposta de atividade no início da formação. Para o professor de PP-II é preciso que haja um ajuste nestes quesitos.

A articulação entre teoria e prática é melhor aproveitada nessas abordagens, com a investigação de conceitos como *práticas inovadoras* e *interdisciplinaridade*, na medida em que os licenciandos, ao iniciarem suas práticas, utilizem os aspectos teóricos como um filtro para articular com as *práticas* vivenciadas.

Para Borges (1998) é preciso refletir sobre a valorização dos saberes da experiência e dos saberes docentes de um modo em geral, pois essa talvez possa ser uma alternativa para se aproximar a formação acadêmica com a realidade escolar e, por conseguinte, estreitar os vínculos na relação entre teoria e prática. Mas é preciso investir primeiro num filtro, que são os aspectos teóricos, como um pano de fundo para que os licenciandos possam articular de fato teoria e prática.

O desenvolvimento curricular (currículo em ação) em PP-III trouxe na mediação do professor a abordagem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não se observa no currículo escrito (Plano de ensino da disciplina PP-III). Para o professor de PP-III, o assunto BNCC é atual e imprescindível ao conhecimento dos professores que estão em formação (*Explicação do professor em uma das aulas*), por isso utilizou a abordagem teórica de forma a complementar o tema. Além disso, o professor solicitou em uma de suas atividades propostas aos estudantes, que verificassem a ocorrência em campo da BNCC, consoante a abordagem *Corporeidade*, temática da disciplina.

Percebe-se que o ajuste realizado pelo professor, apesar de não contemplar o seu planejamento de ensino, se fez presente e trouxe abordagem atualizada para discussão teórica dos licenciandos em meio às aulas presenciais. Trata-se aqui de cuidado com os aspectos teóricos que não se encontram registrados no currículo escrito, ao adequar o currículo em desenvolvimento (em ação), que por sua vez foi estendida como atividade de campo para os estudantes articularem suas reflexões em meio às práticas docentes. Cuidados como estes demonstrados pelo professor em adequar e atualizar o embasamento teórico proposto na formação de professores são indispensáveis no preparo deste profissional, pois do contrário, seria prejudicial ao curso da formação (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Em observação nos encontros presenciais de PP-V, não se percebe discrepâncias encontradas na verbalização do currículo, mas o professor da disciplina chamou atenção para o

entendimento de que nesse mesmo período os licenciandos estão ingressando no estágio supervisionado, e que eles não deveriam confundir a experiência do estágio com as atividades de PP. O professor esclareceu aos alunos que no estágio os estudantes cumprem carga horária total de 200 horas no Estágio I⁴ e mais 200 horas no estágio II. Já as PP (em cumprimento às PCC), são atividades propostas pelos professores das PP, em que os estudantes irão desenvolver na escola, em breve espaço de tempo, ao longo da formação, mas que totalizam 400 horas.

Este fato esclarecedor sobre as diferenças entre a PP e o estágio curricular obrigatório apresentado em aula na instituição aos licenciandos foi positivo, mas não se encontrava descrito no Plano de Ensino de PP-V.

Embora que nesta pesquisa o Estágio não seja objeto de estudo, o que se percebeu no percurso das investigações com os estudantes da licenciatura é que existe essa comparação e equívocos com os termos PCC, representada na instituição como disciplina de PP e o ECS. Porém, diante da investida do professor em esclarecer o fato, é significativo refletir que este esclarecimento seja realizado ainda nos períodos iniciais das PP.

A exemplo destes equívocos entre a natureza das Práticas como Componente Curricular e Estágio Curricular Supervisionado que compõe as diretrizes curriculares da licenciatura, estudo realizado por Diniz-Pereira (2011) demonstrou possibilidades de se fazer confusão entre estes componentes disciplinares. Nesse sentido o autor propõe em seu estudo, quadro que contempla as diferenças entre os componentes PCC e ECS (Quadro 10).

Quadro 10. Principais diferenças entre a PCC e o ECS

"Prática como Componente Curricular (PCC)"	"Estágio Curricular Supervisionado (ECS)"
Desde o início do curso	A partir da segunda metade do curso
"Ao longo de todo o processo formativo"	Em "um tempo mais concentrado"
Em outros espaços (secretarias de educação, sindicatos, "agências educacionais não escolares", comunidades)	Em escolas (mas não apenas em salas de aula)
Orientação/supervisão da instituição formadora	Orientação da instituição formadora e supervisão da escola
Orientação/supervisão articulada ao trabalho acadêmico	Orientação articulada à prática e ao trabalho acadêmico
Tempo de orientação/supervisão: não definido	Tempo de supervisão: que não seja prolongado, mas seja denso e contínuo tempo de orientação: não definido

Fonte: DINIZ-PEREIRA, p. 211, 2011

⁴ O Estágio Curricular Supervisionado apresenta-se na Instituição em dois momentos: o primeiro enfatiza o estágio na educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o segundo enfatiza os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O esclarecimento entre os termos PCC e ECS viabilizariam a compreensão de suas naturezas e características introduzindo um novo olhar para o investimento às práticas previstas nas orientações curriculares (BRASIL, 2015). A sugestão é que estas diferenças sejam reafirmadas nas disciplinas de PP, pelos professores do centro universitário.

Outro fato identificado nas atividades propostas pelos professores das disciplinas, foi o pouco incentivo a pequenos *ensaios* do protagonismo ao ensino, possibilitando uma autoavaliação da prática docente, principalmente a partir das PP-III (terceiro período), pois a essa época os licenciandos já teriam percorrido 50% da formação e estariam aptos às intervenções supervisionadas.

Percebe-se que mais atividades do tipo: *elabore um educativo e faça a mediação deste na aula do professor* (da escola), possibilitaria um experimento do licenciando como protagonista do ensino na aula monitorando as ações do ensino e para isso o discente deveria planejar a atividade e desenvolvê-la.

A participação no espaço laboral da docência possibilita aos licenciandos articulação dos saberes Profissionais, Disciplinares e Curriculares originados de conhecimentos dispostos no currículo. No entanto os saberes Experienciais só serão mobilizados na medida em que esses licenciandos vivenciarem o protagonismo do ensino ao longo da licenciatura, o que seria possível através de atividades orientadas, mesmo que em momentos mais abreviados, mas realizados nas disciplinas de PP, antes mesmo do estágio curricular supervisionado.

Estudo recente apresentado no ENDIPE (2016), mostrou que a vivência no campo acadêmico, as trocas de experiências com colegas, a realização dos estudos pedagógicos, a participação em cursos de formação, o desenvolvimento das práticas docentes, as reflexões sobre as próprias práticas e as atividades de pesquisa foram momentos que influenciaram e possibilitaram a construção de saberes docentes dos futuros professores, porém os Saberes Experienciais assumiram uma posição de destaque por serem mobilizados, elaborados e legitimados no exercício cotidiano dos professores, o que possibilitou avaliação de saberes oriundos da formação e uma autoavaliação da própria prática docente (BEZERRA, RIBEIRO, FONTES, 2016).

Encaminhar os estudantes da licenciatura para o espaço laboral parece ser um investimento positivo, pois no que tange ao processo da profissionalização do ensino é a partir da formação inicial nas licenciaturas que as articulações proporcionadas a partir de conhecimentos teóricos-científicos e as práticas desenvolvidas no espaço laboral são mais profícuas, além de oportunizarem os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, que propõe mobili-

zação dos saberes docentes a partir de articulações entre teoria e prática (TARDIF, 2000, 2014; NÓVOA, 1992, 2009; GAUTHIER, 2013).

Nesse sentido, a análise dos Planos Curriculares e o Currículo em desenvolvimento (em Ação) no que tange às disciplinas de Práticas Pedagógicas, mostraram ser espaços, mesmo que breves, mas que oportunizam sim, as articulações entre teoria/prática possibilitando a mobilização dos saberes docentes aos licenciandos de educação física. Vale considerar que as medidas externadas pelos professores das disciplinas em momento de mediação nas aulas são significativas e podem ser revistas pelo corpo docente com finalidade de ajustes no currículo escrito.

4.1.2 Análise projeto pedagógico curricular

Ao que se refere a lógica da construção curricular da Licenciatura de Educação Física na IES, fato que chamou atenção foram alguns episódios de desarticulação entre as disciplinas propostas ao longo dos períodos. Disciplinas que, em face aos seus conteúdos, não deveriam estar nos períodos iniciais do curso, mas sim nos períodos finais. Um exemplo se refere ao Eixo da Formação Profissional ao qual se integram as unidades curriculares pelo critério da identidade profissional em uma mesma área de conhecimento, relacionando-as aos Componentes Curriculares Didático-Pedagógico (Quadro 03). Percebe-se nesta organização a *desarticulação curricular* ao se oferecer a disciplina de História da Educação de cunho elementar às outras disciplinas como Políticas Educacionais, Didática da Educação Física e Sociologia da educação, oferecidas no último período do curso. Outra questão que se observou foi a ausência da disciplina de Didática Geral como base elementar, anterior à Didática da Educação Física (PPC, 2018).

Para melhor compreensão deste fato no estudo, passamos a discutir a dinâmica das disciplinas do primeiro, segundo e terceiro períodos, chamando-as por *períodos iniciais* enquanto que o quarto, quinto e sexto serão nomeadas aqui em *períodos finais*, ao se considerar os componentes curriculares aos quais estão associados nos Núcleos de formação no PPC da instituição, dispostos na Tabela 1.

Foi necessária essa análise em vista do que se evidenciou sobre a mobilização de saberes docentes nas entrevistas dos licenciandos, triangulando as informações, principalmente dos estudantes do segundo e terceiro períodos que mostraram fragilidades nas abordagens das questões didático-pedagógica ao longo da entrevista (Tabela 01).

A organização das disciplinas ao longo dos períodos por Núcleos de formação, desmembram-se em componentes curriculares da Formação Geral e Formação Profissional, respectivamente, de 260h e 420h. Juntas elas concentram 680h do total das 3.220 horas destes

componentes curriculares oferecidos na licenciatura. De acordo com o Projeto Pedagógico foram agrupadas atendendo aos conhecimentos que as disciplinas oferecem no processo de formação.

As disciplinas de Formação Geral e Formação Profissional, agrupadas, tem características condizentes com os Saberes da Formação Profissional, por estarem ligadas à ideologia pedagógica e às ciências da educação sobre os saberes docentes nas relações de ensino-aprendizagem (TARDIF, 2014). Sobre as disciplinas de Formação Geral, o Projeto Pedagógico mencionou serem disciplinas pertencentes ao *core curriculum*, ou seja, são disciplinas de caráter institucional, que perpassam por todos os cursos de graduação da IES e que se destinam a uma formação ética, humanística, cidadã e global.

Porém ao analisarmos os postulados de Tardif (2014) sobre os saberes docentes ligados aos conhecimentos sobre formação ética e ideologia pedagógica, percebe-se que estes também são saberes ligados a formação e que nesse sentido, as disciplinas oferecidas na IES denominadas Formação Geral, também podem oferecer conhecimentos associados aos Saberes da Formação Profissional.

Tabela 1. Análise da organização de Horas-aulas no Currículo da Instituição

Componentes curriculares	Períodos iniciais	Períodos finais	Total: Horas/aulas Licenciatura
F. Geral (Core Currículo)	(200h)	40h	240h
F. Profissional (Didático-pedagógica)	(60h)	380h	440h
Esportivas	280h	180h	460h
C. Biológicas	240h	260h	500h
Movim. Cult. Const.	180h	120h	300h
Eletivas	0	80h	80h
Total	700h	640h	1.340h
Estudos Práticos Conexos	200h	200h	400h
Estágio Curricular (obrigatório)	0	400h	400h
Atividades Teórico-práticas (Ao longo)	100h	100h	200h
Atividades Acadêmicas Complementares (Ao longo)	100h	100h	200h
Total	1.360h	1.860h	3.220h

Fonte: PPC, 2018

Fato que se observou dessas disciplinas de *Formação Geral* é que elas estão concentradas basicamente nos períodos iniciais da formação totalizando 200 horas das disciplinas que são oferecidas até o terceiro período (Tabela 1).

Existe aqui uma preocupação com relação ao engessamento do currículo, em relação às disciplinas oferecidas como de Formação Geral (Core Curriculum): Um exemplo aqui a mostrar é a abordagem do conceito de ética simultaneamente numa única disciplina para todos os cursos, como disciplina de Formação Geral. Presume-se que a abordagem de Ética no curso de formação de professores de Educação Física não é a mesma abordagem que o conceito de ética nos cursos de enfermagem ou fisioterapia. Neste caso há de se considerar a especificidade das profissões e, o ideal, seria direcionar o discurso teórico às abordagens específicas de cada profissão.

Para Arce (2001), a ausência de reflexões sobre as ações específicas, como princípio educativo e formador do professor, pode reforçar a ideia de um professor técnico, com princípios éticos rasos, ou mero transmissor de conhecimentos cristalizados.

Já as disciplinas da Formação Específica, apresentam características de disciplinas focadas no desenvolvimento curricular da educação física no ensino básico, condizentes com os Saberes Disciplinares, aqueles que estão nos diversos campos de conhecimentos transmitidos em cursos e departamentos universitários (independentemente das faculdades de educação) na forma de disciplinas específicas (TARDIF, 2014).

As disciplinas do Componente Curricular Específico que se apresentaram com maior ênfase curricular estão ligadas ao componente esportivizante, com 280 horas; e com menor ênfase curricular foram, respectivamente, as áreas das Ciências Biológicas 240 horas e Movimento Culturalmente Constituído 180 horas. Não há oferta de disciplinas eletivas nos períodos iniciais.

Neste espaço de aprendizagem, viabilizado pelas disciplinas de PP, os licenciandos possivelmente mobilizarão saberes e conhecimentos vindos dos muitos componentes disciplinares que eles estudaram ao longo da formação. Esses momentos de aprendizagem vão proporcionar aos futuros docentes conhecimentos que versam desde a elaboração dos Programas de ensino (Saberes Curriculares), passando pela Articulação T-P através das PCC (oferecidas como disciplinas de PP) até o protagonismo do ensino através do Estágio Supervisionado Curricular, ou seja, oportunizando os Saberes Experienciais, aqueles provenientes da experiência e prática vivenciada em situação de docência (TARDIF, 2014), que de acordo com o Projeto Pedagógico iniciam-se no quinto período da formação, o que também, intensifica a vivência das práticas no currículo.

No entanto há de se pensar em que medida as oportunidades de PP no primeiro e segundo períodos possibilitariam essa articulação T-P em PP-I e PP-II, visto que os componentes curriculares ainda estão em sua fase inicial e elementar. Os estudantes a essa época ainda estão se apropriando dos conhecimentos elementares da fase inicial da formação necessários para mobilização dos saberes docentes que são proporcionados por esse constructo teórico-científico. Se não houver no início da formação disciplinas que propiciem a construção de conhecimentos *didático-pedagógicos ou das Ciências da Educação*, qual será o fio teórico condutor à reflexão-na-ação dos licenciandos? Será que as abordagens teóricas das disciplinas de PP dão conta constituir o fio condutor à prática?

Dessa forma, pensar a prática na formação inicial é também pensar e refletir sobre o modo como os licenciandos a vivenciarão, e ainda, *o que e como* poderão realizar na futura ação docente, originados nesses espaços destinados à articulação teoria-prática. No período da formação é necessário estabelecer correlação entre o momento que antecede a Formação Inicial, a própria formação e a futura ação docente (SANTOS, MAXIMILIANO, FROSSARD, 2016).

Ainda que o investimento nas PP ao longo da formação como possibilidade de organização curricular para as PCC (BRASIL, 2015) seja um ponto positivo considerado pelo estudo, transformar esse espaço das PP nos períodos iniciais para problematizar questões que surgem no cotidiano escolar e promover debates mediados pelo professor nas aulas presenciais, pode ser uma proposta a se pensar no preparo dos estudantes ao protagonismo do ensino posteriormente, frente a esta apresentação de formação curricular desenvolvida na IES.

A perspectiva da organização curricular disposta de forma hierárquica e, em alguns momentos fragmentada, priorizando a intensidade da reflexão prática no final do curso, nos remete a pensar num currículo ainda pensado nos moldes da racionalidade técnica, que se distancia da realidade da prática educativa, não sendo capaz de instrumentalizar os futuros docentes de modo a lidar com a diversidade de situações da prática, que se apresentam incertas e conflituosas no cotidiano escolar (SOARES JUNIOR, 2010).

Muito embora, a ideia de implementação das Práticas como Componente Curricular ao longo da formação proporcione articulações da teoria com a prática por conter, primeiro, o momento de aula presencial com abordagem temática da disciplina através de contexto teórico e depois as vivências dos licenciandos no espaço escolar (PPC, 2018), este contexto precisaria alinhar-se também às disciplinas desenvolvidas nos períodos em que o aluno esteja estudando a PP ou que, pelo menos já tivesse estudado anteriormente. Para Diniz-Pereira (2011) as propostas curriculares elaboradas e implementadas procuram romper com esse mo-

delo baseado na racionalidade técnica do currículo, revelando um esquema em que a prática começa a ser entendida também como um eixo da preparação e, por sua via, o contato com a prática docente desde os primeiros momentos do curso de formação.

Percebe-se numa análise mais ampla, uma inclinação da formação desta IES mais voltada ainda à racionalidade técnica, em função da distribuição curricular ter uma lógica fragmentada em relação a distribuição de suas disciplinas prejudicando a reflexão-na-ação desse sujeito que será inserido na prática desde o *primeiro período com a disciplina de PP-I* (PPC, 2018), ainda que apresente como ponto positivo a inserção das PCC ao longo da formação como disciplina PP.

Para Schön (2000) no currículo formativo baseado na racionalidade técnica os “profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (2000, p. 15), se caracterizando por uma organização linear onde os currículos assumem postura hierarquizada e, conseqüentemente o conhecimento é fragmentado e, assim, fragilizado.

Estudo teórico sobre abordagem curricular realizado por Soares Junior (2010) demonstrou que é necessário superar essa lógica formativa dos currículos, embora acredite que tal tarefa não seja fácil para as instituições de ensino, principalmente as instituições de iniciativa privada, que precisam driblar a *concorrência*.

O autor propõe o ensino prático reflexivo, a partir dos postulados de Schön, por essa proposta munir o futuro docente com competências do *talento artístico profissional*⁵ para lidar com a diversidade de situações que ocorrem na prática educativa. No entanto adverte para o equilíbrio entre as situações, que vem de um currículo proposto pela *racionalidade prática* e o ensino aos moldes da racionalidade técnica, que se por um lado existe o conceito baseado na epistemologia da prática como fonte de conhecimento vivida nos espaços laborais, por outro não é possível desprivilegiar o conhecimento científico vindo da formação de um currículo baseado nos conhecimentos teórico-científicos oferecido nas Instituições de Ensino Superior (SOARES JUNIOR, 2010).

Soares Júnior (2010) alerta que o ideal seria unir as situações de aprendizagens, propondo um currículo que permita aos estudantes visitar às raízes do problema, aplicando os conhecimentos sistematizados e provindos das metodologias e teorias vistas nos bancos universitários, mas considerando também que tudo isso acontece no cenário escolar.

⁵ O *talento artístico profissional* foi denominado por Schön (2010) ao se referir as competências para lidar com situações incertas e conflituosas da prática.

A análise do currículo escrito mostrou que as disciplinas de PP oferecem espaços para articulações e reflexões no campo profissional oportunizado, conforme Schön (2007), aprendizagens vindas de um processo de *conhecer-na-prática e na ação*, valorizando a aprendizagem do prático reflexivo.

No entanto um ajuste com relação as atividades propostas, possibilitando problematização observadas e relatadas em campo, principalmente no início da formação, traria para a dinâmica da disciplina de PP um caráter mais investigativo sobre os levantamentos dos problemas numa realidade cotidiana escolar, cabendo tal performance nos dois primeiros períodos (PP-I e PP-II) em que estão os licenciandos estão conhecendo a escola na perspectiva de futuros docentes. Neste caso, as ações do tipo investigativo superariam o modelo hierarquizado e técnico do currículo.

Para Gesser e Ranghetti (2011) quando se indica a pesquisa como atividade investigativa através de componente curricular para o ensino superior, concretiza-se o rompimento com a segmentação e hierarquização entre teoria e prática em que a teoria antecede o momento da prática que se dava apenas através dos estágios. Aproveitar essa abordagem investigativa para os discentes em sua fase inicial da formação, principalmente em PP-I e PP-II seria uma questão a se pensar.

Um currículo assim organizado aproveitado os espaços de articulação entre T-P simultaneamente, contemplam maiores oportunidades as pesquisas e a problematização do cotidiano escolar, proporcionando num primeiro momento da formação que o estudante vá a campo e que consiga perceber elementos que o auxiliem a contextualizar e situar o campo da pesquisa, ampliando o olhar inicial, ao passo que desvele problemáticas que poderão ser analisadas a luz das teorias (GESSER, RANGHETTI, 2011).

A abordagem investigativa nos Períodos iniciais das PP, estimulariam os licenciandos a perceberem a escola, agora em sua formação, não mais com as informações de escola que carregam em seu imaginário da época de alunos. A escola agora passaria a ter a perspectiva do *ser professor* nesse universo, pois a escola é um espaço que reúne a diversidade de conhecimentos, de atividades, de regras e de valores, tudo isso mediado pela figura do professor (DESSEN, POLONIA, 2007). É também um campo fértil às atividades que proporcionem o protagonismo da docência, pois para Souza Neto e Benites (2013) é através do exercício da docência e do contato com as dinâmicas pedagógicas que ocorrem no espaço escolar que alguns elementos se revelam mais claros no *ser professor*.

A análise do projeto pedagógico mostrou que os espaços direcionados a articulação T-P para reflexão na ação, concentram-se no Núcleo de Componentes Aplicados (Figura 6)

que abrangem o Estágio Curricular Supervisionado e Estudos Práticos Conexos, ao qual pertencem as Práticas como Componente Curricular que são desenvolvidas na formação através das disciplinas PP.

De acordo com o PPC (2018):

(...) a articulação teoria-prática deve, assim, fazer parte do direcionamento dado a todo o processo de formação docente. As experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria” (PPC, 2018, p. 31)

A possibilidade do estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria está de acordo com os Planos de ensino das disciplinas de Práticas Pedagógicas ao se identificar espaços de aprendizagem em que os alunos trazem suas experiências vivenciadas em campo, apresentando-as através dos relatos que vivenciaram nas escolas, nas rodas de conversas que foram dinamizadas e mediadas pelos professores da PP na faculdade.

Outro elemento percebido de articulação com a matriz curricular é evidenciado na apresentação de relatos de experiências previstas no Plano de Ensino das PP no seminário final das disciplinas em que as narrativas das vivências de campo propiciam ao licenciando a *reflexão sobre a reflexão na ação* (SHÖN, 2007) e, conseqüentemente, as articulações T-P e mobilização de saberes. Possibilitar falas e narrativas aos estudantes da licenciatura sobre os episódios relatados no decurso da disciplina oportuniza uma volta às ações que realizaram ou que presenciaram antes, permitindo refletirem sobre a reflexão na ação.

Para Schön (2007) e Selingardi (2017) a reflexão na ação está associada à realização das práticas com imediata significação para aquela ação. A exemplo disso pode-se pensar na oportunidade de um licenciando apresentar soluções para determinadas ações que observou ou realizou na prática, mobilizando saberes que reflitam sobre estratégias de ensino, novas abordagens, novas mediações, novos educativos, entre outros aspectos de ordem pedagógica.

Essa possibilidade às narrativas dos licenciandos sobre os episódios vivenciados no espaço escolar permite um olhar retrospectivo para refletir sobre suas ações anteriores ou *refletir sobre a reflexão na ação*, projetando-a futuramente com novas práticas pedagógicas (SCHON, 2007, SELINGARDI, 2017).

De acordo com a intencionalidade da proposta curricular analisadas no Projeto Pedagógico, percebe-se espaços que privilegiam às práticas na matriz curricular através dos componentes disciplinares PP que garantam o cumprimento legal (BRASIL, 2015), além de estabelecer diálogo com a Matriz curricular, apresentando direcionado às atividades práticas e mostrando preferência por um “currículo em sua amplitude de saberes e diversidade de modalidades de execução” (PPC, 2018, p. 31).

Em resposta ao objetivo que permitiu essa análise considera-se que no currículo escrito, identificam-se espaços que oportunizam os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e que propõe a mobilização dos saberes docentes a partir de articulações entre teoria e prática. Esses espaços de fato se evidenciam ao observarmos uma abordagem de aproximadamente 1/3 do currículo voltado às atividades práticas, em conformidade com a legislação (BRASIL, 2015).

Considera-se também que esses espaços direcionados às práticas, precisam ser sempre reavaliados pelos professores que orientam esses conhecimentos através das disciplinas de PP. Constata-se que estes espaços de aprendizagem, ainda que breves, possibilitariam maior repertório de conhecimentos vindos das articulações e reflexões que os licenciandos fazem sobre a ação de ensinar, favorecendo inclusive a inserção dos licenciandos no ECS.

Estes conhecimentos não permitem, objetivamente, ao licenciando adquirir o domínio do ensino, mas o informam a respeito das várias facetas do ofício de professor ou da educação de um modo geral. Essas construções que o professor fez ou fará, vem de um processo de construção do conhecimento que adquire ao articular as reflexões na prática constante sobre a ação pedagógica em prol da construção de conhecimento sobre o fazer docente, desde a época de sua formação inicial (GAUTHIER, 2013).

Apesar dos apontamentos e investimento legal direcionados às práticas curriculares, por entender que o sujeito em formação aprende também na prática, aprende pela ação pedagógica, ao exigir momentos circunstanciais de reelaborações possibilitando a aprendizagem pelo fazer docente em ação (GESSER, RANGHETTI, 2011), entende-se na perspectiva de Tardif (2014), que o profissional docente precisa se apoiar em conhecimentos científicos, especializados e formalizados, vindos de disciplinas científicas em sentido amplo oferecidas a partir da formação universitária, para a mobilização de saberes necessários a prática do profissional quando for atuar como protagonista do ensino na docência.

PARTE II

Classificação e Mobilização dos Saberes Docentes

4.2 Mobilização dos saberes docentes pelos licenciandos

Os dados apresentados nas seções que seguem são oriundos da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os licenciandos matriculados e cursando as PP. Considerando que a essência da pesquisa se consubstancia na identificação, classificação e análise dos conhecimentos e saberes mobilizados pelos discentes em contextos teórico e prático, as unidades de

análise originadas da análise de conteúdo foram selecionadas de modo a representarem evocações explícitas de conhecimentos e saberes que articulavam os contextos teórico e práticos da formação. Este esclarecimento se faz necessário em vista da identificação de muitas evocações que implicitamente denotavam situações articuladoras, mas que não explicitavam as suas fontes mobilizadoras.

Identificou-se a priori muitas evocações que implicitamente denotavam situações articuladoras, mas que não explicitavam as fontes de sua mobilização, porém possibilitavam ao estudante o conhecer e refletir na ação de muitos conhecimentos, indo ao encontro do pensamento de Schön (1992), que propõe o movimento da formação de profissionais reflexivos na ação. No entanto, evocações desta natureza não foram consideradas no estudo como mobilização de saberes, porque apesar de denotar situações articuladoras, não explicitaram suas fontes de mobilização como já referido.

A interpretação das evocações evidenciou o processo de articulação teoria/prática como pano de fundo para mobilização dos saberes docentes na vivência dos licenciandos em espaços proporcionados nas disciplinas Práticas Pedagógicas (PP).

Nesse sentido, para preservar o rigor da análise interpretativa, o processo de seleção dos registros partiu de 136 evocações e, sequencialmente, por triangulação de analistas, se concretizou em 76 unidades de registro, as quais entende-se representar efetivamente unidades de análise densas que, por um lado respondem ao problema de pesquisa e, por outro contribuem para a consistência analítico-interpretativa dos conteúdos obtidos.

A maior representatividade das unidades de significado ocorreu no quinto período na disciplina de PP-V com 45% do total das 76 unidades, seguida da disciplina de PP-III com 30%, e a disciplina de PP-II com 25% das unidades de análise. É plausível interpretar este resultado em função dos licenciandos já terem concluído cerca de 83% do currículo, portanto, supondo deterem mais conhecimentos e capacidade para fazer integrar e articular conhecimentos da formação inicial com as demandas do contexto real da profissão.

4.2.1 Identificação e Classificação dos Saberes evocados pelos licenciandos

Do total dos 76 excertos provenientes das evocações de Saberes Docentes, 25% dos saberes foram mobilizados em PP-II, 30% em PP-III e 45% em PP-V, demonstrando apreensão de conhecimentos de forma evolutiva e oportunizando a formação na direção do que Schön (1992) denomina por professor prático reflexivo (Tabela 02).

Em relação às 76 unidades de Saberes Docentes mobilizados, constatou-se que 24 (32%) corresponderam aos saberes disciplinares, 22 unidades (29%) corresponderam aos sa-

beres curriculares, 17 unidades (22%) corresponderam aos saberes da Formação Profissional e 13 unidades (17%) aos saberes Experienciais (Tabela 02).

Tabela 2. Frequência absoluta e relativa de saberes mobilizados

Saberes tipo	Disciplinas		PP-II Ex-certos		PP-III Ex-certos		PP-V Ex-certos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Disciplinares	7	29	7	29	10	42	24	32%		
Curriculares	5	23	7	32	10	45	22	29%		
Formação Profissional	5	29	4	24	8	47	17	22%		
Experienciais	2	15	5	38	6	47	13	17%		
Total de Saberes	19	25	23	30	34	45	76	100		

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se progressiva evolução da proporção de saberes mobilizados entre a PP-II oferecida no segundo período do curso, e PP-V, no quinto período. Tal fato se justifica porque na medida em que os licenciandos avançam no curso de licenciatura, acumulam conhecimentos e saberes, proporcionalmente pertinentes ao que o currículo propicia ao longo da formação. É interessante observar que até a metade da formação (no terceiro período, época em que é oferecida a PP-III), os alunos que se encontravam na metade da formação, cumpriram 42% do currículo (Tabela 01). Essa evolução se mostra em acordo com o progresso da formação conforme os saberes mobilizados nas entrevistas (Tabela 02).

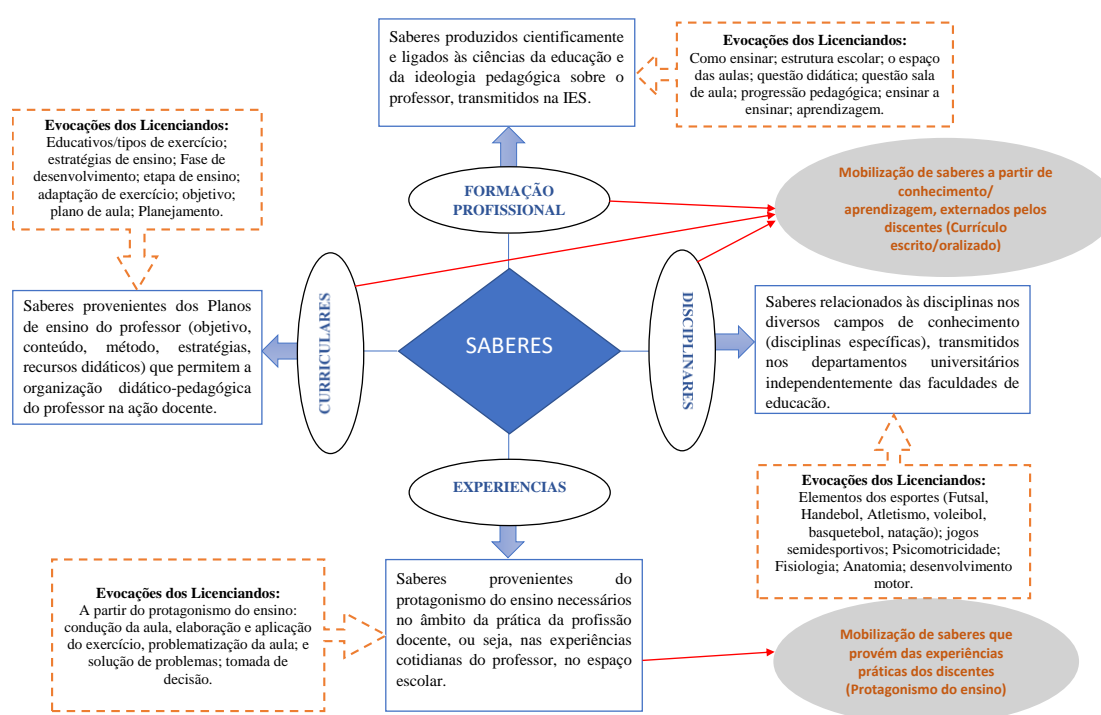


Figura 9. Natureza e fonte dos saberes mobilizados nas Disciplinas Práticas Pedagógicas
Fonte: Dados da Pesquisa e TARDIF, (2014)

Em sintonia com os objetivos deste estudo, investiu-se na identificação e classificação dos Saberes da Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais conforme o referencial teórico adotado sobre a natureza dos saberes docentes (Tardif, 2014). A Figura 09 ilustra o esquema adotado nas análises visando a classificação dos Saberes mobilizados pelos alunos em situação de prática na disciplina de PP.

1) Mobilização dos Saberes Disciplinares

Os Saberes Disciplinares foram os mais mobilizados pelos licenciandos, com 24 unidades de saberes, representando 32% de todas as evocações codificadas nas entrevistas. O quadro 11 ilustra a configuração das unidades codificadas nas disciplinas de PP em função dos campos de conhecimento e dos componentes curriculares.

Os saberes mobilizados corresponderam aos diversos campos do conhecimento específicos da formação, originando-se em Componentes Curriculares Específicos evidenciado na matriz curricular da instituição como: **Esportivizante** (Metodologia do Ensino de Futsal, da Natação, Atletismo, do Handebol, do Basquetebol, de Voleibol, de Lutas, de Futebol); **Ciências Biológicas** (Anatomia Humana I, Biologia Celular e Molecular, Anatomia Humana II, Fisiologia Geral, Urgência e Emergência, Fisiologia do Exercício, Bioestatística, Aprendizagem e Desenvolvimento Neuromotor, Cineantropometria e Avaliação Funcional); e **Elementos Culturalmente Constituídos** (História da Educação Física, Atividades Rítmicas e Expressão Corporal, Cultura Popular e Folclore Brasileiro, Recreação e Lazer, Educação Física Escolar I, Metodologia do Ensino das Ginásticas, Educação Física Escolar II).

A maioria dos saberes evocados ocorreu nos componentes curriculares da Ciências Biológicas com 46% das unidades de análise, seguido dos Esportivizantes com 37,5%, ambos dentre as 24 codificadas. Acredita-se que isso ocorra devido à necessidade dos licenciandos desejarem ensinar conteúdos associados a essas temáticas de ensino, muito evidenciada inclusive, no currículo escrito da instituição conforme já mencionado nesse estudo.

Quadro 11. Saberes Disciplinares

Disciplinas	Componentes Curriculares		Exemplos de Excertos das Evocações
PP-II: Mobilização de Saberes	Esportivizante	Atletismo: 1 Handebol: 5 Futsal: 1	[...] Foi o Futsal. (...)Eu acho que são essas matérias que a gente tem mais o convívio na quadra (que ajudaram). Essas matérias: o atletismo que é mais prático, o handebol, essas matérias assim, que a gente consegue ver, porque a gente tem que apresentar trabalhos na quadra né (aí precisa agir como professor – Simetria invertida). (R1, L. 173-176) [...] talvez aquele aluno não consiga se identificar tanto com o handebol né, mas você passando um esporte alternativo para ele... ele depois que for tentar novamente o handebol, ele consiga se sair melhor. (R3, L. 232-234)
PP-III: Mobilização de saberes	Esportivizante	Handebol: 2	[...] O professor de Handebol passou muitos jogos, que ele é muito bom e didático com isso aí. (...) Eu dou aula de um esporte, o Jiu-jitsu, uma modalidade, e de Muay Thai também. Então eu já consigo botar dentro do meu conteúdo de treino já essas didáticas de uma recreação, um jogo, já diferente nisso. (R8, L. 39-43)
	Ciências Biológicas	Anatomia: 2 Fisiologia: 2 D. Neuromotor: 1	[...] foram muito importante as anatomias e a fisiologia, porque para eu poder lidar com as crianças né, em caso de uma criança passar mal, é... a estrutura corporal dela, se ela chegou bem alimentada para eu poder identificar... porque eu já fiz outras práticas que eu fui em colégio público e eu cheguei lá e tinha criança que não tinha se alimentado. (R5, L. 235-239) [...] quando você começa estudar: coordenação motora das crianças, ensinar para elas que a educação física não é só chegar lá e chutar uma bola entendeu? Ela tem um equilíbrio, ensina várias coisas aí, é completamente diferente! As crianças já ficam mais... hoje em dia as crianças ficam muito mais assim é... interessadas. (R7, L. 237-242)
PP-V: Mobilização de saberes	El. Culturalmente Constituído	E. Fís. Escolar I: 2 Recreação e Lazer: 1	[...] uma disciplina muito específica que me ajudou muito, foi a Ed. Física Escolar I. A gente teve a disciplina de didática período passado, mas a gente não tinha visto a didática na escola. E aí quando a gente vem para educação física escolar a gente pensa que é outra disciplina, como se fosse uma continuação da didática. Aí a gente vai para escola e tem que montar trabalho relacionado com aquilo que a gente viu na escola! Então assim, eu acho que essa disciplina tem me agregado muito. Tem feito esse link né, do restante das disciplinas com a escola. Então assim, a gente já pode ver algumas estratégias com essa questão de movimentos, a gente pode entender como que a criança vem do movimento rústico e vai aperfeiçoando cada fase (porque as disciplinas oferecem esse conhecimento) (R10, L.297-312)
	Ciências Biológicas	D. Neuromotor: 7	[...] quando nós aprendemos no período passado, sobre a coordenação motora: o professor lá do Jardim botou as crianças para brincar de <i>Meus pintinhos venham cá!</i> Ele colocou uma criança no centro e as outras para serem os pintinhos na hora que falava: Meus pintinhos venham cá! que eles vinham correndo. Eu vi que eles estavam trabalhando, no caso ali, as habilidades fundamentais, as habilidades básicas de correr, de saltar né? Só que eles estavam correndo... e aí também tinha psicomotricidade: na hora que a criança tinha que parar, tinha que frear, era o espaço-temporal né! então eu pude perceber isso... (R11, L. 58-65)
Total da Mobilização de Saberes Disciplinares: 24			09 Esportivizante; 11 Ciências Biológicas; 03 Elementos Culturalmente Constituído

2) Mobilização dos Saberes Curriculares

Num Planejamento de ensino os processos de decisão são múltiplos e para cada etapa existem várias alternativas. Estas devem ser selecionadas de tal forma que cada uma constitua pré-requisito para a etapa seguinte. (CAPELLETTI, 1972)

Os Saberes Curriculares expressaram a segunda maior representação nas falas dos estudantes, com 29% (N=22) das 76 evocações (Quadro 12).

Estes saberes correspondem a um repertório de conhecimentos com base na concepção do Planejamento de ensino que envolve: (a) Planejamento como intermédio das ações docentes, que se realizam através de pesquisa e reflexão dos conteúdos intimamente ligados a avaliação; (b) Ensino como momento de interação pedagógica envolvendo professor e aluno, de forma crítica e reflexiva; e (c) Avaliação, envolvendo a extensão do alcance dos objetivos propostos (LIBÂNEO, 1994).

Neste sentido considerou-se as evocações que remetiam a ideia de: Educativos/tipos de exercício; estratégias de ensino; etapa de ensino; adaptação de exercício; objetivo; Planejamento em seus diversos níveis (curso, unidade, aula); e fases do desenvolvimento motor, visando a adequação do planejamento à faixa etária dos alunos da educação básica e o (re)planejamento como momento de avaliação.

A disciplina na qual ocorreu a maior mobilização de saberes curriculares foi PP-V, com 45% das 22 evocações. Pode-se inferir que isso tenha ocorrido porque no quinto período os estudantes já tenham percorrido mais de 60% da formação, cumprindo disciplinas que favorecem maior mobilização dos conhecimentos que envolvem o Planejamento, o ensino e a avaliação. A exemplo dessas disciplinas tem-se os componentes curriculares de Didática da Educação Física e Educação Física Escolar I. Em Didática da Educação Física a ementa mostrou eixos temáticos associados ao Planejamento, ao Ensino e Avaliação; já no componente curricular Educação Física Escolar I, os temas relacionam-se aos conteúdos indicados ao planejamento das aulas de educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a sistematização dos conteúdos no planejamento contemplando as faixas etárias, determinantes na diferenciação dos programas e abordagem de ensino (PPC, 2018).

Quadro 12. Saberes Curriculares

Disciplinas	Organização Didático-Pedagógica do planejamento	Exemplos de Excertos das Evocações
PP-II: Mobilização de Saberes	Planejamento	Conteúdo: 2 evocações [...] A professora poderia fazer um trabalho passando uma atividade que os alunos ... caminhassem para cada lado né (da quadra), daí ela falaria um número... e os alunos iam até o cone, depois ele passava o trabalho com a matemática né... (R3, L. 278,279)
	Ensino	Desenvolvimento: 1 evocação Dependendo da idade da turma que eu vou dar aula, o tempo de concentração é menor, dependendo da idade, então tem que ter domínio... sabedoria. (R1, L. 178,179)
	Avaliação	Estratégia: 2 evocações No caso eu tentaria treinar mais o passe para eles terem mais controle. Treinaria mais o chute a gol. Porque ela (a professora) deixou o jogo rolar, vamos botar, usou o futsal no método global só... (R4, L. 195, 196)
PP-III: Mobilização de Saberes	Planejamento	Conteúdo: 3 evocações [...] no caso estava dando pique bandeirinha e queimado né, jogos. Aí eu fui e perguntei a ele: - <i>Professor, mas aí tem algum fundamento essa aula? O que que ela desenvolve pros alunos?</i> Então ele falou... <i>“Cara! Aqui é mais uma atividade normal de coisa... não tem muito assim não, entendeu? Porque aqui o colégio é muito carente de material!”</i> Tá, mas a aula do senhor tem que ter algum desenvolvimento né? Porque até então, toda aula que o senhor vai planejar tem que ter um desenvolvimento é... modalidade... coordenação motora... você vai explicar para poder desenvolver essas aulas. Ele falou: <i>“Pô cara, aqui vou te falar a verdade... eu dou meu café com leite aqui... então!...”</i> (R7, L. 82-90)
	Ensino	Desenvolvimento: 1 evocação Cond. da aula: 1 evocação Eu acho que ela (professora) conseguiu trazer Cooperação, das crianças, isso! Ela separou em dois grupos: meninos e meninas e colocou um contra o outro (as crianças tinham em média 6/7 anos) ... incentivou a disputa, mas assim que fizesse um gol a menina tinha que ir ou o menino e comemorar com o seu grupo. (R8, L. 74-80)
	Avaliação	(Re)planejar: 2 evocações O que eu mudaria??? Eu vou falar com a senhora... a forma com que ele dá aula. Ele só leva as crianças direto para quadra. Eu acho que ele pode usar todo o espaço da escola. Eu sou muito a favor disso, da gente poder usar a educação física para inserir as outras matérias junto. (R5, L. 158-161)
PP-V: Mobilização de Saberes	Planejamento	Metodologia: 2 evocações Objetivos: 4 evocações [...] Quanto as metodologias de ensino nas atividades (...) houve mais de um método, pois essa variação ocorreu em consequência do objetivo a ser alcançado em cada atividade ministrada. E não somente um, como eu havia falado, pois havia tomado como referência uma única atividade. Ex: Desenvolvimento sócio afetivo/solução de problemas; Desenvolvimento cognitivo/descoberta orientada. (R9, L. 432-438) [...] bom o objetivo ali, no caso do Jardim e dos anos iniciais, era desenvolver a parte motora da criança. Eu pude observar isso. (R11, L. 69-70)
	Ensino	Desenvolvimento: 1 evocação Cond. da aula: 1 evocação Como eram crianças muito pequenas, elas tinham ainda um movimento muito rústico, ainda estavam vindo da fase inicial do movimento delas, começando a evoluir com o movimento. A questão ali era que elas tivessem a noção, por exemplo de correr, mas não só correr em linha reta, correr entre obstáculos, então a gente via que isso daí era uma preocupação. (R10, L. 120-124) O lúdico... ainda mais nos anos iniciais. As crianças precisam estar sempre motivadas porque senão, elas dispersam. Então, estava sempre trocando a atividade quando via que a criança não estava se situando. (R11, L. 75-77)
	Avaliação	(Re)planejar: 2 evocações [...] eu fiz uma atividade com eles de passar pelos cones... obstáculos né? E depois eu fiz uma outra atividade que tinha que passar a bola com a mão. Brincar com a ed. Infantil... ah... foi bom, eu gostei! O que eu faria diferente? Eu acrescentaria mais coisas... (R12, L. 330-344)
Total da Mobilização de Saberes Curriculares: 22		05 seleções de conteúdo; 02 metodologias; 04 Objetivos; 03 Fase desen.; 02 Condução da aula; 06 (Re)planejar.

Neste sentido considerou-se as evocações que remetiam a ideia de: Educativos/tipos de exercício; estratégias de ensino; etapa de ensino; adaptação de exercício; objetivo; Planejamento em seus diversos níveis (curso, unidade, aula); e fases do desenvolvimento motor, visando a adequação do planejamento à faixa etária dos alunos da educação básica e o (re)planejamento como momento de avaliação.

A disciplina na qual ocorreu a maior mobilização de saberes curriculares foi PP-V, com 45% das 22 evocações. Pode-se inferir que isso tenha ocorrido porque no quinto período os estudantes já tenham percorrido mais de 60% da formação, cumprindo disciplinas que favorecem maior mobilização dos conhecimentos que envolvem o Planejamento, o ensino e a avaliação. A exemplo dessas disciplinas tem-se os componentes curriculares de Didática da Educação Física e Educação Física Escolar I. Em Didática da Educação Física a ementa mostrou eixos temáticos associados ao Planejamento, ao Ensino e Avaliação; já no componente curricular Educação Física Escolar I, os temas relacionam-se aos conteúdos indicados ao planejamento das aulas de educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a sistematização dos conteúdos no planejamento contemplando as faixas etárias, determinantes na diferenciação dos programas e abordagem de ensino (PPC, 2018).

3) Mobilização dos Saberes da Formação Profissional

Os Saberes da Formação Profissional representaram 22% (N=17), das 76 evocações no estudo (Quadro 13). Estes saberes contextualizam elementos pedagógico, complexo por natureza, pois, a esse momento o professor lança mão dos conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação, de maneira original e criativa, proporcionando interação organizada e intencional do saber científico que dialogará e será construído em sala de aula (RIBEIRO E RAUSCH, 2012).

Os estudantes mobilizaram saberes originados em conceitos presentes nos Componentes Didático-Pedagógicos apresentados na matriz curricular, como: Práticas Pedagógicas I, Práticas Pedagógicas II, Pol. Públicas e Legislação Educacional, Práticas Pedagógicas III, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Didática da Educação Física, Educação Física Adaptada, Práticas Pedagógicas IV, Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem, e Práticas Pedagógica VI.

Foi possível observar certa fragilidade em relação ao critério de organização das disciplinas da Formação profissional no currículo, como já mencionado. Das 460 horas dos

componentes curriculares oferecidos, 60 horas estão no terceiro período, 160 horas no quarto período, 100 horas no quinto e 140 no sexto período.

Observou-se que no primeiro e segundo períodos não são oferecidos componentes curriculares didático-pedagógico, ao passo que o componente curricular dos Estudos Práticos Conexos, no qual se aloca as disciplinas de PP, são melhor distribuídos ao longo do curso, uma disciplina por período.

Quadro 13. Saberes da Formação Profissional

Disciplinas	Componentes Curriculares	Exemplos de Excertos das Evocações
PP-II: Mobilização de Saberes	Formação Profissional: Disciplinas Didático-Pedagógica Prática Pedagógica I: 1 Prática Pedagógica II: 2 Didática (Intuitiva): 2	[...] o professor ensinou a gente a ser disciplinado, ensinou a gente como chegar, como entrar, como conversar, como sair ...entendeu? foi bem interessante chegar lá e fazer isso ... (R4, L. 155, 156) [...] Ele trabalhou muito o “como ensinar” como lidar com os alunos. As formas de ensinar para alunos os diferentes esportes (perceber isso na escola é bem legal) (R2, L. 36-38)
PP-III: Mobilização de Saberes	Formação Profissional: Disciplinas Didático-Pedagógica Prática Pedagógica II:1 Prática Pedagógica III:2 Política Públicas e legis.: 1	[...] Quando eu cheguei na Prática I eu era crua; eu não saberia diferenciar se ele trabalhava a corporeidade, se ele trabalhava é... lateralidade... se ele trabalhava a coordenação óculo-manual. Eu só via que ele estava trabalhando um jogo lúdico, mas eu não sabia qual era a finalidade daquele jogo. Eu não sabia onde ele queria chegar. E hoje a gente já consegue com um pouquinho desse conhecimento, saber o que ele está trabalhando naquele aluno. (R5, L. 30-35) [...] Aqui eu aprendi, por exemplo, eu fui à escola e eu já consegui diagnosticar que há diferença de professores para professores. Eu fui em 3 escolas diferentes. Não sei se pelos anos de práticas, os professores já estavam saturados, já não estavam mais aguentando; eles não pareciam que levavam com amor, com carinho, o ensinar mesmo, como fazer a diferença na vida de uma pessoa através do esporte. E hoje eu aprendi através da educação física ser um educador. Então pelo conteúdo que eu recebi na faculdade eu já consigo diagnosticar aqui o caminho a ser seguido uma direção a qual eu tenho que ir ou não ir. (R8, L. 25-32)
PP-V: Mobilização de Saberes	Formação Profissional: Disciplinas Didático-Pedagógicas Ed. Física Adaptada: 2 Psicologia: 2 Política Públicas e legis.: 1 Didática: 2 Prática Pedagógica IV: 1	[...] quando a gente está em uma sala de aula que tem apenas um (aluno especial), já fica mais fácil. Mas imagina trabalhar com um que é deficiente visual, outro auditivo e por aí vai. Aí já fica mais difícil... fora outros distúrbios (...) como professor, primeiro eu buscava conhecer a individualidade de cada um (cada deficiência) buscava conhecer a melhor forma de atender aquela necessidade, pra ele alcançar o conhecimento. (R9, L. 195-201) [...] Eu achei muito importante a didática da ed. Física que nós tivemos no 4º período e a que eu tive agora com no 5º, que foi Ed. Física escolar I. Eu acho que essas duas são a base fundamental da licenciatura, na formação de professores para o colégio. Eu ficava no primeiro período: nossa, o que que eu vou fazer! Bate aquele desespero, né! E conforme vamos galgando cada disciplina, a cada período, vamos vendo com tanta naturalidade, que hoje em dia, consigo o colégio e observo o que o professor está trabalhando ali. (R11, L. 33- 39)
Total da Mobilização de Saberes da Formação Profissional: 17		07 Práticas Pedagógicas; 04 Didática; 02 Política Públicas e legis.; 02 Psicologia; 02 Ed. Física Adaptada

Percebe-se aqui uma desarticulação do currículo tornando-o restritivo às construções teóricas necessária para mobilização dos saberes docentes, principalmente entre os alunos do segundo e terceiro períodos. O que ficou evidente foi que os licenciandos que mais mobilizaram os saberes da formação profissional foram os do quinto período perfazendo um total de oito evocações, representando 47% das 17 evocações.

4) Mobilização dos Saberes Experienciais

Os Saberes Experienciais, provenientes da experiência e prática vivenciada em Situação de Docência, foram os menos evocados nas entrevistas (N=13), com 17% do total das 76 evocações (Tabela 14).

Quadro 14. Saberes Experienciais

Disciplinas	Reflexão na Ação		Exemplos de Excertos das Evocações
PP-II: Mobilização de Saberes	Situação de Docência (Currículo Oculto)	Saber fazer próprio: 1 Experiências Anteriores: 1	[...] teve que cuidar do aluno (que se machucou) ali na hora... levar ele pra secretaria, botar gelo... ela depois teve que chamar os pais ... Então ali ela tem que ser bem atuante, tem que dar um pouco mais de atenção a ele (aluno). (...) isso não ensina na faculdade! É uma coisa que acontece e a gente é que tem que aprender a lidar ali na hora. (R1, L. 101-103; 107, 108) [...] A condução da turma no colégio público, parece que é mais difícil para você dominar, mas apesar que a turma que eu fui, foi de EJA que são pessoas adultas era mais tranquila, porque são pessoas adultas todo mundo sentado no seu lugar, não precisava tanto ficar chamando atenção... (R1, L. 140-143)
PP-III: Mobilização de Saberes	Situação de Docência (Currículo Oculto)	Saber fazer próprio: 2 Experiências Anteriores: 3	[...] tem como eu consegui trazer eles um pouco para mim sem brigar com eles né (Ex.) “vamos fazer a brincadeira de estátua, vamos ficar todo mundo quietinho até o tio voltar” (enquanto estava só com a turma) e todo mundo obedeceu, não necessitou de gritar, de falar um pouco mais alto, ser severa. Eles obedeceram. Eu acho que falta isso, a gente entrar um pouco no mundo deles e tentar trazer eles pra gente. Eu quero tentar ser dessa forma. (R5, L. 189-194) [...] na escola, eu pedi ao professor pra poder passar a atividade... e ele permitiu falou que a gente podia (...) aí eu já senti na pele. Aí fizemos uma atividade, que as crianças gostaram, (...) muito interessante que é o “Flag”, uma atividade como se fosse o <i>pique bandeira</i> só que eles usam todo o espaço, eles podem conhecer todo espaço da escola, eles podem é... explorar. E nessa fase deles eu acho muito interessante isso, porque eles são muito curiosos. (R5, L. 292-293; 295-300)
PP-V: Mobilização de Saberes	Situação de Docência (Currículo Oculto)	Saber fazer próprio: 2 Experiências Anteriores: 4	[...] no final da atividade (aplicada pelo estudante), a gente via um chorando... – “ah professor eu perdi, poxa todo ano eu perco!” Então a gente começa ver essa relação com o aluno com determinadas atividades. Certos comportamentos que antes a gente não observava e agora... poxa! Realmente isso acontece, a gente pode trabalhar isso... legal! (R9, L. 73-78) [...] cheguei apitar jogo de voleibol, então eu fiz o papel do professor! Ajudei o professor numa atividade que a criança tinha que ir correndo, pegar a bola voltar e trazer a bolinha na mão; a relação com o aluno sobre as regras do esporte, dos jogos então muitas coisas que você acha que não pegou, quando você chega lá fora, você vê, vem à mente o que precisa fazer, porque quando só estuda pra prova, está decorado então provavelmente esquece. Quando você aprende, não esquece... chega lá (na escola) você lembra! (R11, L. 213-224)
Total da Mobilização de Saberes Experienciais: 13			05 Saberes fazer próprio; 08 Experiências Anteriores.

Os saberes Experienciais são baseados em relações que se estabelecem no âmbito do protagonismo do ensino, não se encontrando sistematizados em doutrinas ou teorias, mas em mediações que formam a base da experiência profissional e requer um saber fazer próprio ou baseado em experiências anteriores na mediação de situações decorrentes do espaço escolar, relativas ao Currículo Oculto emergente das relações sociais cotidianas na escola. Não são previstos no conjunto de conteúdos do currículo formal, mas significante ao desenvolvimento cognitivo e social dos licenciandos que ali se encontram (PINTO; FONSECA, 2017).

Para este estudo foi considerado como subcategorias às unidades de saberes que se referem ao saber fazer próprio e as evocações baseadas nas experiências anteriores dos respondentes.

O grupo que mais mobilizou os saberes experienciais foram os estudantes de PP-V (N=6), totalizando 46% das 13 evocações. Acredita-se que tal fato foi possível justamente pelo “acúmulo” de saberes e conhecimentos que esse grupo detinha no período em que se encontravam fazendo a PP-V.

A essa época os conteúdos dos componentes curriculares, disciplinares e da formação de professores já foram integralizados através de disciplinas que os estudantes já percorreram ampliando o cabedal de saberes desses estudantes. As evocações que caracterizaram os saberes experienciais no estudo, traz o reconhecimento em função das articulações entre a teoria e as práticas e entre eles o ato pedagógico coexistindo com a reflexão na ação (SILVA JUNIOR, GARÍGLIO, 2014).

É necessário entender que a mobilização dos saberes só ocorrerá na medida em que os estudantes se apropriarem dos conhecimentos científicos, os quais funcionarão como um filtro no momento das práticas pedagógicas, que para Schön (2007) é fruto de um currículo baseado na racionalidade prática, provenientes do conhecer e refletir na ação.

4.2.2 Discussão dos Resultados da Classificação dos Saberes Docentes

A Classificação dos Saberes docentes mobilizados está representada na Figura 10 e mostra a consolidação dos resultados obtidos pelos licenciandos de educação física a partir das vivências proporcionadas pelo espaço da disciplina Práticas Pedagógicas, nos diferentes momentos da formação inicial.

Verificou-se que os Saberes mais mobilizados pelos licenciandos da Educação Física foram os Disciplinares com 32% dos excertos das evocações, seguidos dos Saberes Curriculares 29%, da Formação Profissional 22% e Experiencias 17%.

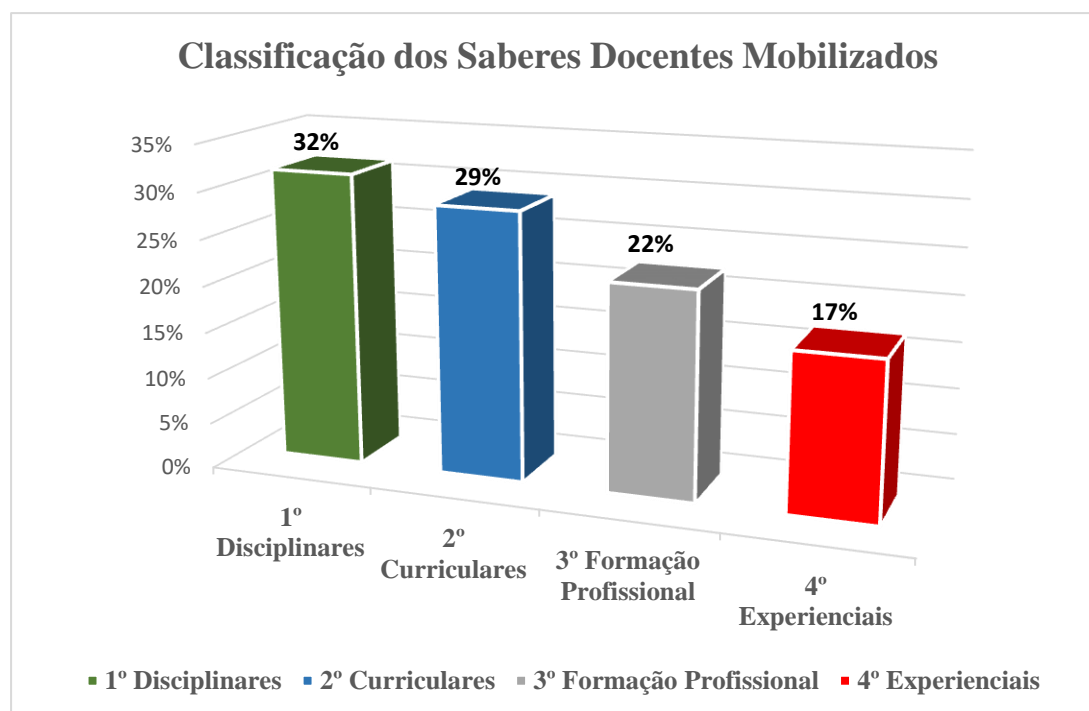


Figura 10. Classificação dos Saberes Docentes Mobilizados.

Fonte: Dados da Pesquisa

Infere-se que a maior mobilização de saberes disciplinares tenha ocorrido porque a participação nas disciplinas de PP iniciais (II e III), há pelos discentes a necessidade imediata de saber *o que* e *como* ensinar para refletir (ou mesmo atuar) no contexto das aulas e da escola. Para R1, que pertencia ao grupo de PP-II, há o reconhecimento do professor necessitar conhecer os conteúdos da disciplina que vai lecionar:

[...] no primeiro período eu tive com o professor Diego o futsal. Eu tive uma vivência que a gente teve que dar uma aula na quadra. Tive que conduzir uma turma com mais de 70 alunos. Então ali eu vi como que é, o que o professor passa né. Eu acho que são essas matérias que a gente tem aqui mais o convívio na quadra (que ajudam). Essas matérias, o Atletismo que é mais prático, o Handebol, essas matérias (disciplinas) assim. A gente consegue ver por que tem que apresentar trabalho na quadra né. Eu consigo ver que dali e, eu percebi pescando, tem que ter domínio, tem que ter sabedoria, tem que ter estratégia para manter os alunos concentrados. (R1, L. 170-178)

Acreditar que as “matérias” que estão cursando na faculdade auxiliarão ao domínio do ensino, representa perceber, mesmo que de forma ingênua, que o saber escolar está ancorado no conteúdo disciplinar que aprendem na formação acadêmica. Na visão de Ribeiro e Rausch (2012) as características de um bom professor estão associadas às particularidades da disciplina que se propõe a ministrar, pois o domínio consciente da matéria a lecionar é a primeira base intelectual do profissional do ensino.

Além da necessidade imediata de saber *o que e como* ensinar, outra possibilidade para entender a maior dimensão dos Saberes Disciplinares em relação aos demais é evidenciada no currículo escrito, pois das 460 horas direcionadas as disciplinas esportivizante, 280 horas são cursadas nos três primeiros períodos e que pertencem ao grupo dos Saberes Disciplinares neste estudo e que foram mais evocados justamente por respondentes de PP-II e PP-III.

As disciplinas Esportivizantes são articuladas no currículo escrito da instituição, orientando os alunos também para metodologias de ensino, como explicitado nos objetivos específicos dos Planos de Ensino correspondentes a tais saberes. Um exemplo a ser citado, dentre outros evidenciados na fala dos respondentes é o componente de Handebol, que menciona em seus objetivos o “Saber planejar situações didático-metodológicas para o ensino do Handebol” (PPC, p. 114, 2018).

Percebe-se no currículo escrito uma perspectiva de conhecimentos sobre *como ensinar* o esporte, que também se evidenciou na evocação dos respondentes:

[...] eu achei que eu só ia aprender handebol, só tacar a bola na rede com a mão, pronto e acabou. Mas não. O professor conseguiu trabalhar de uma forma com a gente que abriu minha mente (...) Ele ensina a gente a ensinar. (R1, L. 189-191; 193)

[...] A disciplina do professor de Handebol, porque ele ensina muito para gente o que deve ser feito nas aulas. E o que eu via na realidade... era diferente. Então eu pude comparar o que deve ser feito... (R2, L. 144-146)

É plausível acreditar que a expectativa dos ingressantes na licenciatura de educação física seja pensar o curso de formação profissional como ambiente propício à prática de modalidades esportivas como acontece *num grande clube*, vislumbrando práticas de esportes, práticas de exercícios físicos, ou seja, aos vínculos estabelecidos pelos ingressantes com o esporte, herança da educação básica, com possibilidades de continuar neste meio através da profissionalização.

Em estudo realizado pelos irmãos Krug (2013) sobre os diferentes motivos que levaram os ingressantes à escolha da Educação Física, evidenciaram que:

Mais da metade dos acadêmicos (20) manifestaram que o “gosto pelas atividades físicas e/ou esportes” foi o motivo que os levaram a escolher a Educação Física como profissão. Segundo Becker; Ferreira; Krug (1999) o gosto pelo esporte é o principal motivo pelo qual as pessoas escolhem a Educação Física como profissão. (KRUG e KRUG, 2013, p. 1)

Possivelmente para atender a expectativa dos ingressantes em continuar no meio esportivo experienciado na educação básica, os cursos oriundos de instituição de ensino, principalmente as de iniciativa privada, utilizam esse recurso de hierarquização das disciplinas Esportivizantes como forma de adaptação ao curso, pois diante da finalidade do curso, os licenciandos enunciam as diferenças entre a expectativa e a realidade da formação:

Eu decidi cursar a educação física através do meu professor de educação física. Só que eu não tinha muita noção até entrar na faculdade, até perceber que aquele professor que me inspirou era só um rola-bola. Foi através de disciplinas que estudei aqui (faculdade) que eu já comecei a ter uma noção muito diferente de como é ser um verdadeiro professor! (R8, L.19-25)

Quando o respondente afirma que é através do estudo nas disciplinas que ele começa a ter a noção do que é ser professor, significa a mobilização de saberes oriundos de abordagens teóricas das disciplinas que colaboraram para que, num processo de articulação entre teoria e prática, a teoria funcione como um filtro condutor às práticas. Percebe-se este sentido quando o respondente reconstrói o seu conhecimento sobre a licenciatura em educação física, ao dizer que foi *através das disciplinas que estudou na faculdade* que começou a ter noção do que é ser o verdadeiro professor.

Para Ribeiro e Rausch (2012) é obvio que o professor, de modo geral, precisa conhecer a disciplina que mediará a aprendizagem de seus alunos, pois não caberia tal mediação nas aulas de educação física, sem o efetivo domínio dos conhecimentos teóricos previstos em disciplinas Esportivizantes, biológicas, da cultura corporal do movimento, entre outras. Na visão dos autores, os saberes docentes não provêm de uma única fonte, mas de diferentes momentos da trajetória profissional do professor.

Em relação à segunda classe de conhecimento mais referida como fonte para a mobilização de saberes, *e.g.*, os Curriculares, são eles a base para a estruturação e sistematização do planejamento em seus diferentes níveis (curso, unidade e aula) na educação básica, concebendo o conjunto de conteúdos e seu ementário, objetivos de aprendizagem, métodos a serem operacionalizados pelos professores ao organizarem um programa ou planejamento de ensino (GAUTHIER, 2013).

Entende-se a partir destes pressupostos que educar é um processo intencional e o professor precisa dominar os conceitos que tangem o planejamento, o ensino e a avaliação. Nesse contexto a escola precisa promover ações orquestradas considerando um planejamento coletivo, articulado com um currículo coeso e interdisciplinar, garantindo-se a não dissolução do saber científico num mosaico, com pedaços desarmonizados do conjunto da ópera (TARDIF, 2014; RIBEIRO E RAUSCH, 2012).

Os resultados demonstram uma evolução na quantidade de saberes curriculares mobilizados no fluxo da disciplina PP II para a PP V, ao longo da formação. Os alunos em suas evocações mencionaram termos como: seleção de conteúdo; metodologias; objetivos; fase desenvolvimento humano; Condução da aula; e estratégias. Estes termos estão associados ao

Planejamento do ensino, ao ensino como momento de interação pedagógica envolvendo professor e aluno e avaliação como fase de análise do alcance dos objetivos (LIBÂNEO, 1994):

Quanto as *metodologias* de ensino nas atividades (aplicadas), houve mais de um *método*, pois essa variação ocorreu em consequência do *objetivo* a ser alcançado em cada atividade ministrada. E não somente um como eu havia falado, pois havia tomado como referência uma única *atividade*, por exemplo: desenvolvimento sócio afetivo/solução de problemas e desenvolvimento cognitivo/descoberta orientada. (R9, L. 432-438)

A evocação do respondente denota termos amplamente usados no planejamento de ensino tais como: metodologia, método, objetivos e atividades que evidenciam articulações significativas realizadas entre a teoria e a prática, demonstrando que um bom professor necessita articular o programa da disciplina e, ainda assim, há de se considerar a interpretação e adaptação relevantes em situações vivenciadas nos contextos escolares (TARDIF, LESSARD, 2013).

Nesse sentido caberá ao *bom* professor intermediar os programas de ensino oficiais com uma clara visão das condições disponíveis no espaço em que atua, em seu planejamento de ensino, respeitando-se as orientações proposta nos programas na medida em que estas coadunem com os aspetos necessários ao ensino e aprendizagem. O professor consciente de suas ações, manter-se-á íntegro em sua autonomia e controle de seu desempenho na docência (RIBEIRO E RAUSCH, 2012).

Da mesma forma, a frequência dos Saberes da Formação Profissional, como terceiro tipo de conhecimento mais mobilizado pelos discentes, aumentou na medida em que os licenciandos avançaram no curso, dando a entender conhecerem mais sobre os saberes da formação profissional ou pedagógicos. Os saberes pedagógicos estão embasados nas doutrinas e nas concepções provenientes da prática educativa no seu sentido maior do termo, promovendo reflexões sobre sistemas que se adequam a atividade educativa. Serão construídos pelo professor na medida em que houver ação combinada entre teoria e prática pois são articulações que se promovem no cotidiano escolar com os alunos (TARDIF, 2014; RIBEIRO E RAUSCH, 2012).

Os alunos evocavam os saberes pedagógicos provindos de componentes curriculares como a Didática da Educação Física e Educação Física Escolar I, promovendo reflexões sobre a atividade educativa:

Eu achei muito importante foi a Didática da Educação Física que nós tivemos no quarto período e a que eu tive agora com o professor Turine, que foi Educação Física Escolar I. Eu acho que essas duas são a base fundamental da licenciatura, formação de professores. Eu ficava no primeiro período: *Nossa o que eu vou fazer!* Bate aquele desespero né?! E conforme vamos galgando cada disciplina, a cada período, vamos vendo com tanta naturalidade, que hoje em dia consigo ir ao colégio e identificar o que o professor está trabalhando ali. (R11, L. 33-39)

Percebe-se na fala do respondente que o saber da Formação Profissional ou pedagógico é um importante componente na prática profissional do docente. É certo que os professores precisam ser conhecedores dos conteúdos específicos, mas em igual proporção, necessitam ser “peritos” em organizar e sistematizar os conteúdos transpondo-os didaticamente⁶ aos seus alunos, pois é o saber pedagógico a forma de como e porque ensinar determinado conteúdo disciplinar (RIBEIRO E RAUSCH, 2012).

Acredita-se que a proposta curricular da licenciatura da instituição carece de maior sistematização e organização desses conhecimentos a partir da distribuição dos componentes curriculares didático-pedagógicos ao longo dos períodos. As evocações dos saberes da formação profissional são melhor percebidas em falas dos estudantes do quinto período. Como apresentado na matriz curricular da instituição (PPC, 2018), é a partir do quarto período que mais se oportuniza disciplinas do eixo didático-pedagógico, com 160 horas (Tabela 01). Percebe-se tal fato diante das unidades de saberes apresentadas aqui, concentrando-se em maior escala, as evocações em PP-V.

Acredita-se que as vivências de natureza pedagógicas, possibilitam articulações entre a teoria estudada e a prática encontrada na escola de forma colaborativa, no intuito de uma formação mais condizente com a realidade que os futuros docentes encontrarão, evitando assim um grande choque de realidade, ou como o mesmo respondente menciona ao relacionar as matérias da faculdade com as atividades de campo:

[...] as matérias didático-pedagógicas da faculdade, quando a gente se depara com elas só na faculdade, a gente tem aquela noção de que... caramba, é só teoria, teoria, teoria... e muita gente vê a Educação Física só como prática né? É quadra, pensa que é quadra, piscina o dia todo. E aí quando a gente se depara com as (disciplinas) Práticas Pedagógicas, Didática ou Educação Física Escolar, que a gente teve agora a pouco tempo, são matérias de sala de aula que a gente a princípio fica meio entediado, vamos dizer assim. Só que quando a gente vai para a escola vivenciar e presenciar o dia-a-dia da escola, aí a gente passa a entender as matérias, a gente passa a vivenciar as matérias. É meio que um complemento daquelas matérias que a gente viu nos outros períodos como Práticas Pedagógicas, Políticas... Enfim vem complementar tudo que a gente viu na teoria e aí é muito interessante né?! (R10, L. 16-25)

O diálogo com a literatura neste estudo evidenciou que a formação inicial se constitui num espaço formativo universitário que propicia o domínio de conhecimentos necessários a arte de ensinar, mas que também podem surgir de outro espaço de formação, como a escola.

Para Soares Junior e Borges (2012) é através da formação inicial que o futuro docente será capaz de (re)elaborar o arquétipo de sua profissão, em que valores e crenças que carre-

⁶ Aborda-se aqui o conceito de Transposição Didática de Y. CHEVALLARD.

gam sobre a educação serão ressignificados mediante novas aprendizagens. Nesse caso, tanto no campo teórico quanto no prático.

Os Saberes Experiencias foram os menos evocados nas entrevistas, entretanto como ocorreu em relação aos demais saberes, se concentraram maioritariamente entre os alunos de PP-V. Acredita-se que a menor representatividade destes saberes no estudo esteja associada ao fato de estarem em processo de formação, e acumularem poucos episódios associados ao protagonismo no ensino.

Baseados em relações que se estabelecem no âmbito da docência, os Saberes Experienciais levam em conta as múltiplas interações sociais existentes na prática. Essas relações sociais no meio escolar não se encontram sistematizadas em doutrinas ou teorias, pelo contrário, necessitam de mediações que irão formar a base da experiência profissional vindas do protagonismo do ensino no espaço escolar. É através da experiência no ensino que o professor começa a articular o seu próprio “lidar” com as situações cotidianas da sala de aula e na sua profissão como um todo. Os Saberes Experienciais são provenientes das experiências compartilhadas com outros atores no cenário escolar, já que o professor não atua sozinho e nem isolado (TARDIF, 2014; BEZERRA, RIBEIRO, FONTES, 2006).

Ainda que como aprendizes, os professorandos vivenciam e aprendem a profissão ainda como alunos da educação básica. Nesse contexto, os Saberes Experienciais são provenientes também de episódios da própria história de vida do professor, pois muitos recorrem às lembranças de suas experiências no ambiente escolar para solucionar acontecimentos momentâneos em aula.

Teve uma aula lá que foi “Queimado” e a professora queria dividir, colocar menino pra lá e menina pra cá. Por que não mista a aula né? (ela pensou). E tinham uns meninos maiores poderiam machucar as meninas. A gente colocou eles pra poder ajudar e pegar a bola. Foi isso aí que eu aprendi, porque na minha época eles dividiam né, menina com menina e menino com menino (...). Eu gostei porque quando eu cheguei lá e a professora falou que ia colocar só menina com menina e menino com menino e eu disse – vamos colocar mista! – a professora aceitou de boa (R6, L. 185-194)

Houve na fala do respondente uma associação ao episódio de sua própria história de vida escolar. Que a partir dessa lembrança, modifica sua conduta na aula com a permissão da professora da turma. Pode-se inferir que o professor inicia a construção de sua identidade profissional a partir de experiências que teve como aluno, mas que reelabora essas experiências transformando-as em saberes que serão mobilizados em sua prática (RIBEIRO E RAUSCH, 2012).

Nesse sentido Pinto e Fonseca (2017) trazem o conceito de *currículo oculto* aquele que não pode ser previsto no conjunto de conteúdos do currículo formal, porém significativo

ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos e requer um *saber fazer próprio* ou baseado em *experiências anteriores* na mediação de situações decorrentes do espaço escolar:

Eu participei, participei. Nesse dia fiz (preparou) uma aula de coordenação motora (...) foi um percurso e os alunos tinham que passar entre os cones. Na verdade, foi uma atividade combinada (...) no final da atividade, a gente via um chorando... – “ah professor eu perdi, poxa todo ano eu perco!” Então a gente começa ver essa relação com o aluno com determinadas atividades. Certos comportamentos que antes a gente não observava e agora... poxa! Realmente isso acontece, a gente pode trabalhar isso... legal! (R9, L. 47; 50-52; 73-78)

Em seu protagonismo docente, percebe-se no início da fala de R9 um *saber-fazer próprio*, pois apresentou conteúdo da aula de educação física ao relacionar elementos da coordenação motora (psicomotricidade), propondo atividade na aula. Trata-se de um *saber-fazer próprio* e característico da disciplina e das aulas de educação física escolar, principalmente nos anos iniciais, com propostas de educativos que oportunizem desenvolvimento psicomotor, ao qual se insere atividades com coordenação motora.

No final da fala de R9 evidencia-se a questão afetiva que envolve o “saber perder”, ao mencionar a fala de uma criança. Essa evidência já se caracteriza por situação que contextualiza o *saber ser*, indo ao encontro do que envolve o dia a dia do professor na escola frente ao Currículo Oculto, aquele que emerge das relações sociais cotidianas na escola, não previstas no conjunto de saberes do currículo formal, mas significativo ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos (PINTO; FONSECA, 2017).

Estudo realizado por Ribeiro e Rausch (2012) mostrou que a mobilização dos Saberes Experiências é revelada nas relações estabelecidas entre aluno e professor apontando a dimensão afetiva e emocional como característica do bom professor, caracterizada aqui como um *saber ser*. Tal fato também foi observado na evocação de R9, quando menciona *que (...) certos comportamentos que antes a gente não observava e agora... poxa! Realmente isso acontece, a gente pode trabalhar isso (...)*.

Essas situações são ricas para o docente por desenvolver o *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) podendo transformar um *estilo* de ensino em *macetes* da profissão e também em traços da personalidade profissional, manifestados através de um *saber fazer* e um *saber ser*, profissionais e pessoais, mas validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2014).

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Os pressupostos teóricos se fundamentaram na importância e no significado da ampliação crescente das *Práticas* em legislações recentes, sendo referendado a partir da Resolução 02/2015. Contudo o estudo revela a necessidade de organização metodológica na implementação das práticas que se efetivam no currículo, ocupando cerca de 1/3 da carga horária nos currículos das licenciaturas (31,25%, tendo como parâmetro a carga horária de referência). Essas práticas não estão restritas apenas ao Estágio Curricular Supervisionado, mas se ampliaram e englobam também Atividades Teórico-Práticas e as Práticas como Componente Curricular, objeto de estudo desta pesquisa.

No contexto de uma instituição privada de ensino superior, o objetivo da pesquisa foi analisar a concepção epistemológica do Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Educação Física e, no primeiro momento, sua articulação com o desenvolvimento curricular das disciplinas, em especial, as Práticas Pedagógicas, concebidas como espaço das Práticas como Componentes Curriculares previstas nas diretrizes curriculares para a formação de professores. O segundo momento concentrou o exame crítico das possibilidades que estas disciplinas, distribuídas ao longo da formação, propiciavam aos licenciandos a articulação entre teoria e prática e a mobilização de saberes necessários à docência. Para isso, no decurso da pesquisa foram identificados e classificados os saberes mobilizados pelos discentes, a partir da articulação entre os conhecimentos teóricos da formação e aqueles oriundos das experiências práticas desenvolvidas ou vivenciadas no ambiente escolar em diferentes momentos da licenciatura em Educação Física.

Identificou-se indícios no PPC sobre abordagens que valorizam espaços reservados às práticas na escola, tanto por meio de aspectos sociointeracionistas que apregoam uma formação mais equilibrada entre a teoria científica nos currículos das licenciaturas com as práticas no espaço laboral, quanto ao cumprimento da legislação vigente (BRASIL, 2015) que implementou as Práticas como Componente Curricular (PCC) nos currículos das licenciaturas.

Nesse sentido constatou-se a articulação entre o PPC e os Planos Curriculares, pois os Estudos Práticos Conexos (EPCs) formam um Eixo Curricular que agrupam as disciplinas Práticas Pedagógicas (PP). As PP são oferecidas no currículo ao longo dos seis períodos da formação, sendo nomeadas por PP-I, PP-II, PP-III, PP-IV, PP-V e PP-VI contemplando opor-

tunidades de articulação Teoria-Prática (T-P). Há descrição de outros componentes curriculares para valorizar as práticas, estabelecendo articulação entre os Planos curriculares e o PPC no que se refere o currículo escrito.

O PPC evidenciou que a pesquisa, o ensino e a extensão formam o tripé da instituição em vistas ao conhecimento científico. Descreve seus projetos, incluindo os programas do governo federal como, Residência Pedagógica e PIBID, vários espaços que viabilizam a articulação T-P, além do incentivo à iniciação à pesquisa. No entanto, na prática chamou atenção a ausência de programas frequentes de fomento à iniciação científica, bem como do Trabalho Final de Curso ao término da licenciatura, denotando contradição entre o currículo escrito no PCC e aquele efetivamente desenvolvido durante a formação inicial.

Ao que se refere à organização curricular da Licenciatura de Educação Física, identificou-se evidências de desarticulação entre as disciplinas propostas ao longo dos períodos, porque disciplinas com conhecimentos mais elementares são propostas depois de disciplinas com conhecimentos mais complexos, ao que se entendeu, deveriam ser subsequentes aos conhecimentos elementares. Tal fato fragiliza o currículo, principalmente nos aspectos teóricos que devem ser os fios condutores às articulações T-P na escola. Presume-se, a partir dos estudos levantados nesta pesquisa, que sem o devido embasamento teórico os licenciandos não dispõem das condições para mobilizar os Saberes Docentes classificados na pesquisa, pois como visto, são dependentes dos aspetos teóricos no processo de reflexão na ação.

Considerando a organização dos componentes curriculares, percebe-se a ausência de disciplinas do Eixo didático-pedagógico nos períodos iniciais do curso, ficando estes a cargo apenas das disciplinas de PP, mas que pertencem a outro agrupamento disciplinar, os Estudos Práticos Conexos.

Neste sentido, o desenvolvimento curricular não se mostrou coerente com o PPC, pois as possibilidades de articulação T-P são restringidas por requerer conteúdos teóricos que ainda não foram desenvolvidos no curso nos três períodos iniciais e, a ausência desses conteúdos teóricos restringem a interpretação da realidade escolar pelos licenciandos com o filtro da teoria vinda do conhecimento científico curricular.

Os três períodos iniciais que representam a metade do curso concentram em sua maioria conhecimentos associados aos componentes curriculares da Formação Geral, seguido dos componentes da formação específica. Apenas no terceiro período os licenciandos têm acesso a uma das disciplinas do Eixo didático-pedagógico.

As disciplinas da formação geral possuem caráter institucional do *core curriculum* e perpassam por todos os cursos de graduação da instituição, destinando-se a formação ética e

humanística. Apesar das disciplinas do Core Curriculum ter características condizentes com os saberes da formação profissional por estarem ligadas à ideologia pedagógica e às ciências da educação, as disciplinas da Formação Geral (Core Curriculum) são oferecidas na modalidade de Ensino a Distância (EaD), com as aulas on-line e as avaliações em caráter presencial. Nesse sentido, a ausência de reflexões como princípio educativo e formador do professor pode reforçar a ideia de um professor técnico (ARCE, 2001), se contrapondo ao currículo que apregoa a adoção da perspectiva associada à racionalidade prática no currículo, conforme os pressupostos de Donald Schön (2007).

A análise do currículo escrito (Projeto Pedagógico, Matriz Curricular e Planos de Ensino) mostrou que as disciplinas de PP oferecem espaços para articulações e reflexões no campo profissional, conforme Schön (2007), propondo aprendizagens vindas de um processo de conhecer e refletir na ação, valorizando a aprendizagem do *prático reflexivo*.

A partir do depoimento dos licenciandos, foi identificado a mobilização de quatro categorias de Saberes Docentes: Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais, tanto na fase inicial quanto na fase final da formação, a partir das vivências nas disciplinas de PP. Percebe-se uma evolução na qualidade das evocações a medida que os alunos evoluem nas disciplinas PP-II, PP-III e PP-V. Nesse sentido a maior consistência das evocações ocorreu na disciplina de PP-V, indo ao encontro da perspectiva de que quanto mais amadurecidos academicamente ao longo da licenciatura, maior acúmulo dos saberes necessários à docência (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013).

Na classificação dos saberes mobilizados pelos licenciandos de educação física a partir das vivências nas disciplinas de PP, verificou-se que os saberes mais mobilizados pelos licenciandos da Educação Física foram os Disciplinares, seguidos dos Saberes Curriculares, da Formação Profissional e Experienciais.

Os Saberes Disciplinares e Curriculares foram mais frequentemente mobilizados, provavelmente, pela necessidade imediata de saber *o que e como* ensinar durante as oportunidades de prática de ensino. Em contrapartida os Saberes da Formação Profissional e Experienciais aumentavam a medida que, por um lado, os licenciandos avançam no curso e, por outro, acumulavam experiências práticas. Percebe-se, no entanto, que a construção destes conhecimentos é mais complexa e é restringida pela fragmentação e desarticulação do desenvolvimento curricular na formação inicial, conforme relatado no estudo, fenômeno que pode explicar a incipiência dos saberes informados declarativamente pelos licenciandos.

No entanto, deve-se também considerar que a proposta da disciplina Práticas Pedagógicas adotadas no currículo institucional visava inserções breves no ambiente escolar que,

não se comparam a imersão proporcionada pelo Estágio supervisionado, muito embora possa vir a favorecer o seu desenvolvimento e oportunizar momentos de conhecimento e reflexão na ação pedagógica.

Sugere-se uma reorganização da Matriz Curricular apresentada no PPC, contemplando componentes disciplinares didático-pedagógicos nos períodos iniciais, de modo a viabilizar os aspectos teóricos para melhor condição às articulações que os licenciandos promoverão nos momentos de prática do ensino.

Outra sugestão baseada nos resultados, refere-se à dinâmica de desenvolvimento das disciplinas de Práticas Pedagógicas, especialmente nos dois períodos iniciais, com a implementação de atividades baseadas no levantamento de situações-problemas, pois o sentido de levá-los a *campo* no início do curso só deveria acontecer como ato exploratório.

Acredita-se que a operacionalização da articulação teoria-prática no contexto de valorização de uma epistemologia da prática só será possível a medida que a carga horária estipulada na Resolução 02/2015 e implementada no currículo das Instituições de Ensino Superior for comprometida com as questões que se propõe sobre a abordagem das *práticas*, ou seja “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4).

Diante da flexibilidade permitida nas diretrizes curriculares para contemplar as Práticas como componente curricular nos currículos de formação de professores, constata-se importante, e se apresenta em meta para nossas próximas pesquisas, investigar as estratégias adotadas por outras instituições formadoras para implementarem estas atividades e como concebem e justificam as oportunidades de articulação teórica e prática em seus currículos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM FILHO, M.L., RAMOS, G.N.S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.24, n.2, p.223-38, abr./jun. 2010
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da Prática Escolar. (Série Prática Pedagógica) 18º ed. Papyrus, Campinas/SP, 2012
- ARAÚJO, L. F. S. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. Rev. Brasileira de Pesquisa e Saúde, Vitória, 15(3): 53-61, jul-set, 2013
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um Professor Reflexivo. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril, 2001
- AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L. O.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. EnEPQ 2013*, Brasília/DF 3 -5 de novembro de 2013.
- AZEVEDO, E. S.; PEREIRA, B. O. e SÁ, C. A. Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de Educação Física. Revista Ibero-Americana de Educação. N.º 56, pp. 201-226, 2011.
- BARBOSA-RINALD, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova Epistemologia da Prática docente. Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez, 2008.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo: edição revista e ampliada – tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011
- BARROS, J. D. S., SILVA, M. F. P. e VÁSQUEZ, S. F. A Prática Docente mediada pelo Estágio Supervisionado. Rev. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago., 2011
- BENITES, L. C., SOUZA NETO, S. Educação Física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011
- BEZERRA, K. G. C. S., RIBEIRO, D. M., FONTES, F. C. O. Os Saberes Experienciais e a prática como processo de aprendizagem na docência universitária. In XVIII ENDIPE: Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira: Anais UFMG, Cuiabá, p. 9841-9846, 2006, disponível em <https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/Anais>, acesso junho/2019.
- BORGES, C. M. F. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas: Papyrus, 1998.

BOTELHO, L. L. R., CUNHA, C. C. A., MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Rev. Gestão e Sociedade*, vol 5, nº 11, p. 121-136, mai/ago, 2011, disponível em www.ges.face.ufmg.br, acesso jan/2018.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN). Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BUENO, S. Minidicionário da língua Portuguesa. 2ª ed. São Paulo/SP: FTD, 2007

CÂMARA, R.H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, nº 6, vol. 2, p. 179-191, jul/dez, 2013

CAPELLETTI, I. F. Planejamento de Ensino. *Revista Escola* n.5. Abril, São Paulo, 1972.

CARDOSO, A. A., DEL PINO, M. A. B. e DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em educação da região Sul, realizado de 29/07 a 01/08/2012, na UCS – Universidade de Caxias do Sul, acessado em 29 de dezembro de 2017 e disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations>, 2012

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica*. 3ª ed., 2 reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 196p. 2005.

COSTA, Maria Luiza Andreozzi. *Piaget e a Intervenção Psicopedagógica*. São Paulo, Olho d'Água, 2003.

CYRINO, M.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. *Rev. Educação Unisinos*, vol. 19, nº 2, mai/ago, p. 252-260, Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, 2015

DESSEN, M. A. e POLONIA, A. C. Família e Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Rev. Paidéia*, SCIELO, Distrito Federal, nº 17 (36), p. 21-32, 2007

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.*, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014, disponível em <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>, acesso janeiro/2019.

DINIZ PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Rev. Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas: vol. 36, n.º. 131, abr/jun, p. 299-324, 2015

FODDY, W. *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras/Portugal: Celta Editoras, 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 35ª edição, 1996.

GAMBOA, S.A.S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2012

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 31, núm. 113, out/dez, pp. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, Clermont (et al.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisa sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. 3ª ed., Ijuí/RS: Ed. Unijuí., 2013.

GESSER, V., RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v.7 n. 2: p. 2-23, agosto, 2011

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2010

GRONDIN, J. *Hermenêutica*. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

HOCHMAN, B., NAHAS, F. X., OLIVEIRA FILHO, R. S., FERREIRA, L. M. Desenhos de Pesquisa. *Revista Acta Cirúrgica Brasileira – Vol. 20 (Supl. 2) 2005*

JARDILINO, J. R. L.; BARBOSA, N. F. M. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012

KRUG, R. R. KRUG, H. N. Os Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na Licenciatura do CEFD/UFMS: a confirmação ou não do ser professor de Educação Física... na escola. *Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 5, no 2, jul-dez, 2013*.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1995.

LEONE, N. M. e LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Presidente Prudente, v. 03, n. 06 – p. 236-259, jul.–dez., 2011

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, CC. Prática educativa: processo versus produto, ABC Educação: uma revista da educação, ano 6, nº 52, dezembro de 2005, pág. 20-21. Abceducatio (São Paulo), São Paulo, v. 06, n.52, p. 20 a 21 de 2005.

MANCINI, Marisa Cotta & SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. Revista Brasileira de Fisioterapia. São Carlos, v. 10, n. 4, p. 361-472, out./dez. 2006

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004.

MARTINY, L. E. e SILVA, P. N. G. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: Os saberes e os não saberes docentes presentes no Estágio Supervisionado em Educação Física. Rev. da Educação Física/UEM, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581: 4º trimestre, 2011

MATTOS, Mauro Gomes de (org.), JUNIOR, Adriano José Rosseto e BLECHER, Shelly. Metodologia da Pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3ª Ed., São Paulo: Phorte, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 31ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista Educação (UFSM), v. 29, nº 2 jul/dez, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/202>, acesso 10/08/2016.

MONTEIRO, S. B. Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática. Pesquiseduca, Santos, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan.-jun. 2009

NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professores. Portugal, Lisboa, Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 9-33, 1992

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educacion, nº 350: La formación de profesores de Educación Secundaria, 2009. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re350.html>, com acesso em 10 de setembro de 2016.

NÓVOA, A. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Ed. Educa, 2009

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Rev. Educação Pública de Cuiabá: Cuiabá/MT, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago., 2011

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15 a 34, 1999

PPC. Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação Física. IES, Belford Roxo/RJ, vol. U., 2018.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, A. J., RAUSCH, R. B. Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de Direito. In IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, realizado de 29 de julho a 1 de agosto, 2012.

RUFINO, L. G. B., BENITES, L. C., SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 23, nº. 1., p. 393-406, jan./mar., 2017

SANTOS, W., MAXIMIANO, F. L., FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 739-752, jul./set., 2016

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40: p. 143-155, jan./abr., 2009

SAVIANI, D. O Legado Educacional do Regime Militar. Cad. Cades, Campinas, vol. 28 n 76, p291-312, Set/dez, 2008.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SHIGUNOV NETO, A. Educação e pensamento na obra de Dewey, a grande influência de Schön. In: SHIGUNOV NETO, A. e FORTUNATO, I (Org.) 20 Anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? - São Paulo: Edições Hipóteses, 2017.

SILVA, A. V. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Rev. Espaço Acadêmico, nº 112, Ano X, p. 58-66, set. 2010

SILVA, K. L. et al. Observação e registro no diário de campo do pesquisador: desvendando os desafios e facilidades relacionados ao cotidiano das pesquisas qualitativas. Anais do 17º SENPE, vol. 1, nº 1. Natal/RN: ABEn, ISSN: 2237-3454, 2013

SOARES JUNIOR, N.E. O professor reflexivo e a produção sobre formação de professores em educação física. Motrivivência Ano XXII, Nº 35, P. 301-315 Dez./2010

SOARES JUNIOR, N.E.; BORGES, L. F. F. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. Rev. Movimento, Porto Alegre: v. 18, n. 02, p. 169-186, abr/jun de 2012.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M., MELO, M. S. T., SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. Rev. Movimento. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul/set, 2010

SOUZA NETO, S. e BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. In *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel: Pelotas (46), p. 02 – 22 set/dez, 2013

SOUZA NETO, S., CYRINO, M., BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 32(1), pp. 52-72: Rio Claro, 2019

SOUZA NETO, S., SILVA, V.P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014

TARDIF, M. A Profissionalização do Ensino passados trinta anos: dois passos para frente e três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun., 2013

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação Profissional*. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educação*, n.13, p.5-24, 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kreuch. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo.*, São Paulo: Atlas 1987.

WEBER, S. *Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez., 2003

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 1.197/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “As práticas pedagógicas como estratégia de desenvolvimento das práticas como componente curricular na formação de professores de educação física” sob a coordenação do Professor Dr. José Henrique dos Santos, do Instituto de Educação/Departamento de Educação Física e Desportos, processo 23083.025534/2018-17, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 29/04/19.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alexandre Fortes', written in a cursive style.

Prof. Dr. Alexandre Fortes
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

APÊNDICES

Apêndice 1



UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS
E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

Seleção de Amostra (sujeitos da pesquisa) do Projeto “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”, seguindo os critérios de inclusão/exclusão presentes no protocolo para o projeto de pesquisa⁷.

Local: Faculdade de Educação Física, Baixada Fluminense

Disciplina Práticas Pedagógicas II, III e IV - Turma _____

Professor: _____

Nome completo do licenciando: _____

E-mail: _____

Celular (WhatsApp): _____

Questão 1:

Você está matriculado no _____ (nome do período para cada PP) período na disciplina de Práticas Pedagógicas?

() sim () Não

Questão 2:

Você faz ou participa de algum tipo de estágio remunerado atualmente (não se refere ao curricular)?

() sim () Não

• Qual local? _____

Questão 3:

Você trabalha em escola, atuando em alguma função?

() sim () Não

• Qual função? _____

Questão 4:

Você já é professor em alguma escola ou atua como professor na educação básica?

() sim () Não

• Para qual série leciona? _____

Parecer final após análise, considerando os critérios de inclusão/exclusão

() AMOSTRA POSSÍVEL

() AMOSTRA NÃO POSSÍVEL

⁷ Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ / COMEP-UFRRJ, Seropédica/RJ – Protocolo 1.197/18

Apêndice 2

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Roteiro de Entrevista para Entrevista⁸

Perguntas baseadas nos Saberes da Docência

1. Quais aspectos didáticos-pedagógicos (*ciências humanas e da educação*) dinamizados na faculdade, te ajudaram a intervir ou refletir sobre as vivências com práticas articuladas na escola?
2. Quais disciplinas do eixo didático- pedagógico oferecidas na faculdade contribuíram para sua atuação nas intervenções que realizou no espaço escolar?
3. Em sua intervenção na escola, qual conteúdo da educação física desenvolveu?
4. Qual foi o objetivo elaborado por você para a atividade aplicada na turma?
5. Qual método ou estratégia de ensino utilizou para ensinar o conteúdo da aula que ministrou ou auxiliou?
6. Em que momentos você pôde vivenciar na escola situações sobre *docência* que não tenha sido apresentado ou vivenciado em nenhum contexto estudado na faculdade?
7. Qual exercício/educativo desenvolvido pelo professor você não conhecia, mas te interessou muito a ponto de levar esse aprendizado para seu futuro como docente ou até mesmo ter utilizado a experiência desse professor num outro momento?
8. O que você faria diferente caso desse essa aula novamente?
9. Qual prática do cotidiano (domínio de turma/condução da aula) do professor observado, despertou a sua curiosidade para desenvolver no futuro exercício de sua docência?
10. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas nas atividades desenvolvidas e como fez para superá-las?
11. Qual os conhecimentos das disciplinas estudadas na faculdade você pôde utilizar no preparo para sua intervenção no espaço escolar?
12. Qual destas disciplinas você mais se identificou para no futuro dinamizar as suas aulas? Por quê?

⁸ Roteiro elaborado com base em Matriz Conceitual Estruturante, a partir do referencial teórico

Perguntas baseadas na articulação Teoria/prática

13. Qual trabalho (atividade) da disciplina PP você foi fazer no espaço escolar e como você desenvolveu o trabalho (atividade) na escola?
- O que eu fiz? (descrever)
 - Como fiz?
 - Há outras formas de fazer isso?
 - O que faria diferente?
14. Em qual momento o professor da turma te pediu para ficar com os alunos?
- Por qual motivo ele te pediu isso?
 - Ele te acompanhou durante a sua intervenção?

Perguntas complementares para os licenciandos do quinto período: iniciação ao estágio

15. Em qual escola você realizou o seu estágio?
16. Você saberia dizer de que sistema era a escola (estadual, municipal, particular)?
17. Foi fácil ou difícil encontrar uma escola para você realizar o estágio? Por que você acha isso?
18. Como você se sentiu ao entrar na escola para realizar o estágio? Por quê?
19. Qual diferença você percebe entre o desenvolvimento das disciplinas PP e a realização do estágio supervisionado?
20. Você já protagonizou alguma situação de ensino/aprendizagem na escola? Como foi?
- O que eu fiz? (descrever)
 - Como fiz?
 - Há outras formas de fazer isso?
 - O que faria diferente?

Apêndice 3



UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo.(a) Sr.(a) Responsável do **Centro Universitario UNIABEU**, Campus 1/Belford Roxo/RJ.

Solicitamos autorização para realização da pesquisa intitulada “**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**” a ser realizada no Centro Universitário UNIABEU, no município de Belford Roxo/ RJ, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade da Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – em nível de Mestrado - sob a supervisão do Prof.º Dr. José Henrique dos Santos (Orientador: PPGEduc/UFRRJ).

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma as Disciplinas Práticas Pedagógicas, articuladas como Prática como Componente Curricular (PCC) no currículo de Licenciatura de Educação Física no Centro Universitário, contribui para a mobilização de saberes docentes e articulação teoria/prática na formação inicial do professor de Educação Física.

O desenvolvimento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa se realizará no espaço universitário desta IES, especificamente na Faculdade de Educação Física, no Campus 1, em Belford Roxo. Nesse sentido se faz necessário autorização para o acesso às dependências, onde será realizado o trabalho de campo. Os procedimentos metodológicos que transcorrerão no interior das escolas contemplam: a aplicação de entrevistas aos alunos selecionados; observação da aula dos professores da disciplina de Práticas Pedagógicas e dos documentos do Planejamento dos curso como Projeto Pedagógico de Curso; Plano de Ensino; Plano de aula dos professores.

Torna-se importante esclarecer que o trabalho de campo será realizado mediante consentimento e assentimento de alunos e professores, no âmbito da disciplina de Práticas Pedagógicas. Além disso, os procedimentos previstos não requerem em momento algum a alteração na rotina do Centro Universitário, sendo os mesmos desenvolvidos apenas nos

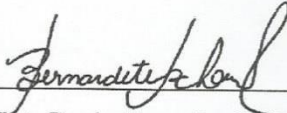
horários que não interfiram no bom funcionamento do mesmo. Os procedimentos em questão serão conduzidos por mim, a pesquisadora. Os dados recolhidos estarão salvaguardados pelo anonimato dos participantes, que não serão identificados em nenhuma das fases de desenvolvimento desta pesquisa.

Assim exposto, venho solicitar que V.S.^a digne a autorizar a realização destes procedimentos metodológicos previstos na pesquisa no interior do Centro Universitário UNIABEU, Belford Roxo/RJ.

Sendo o que cumpre para o momento, agradeço a atenção dispensada, ao mesmo tempo em que me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

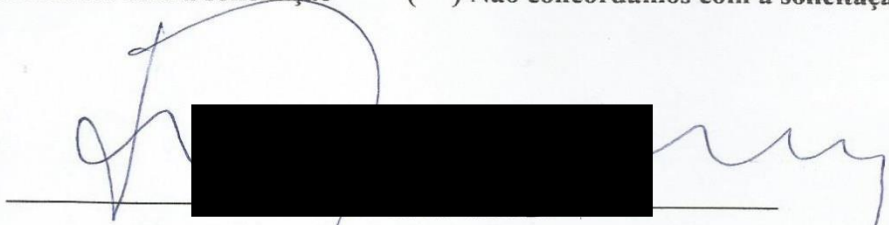
Seropédica, 30 de novembro de 2018.


 Professor Doutor José Henrique dos Santos
 Orientador (PPGEduc-UFRRJ)


 Bernardete Paula Carvalho Lima Amaral
 Mestranda/Pesquisadora (PPGEduc-UFRRJ)
 Matrícula nº 2017131909

Belford Roxo, 12 de dezembro de 2018.

Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação


 Responsável pela Anuência
 Assinatura e Carimbo

Apêndice 4



UFRRJ
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.

PROFESSORES DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ). A técnica a ser utilizada nesta pesquisa junto aos professores da licenciatura no centro universitário, será a observação de suas aulas na disciplina Práticas Pedagógicas, as quais serão gravadas em áudio. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos telefones (21) 2681-4707; (21) 26821220; (21) 26821201.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

Pesquisadores Responsáveis: José Henrique dos Santos (Prof.º Dr. - UFRRJ) e Bernardete Paula Carvalho Lima Amaral (Mestranda - UFRRJ). Telefone (s): (21) 98101-5777 / (21) 99732-6633 Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 37833982 / (21) 26821841

♦ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: A pesquisa em questão visa analisar de que forma as Disciplinas Práticas Pedagógicas, articuladas como Prática como Componente Curricular (PCC) no currículo de Licenciatura de Educação Física do Centro Universitário, contribuem para a mobilização de saberes docentes e articulação teoria/prática na formação inicial do professor de Educação Física. Para isso os alunos selecionados serão submetidos a entrevista. Os dados coletados na entrevista serão categorizados e analisados qualitativamente na perspectiva dos saberes docentes e da articulação teoria/prática vivenciada na disciplina Práticas pedagógicas, não havendo em hipótese alguma identificação dos respondentes.

♦ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Olhar para o percurso profissional do futuro docente, ainda na formação inicial e entender de que forma esse processo vai se construindo atualmente nos cursos de licenciatura é um benefício que traz visibilidade aos participantes da pesquisa sobre o significado das Práticas no processo de formação presentes no estudo e que elas contribuem para o entendimento de saberes significativos no constructo da profissão do docente.

♦ Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa: Não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados

como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir embaraçado ao ser entrevistado ou na obrigação de participar da entrevista porque seus pares aceitaram fazer parte da pesquisa. Por isso, aos participantes será oferecido o acompanhamento da pesquisadora para que os auxiliem, de modo a garantir a compreensão adequada das perguntas e o sanar de possíveis dúvidas decorrentes do preenchimento das questões. Além disso, será garantido que suas respostas estarão salvaguardadas em anonimato e que não sofrerão nenhuma punição por responder a quaisquer dos questionamentos no roteiro de entrevistas.

♦ **Período de participação, sigilo e consentimento:** A participação ocorrerá no espaço do Centro Universitário, lócus da pesquisa. O tempo de duração para a entrevista está previsto, aproximadamente, entre 30 e 40 minutos. Será garantido total sigilo dos participantes e que em nenhuma circunstância sejam divulgados nomes durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, _____ de _____ de 20____

Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares:

Se desejar receber os resultados desta pesquisa, forneça seu e-mail ou telefone

E-mail:

Telefone:

Apêndice 5



UFRRJ
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.

ESTUDANTES DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ). O instrumento a ser utilizado nesta pesquisa, junto aos estudantes é roteiro de entrevista a qual será gravado em áudio. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos telefones (21) 2681-4707; (21) 26821220; (21) 26821201.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

Pesquisadores Responsáveis: José Henrique dos Santos (Prof.º Dr. - UFRRJ) e Bernardete Paula Carvalho Lima Amaral (Mestranda - UFRRJ). Telefone (s): (21) 98101-5777 / (21) 99732-6633 Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 37833982 / (21) 26821841

♦ **Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:** A pesquisa em questão visa analisar de que forma as Disciplinas Práticas Pedagógicas, articuladas como Prática como Componente Curricular (PCC) no currículo de Licenciatura de Educação Física do Centro Universitário, contribuem para a mobilização de saberes docentes e articulação teoria/prática na formação inicial do professor de Educação Física. Para isso os alunos selecionados serão submetidos a entrevista. Os dados coletados na entrevista serão categorizados e analisados qualitativamente na perspectiva dos saberes docentes e da articulação teoria/prática vivenciada na disciplina Práticas pedagógicas, não havendo em hipótese alguma identificação dos respondentes.

♦ **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** Olhar para o percurso profissional do futuro docente, ainda na formação inicial e entender de que forma esse processo vai se construindo atualmente nos cursos de licenciatura é um benefício que traz visibilidade aos participantes da pesquisa (estudantes e professores) sobre o significado das Práticas no processo de formação presentes no estudo e que elas contribuem para o entendimento de saberes significativos no constructo da profissão do docente.

♦ **Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa:** Não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir

embaraçado ao ser entrevistado ou na obrigação de participar da entrevista porque seus pares aceitaram fazer parte da pesquisa. Por isso, aos participantes será oferecido o acompanhamento da pesquisadora para que os auxiliem, de modo a garantir a compreensão adequada das perguntas e o sanar de possíveis dúvidas decorrentes do preenchimento das questões. Além disso, será garantido que suas respostas estarão salvaguardadas em anonimato e que não sofrerão nenhuma punição por responder a quaisquer dos questionamentos no roteiro de entrevistas.

♦ Período de participação, sigilo e consentimento: A participação ocorrerá no espaço do Centro Universitário, lócus da pesquisa. O tempo de duração para a entrevista está previsto, aproximadamente, entre 30 e 40 minutos. Será garantido total sigilo dos participantes e que em nenhuma circunstância sejam divulgados nomes durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunha (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares:

Se desejar receber os resultados desta pesquisa, forneça seu e-mail ou telefone

E-mail:

Telefone: