

SABERES DOCENTES E A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

**Ana Paula Bernardi²
Hugo Norberto Krug³**

RESUMO

A investigação busca analisar como os professores de Educação Física estruturam os saberes docentes na Educação Infantil; e como são organizadas, didático-pedagogicamente, as aulas de Educação Física. A investigação assume uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico. Os participantes são três professores de Educação Física que trabalham com turmas de Educação Infantil. Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semi-estruturada. A interpretação dos dados se deu pela análise de conteúdo. Os saberes docentes são conhecimentos adquiridos pelo professor durante sua formação profissional, é através deles que o professor busca subsídios para constituir-se professor, em determinado espaço e tempo, tendo ampla relação com o seu local de trabalho. A relação da organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física para a Educação Infantil com os saberes docentes emergem do cotidiano do professor, na sua relação com o seu planejamento, objetivos, conteúdos e estratégias as quais lança mão para solucionar questões problemáticas da sua aula, através das concepções de ensino que adota e que refletem todo o entendimento do professor em relação a Educação e ao aprendizado. Os saberes da experiência do professor, aos quais ele constrói na sua relação com a sua realidade, vem atender às necessidades formativas, lacunas deixadas pela sua formação inicial, assim tendo uma grande importância no momento de rever estes conhecimentos iniciais de forma a estar avaliando-os e validando-os na sua ação docente, objetivando estabelecer uma Educação Física voltada à infância, e não aplicada à infância.

ABSTRACT

The investigation seeks to analyze how physical education teachers structure their lecturer's knowledge on child education and how are organized, pedagogically instructed, the physical education classes. The investigation assumes a qualitative boarding with a phenomenological approach. The participants are three physical education teachers who work with child education classes. To collect the data a semi-structured interview was used. The interpretation of the data was made by the analysis of the content. The lecturer's knowledge is acquired by the teacher during his professional formation; it's throughout it that the teacher seeks subsidies to build himself professor, in a certain amount of space and time, having ample relation with his work environment. These principles learned through time can be adapted or rebuilt, or even deconstructed when they make contact with the educational reality. The relation between the pedagogical instruction organization of the physical education classes for child education and the lecturer's knowledge emerge from the teacher's daily, in his relation with his planning, objectives, contents and strategies which are used to solve problematic subjects on class, through educational concepts that are adopted and reflect all the teacher's understanding related to the educational and learning process. When trying approach, necessary to the understanding of the focused subjects, there were characteristics of each participant teacher, as how, in the perception of each one of them over their professional formation, about the acting context and the lecturer's experiences, on which they could build in contact with their own reality.

INTRODUZINDO A INVESTIGAÇÃO

¹ Artigo Monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar/CEFD/UFSM.

² Autora, Especializanda em Educação Física Escolar – CEFD/UFSM.

³ Orientador – Doutor em Educação e em Ciência do Movimento Humano – MEN/PPGE/UFSM.

Na História da Educação no Brasil, a inserção das crianças (menores de seis anos) nas redes de ensino ainda é muito recente, principalmente se contarmos com uma inserção voltada à Educação da primeira infância, então é ainda mais recente.

A inclusão da Educação Infantil como parte do Educação Básica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), pode ser considerado como um marco de valorização e atenção à Educação da primeira infância, através da criação de leis e estatutos que vieram a beneficiar e a garantir direitos às crianças. Desta maneira, há uma crescente conscientização da importância atribuída à criança e à Educação Infantil, pois não se concebe mais apenas uma boa política assistencial, mas sim estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas ao atendimento educacional do zero aos seis anos.

A Educação voltada aos pequenos não pode estar apenas voltada a aquisição de rotinas e/ou hábitos, ou de preparação para a Educação Fundamental, mas sim entender esta fase como um período ímpar da vida, onde as potencialidades cognitivas, motoras, afetivas, sociais, devem ser, pela escola, plenamente exploradas, não de uma forma fragmentada, mas dinâmica, aonde um momento venha a interagir com o outro.

No ambiente escolar a criança entra em contato com uma série de atividades, dentre elas estão as aulas de Educação Física, que em algumas escolas é ministrada pelo próprio professor da classe da criança, em outras, pelo professor de Educação Física. Esta segunda opção evidencia-se, no nosso Estado, mais frequentemente nas escolas da rede privada de ensino, sendo um diferencial das demais escolas da rede pública.

A criança tem por natureza o gosto pelo correr, saltar, rolar, pelo movimento na sua totalidade. As práticas corporais são extremamente positivas no desenvolvimento e na aprendizagem na Educação para a infância. Entretanto, é necessário que o professor de Educação Física incorpore a necessidade de construir caminhos para uma prática que impulse processos de aprendizagem, pois é precípuo para a Educação, que o professor perceba o aluno como um sujeito, que tem toda uma construção e uma representação de movimentos, como destaca Sayão (2002), provenientes de suas experiências culturais anteriores.

No trabalho com a Educação Infantil, o professor de Educação Física precisa repensar toda a sua formação profissional, buscando não aplicar teorias, nem simplesmente adaptá-las, mas, de certa forma, desconstruir modelos hegemônicos de atuação e criar ao lado da criança, formas, métodos, onde aluno e o professor sejam sujeitos nesse processo. O professor

deve ter a propriedade dos saberes que constituem o seu fazer docente, tendo capacidade de articulá-los conforme a realidade específica de seu trabalho cotidiano.

Tardif (2002) define saber docente como a confluência de vários saberes provenientes de diferentes fontes, saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, etc.

Os saberes docentes são conhecimentos adquiridos pelo professor durante sua formação profissional, é através deles que o professor busca subsídios para constituir-se professor, em determinado espaço e tempo, tendo ampla relação com o seu local de trabalho.

Os saberes docentes são objetivados na prática cotidiana do professor, através da relação que este consegue fazer dos diversos saberes, com os quais, tem contato em diferentes momentos durante sua formação, com conhecimentos científicos e concepções que embasam a sua ação, mediados pelos programas da escola e pelo seu dia-a-dia. Também, na sua relação com seus alunos e com os demais professores do seu meio de trabalho, na forma como organiza suas aulas e seu ambiente pedagógico (como utiliza o espaço e os materiais para atingir seus objetivos).

Os saberes docentes se objetivam na prática diária do professor, e na sua percepção sobre sua prática, tornando-se importante conhecê-los e analisá-los. Buscamos, nesta investigação, analisar como os professores de Educação Física estruturam os saberes docentes na Educação Infantil; e como são organizadas, didático-pedagogicamente, as aulas de Educação Física.

Assim, esta justifica-se por trazer à tona a discussão sobre a Educação Física Escolar voltada à crianças de zero a seis anos, e os saberes que circundam a ação docente dos professores. Também, por colaborar, tanto para os cursos de formação inicial de professores quanto para com os professores licenciados em Educação Física e que atuam neste nível de ensino, no sentido de que, tanto um quanto o outro, voltem seus olhares para as especificidades e as necessidades deste tema ser amplamente discutido, para que se valorize a Educação para a infância, bem como para que a Educação Física não se torne apenas um fazer pelo fazer, mas que ela possa contribuir para uma educação integral da criança, através do movimento.

EXPLICITANDO A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O caminho, considerado por nós como o mais adequado para se chegar aos objetivos propostos nesta investigação, deu-se através dos pressupostos que norteiam a

abordagem qualitativa, pois a realidade educacional deve ser percebida como uma construção dinâmica e complexa, onde influencia e é influenciada pelo meio sócio-cultural. Segundo Gamboa (1995) a pesquisa qualitativa proporciona a “busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada” (p. 61).

Para a interpretação das informações adotou-se o enfoque fenomenológico, que para Triviños (1987, p.125) “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana”.

O autor explica que para a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico, é importante que o pesquisador desenvolva uma certa dose de flexibilidade, no sentido de reelaborar, substituir, ou mesmo suprimir formulações, de acordo com as evidências e resultados que vai obtendo ao longo da pesquisa. Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações.

Para a coleta de informações, utilizou-se uma entrevista semi-estruturada, pois permite a criação de um clima de interação recíproca entre entrevistador e entrevistado, fazendo, assim, fluir naturalmente as informações. Os tópicos da entrevista foram abordados com base nos objetivos da investigação. A entrevista abordou tópicos voltados aos Saberes Docentes e, também, aspectos de estruturação e organização das aulas de Educação Física.

Os participantes da investigação foram três professores licenciados em Educação Física, com inicial concordância em participar e que estavam atuando em turmas de Educação Infantil. Foram professores de três diferentes escolas da rede privada de ensino de Santa Maria/RS. O que tornou-se bastante interessante para a investigação, foi o fato dos três participantes terem feito sua formação inicial no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS, e possuírem diferentes tempos de magistério e de trabalho com a Educação Infantil, o que enriqueceu muito as descobertas.

Utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para a interpretação das informações coletadas pela entrevista, que consta por três fases: pré-análise - que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização. As categorias de análise determinadas como ponto de

partida para a discussão dos resultados foram os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, e, também, a organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física; e, tratamento dos resultados – fase onde os dados são lapidados, a partir das categorias de análise, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

DESTACANDO AS BASES PARA A DISCUSSÃO DA INVESTIGAÇÃO

O professor está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação profissional, e portanto, na construção de sua prática educacional. Existe uma complexidade de variáveis que permeiam o desenvolvimento do professor, desde a sua formação inicial, a sua entrada na carreira, a sua inserção na escola, o meio onde este passa a exercer sua profissão como professor. A escola, é palco de diferentes influências, políticas, sociais, culturais e econômicas, onde todos estes fatores influenciam e são influenciados pelos atores que da escola fazem parte, entre eles os professores e os alunos.

Emergem deste contexto, conhecimentos que implicam diretamente e indiretamente no desenvolvimento profissional do professor. São os saberes que podem ser chamados de escolares, por atravessarem o ambiente escolar, e que estão incorporados na relação entre os professores, na relação do professor com os alunos, na relação do professor com o conteúdo das disciplinas escolares. Formam uma rede de saberes e saber-fazer que juntos vão construindo a identidade profissional do professor.

Esses saberes, que emergem do contexto escolar, somam-se e/ou multiplicam-se aos saberes aos quais os professores adquiriram durante a sua formação inicial e continuada. Saberes estes, que podem ser adaptados ou reconstruídos, ou até mesmo desconstruídos, em contato com a realidade educacional.

Os saberes dos professores são algo muito mais complexo do que se pode imaginar ou numerar, sendo estes fatores determinantes para a constituição de uma determinada rede educacional. Estes saberes são provenientes de uma temporalidade, onde simples acontecimentos são responsáveis pela construção do caráter docente.

O reconhecimento da pluralidade dos saberes nos leva a entender que

[...] a cultura do professor, suas experiências pessoais e profissionais assim também como a cultura da escola, suas práticas e formas de funcionamento são questões que não podem ser ignorados por aqueles que pesquisam e estudam os processos educativos realizados nas e pelas instituições escolares (SANTOS, 2000, p. 57).

Na construção de sua identidade como professor, no desenrolar da sua atuação docente, integra à sua prática diferentes saberes, como destaca Tardif (2002), com os quais mantêm diferentes relações, pois “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares e curriculares e experienciais” (p. 36). Então, partindo das conceituações do autor, define-se os saberes docentes como: a) Saberes da formação profissional- conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Num primeiro momento estes saberes parecem ser apenas transmitidos pelas Ciências da Educação, contudo as relações deste saber com o conhecimento oriundo da prática educacional, constituem o saber pedagógico, através da reflexão sobre as práticas educativas; b) Saberes disciplinares- adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos dentro das universidades sendo definidos e selecionados pela instituição. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p. 39); c) Saberes curriculares-“correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p. 39); e, d) Saberes experienciais ou práticos- tornam-se os saberes próprios do professor e da sua vida educacional, este saber incorpora a experiência individual e coletiva.

Para este mesmo autor “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p 39).

No processo de desenvolvimento profissional, os professores de Educação Física, constroem-se como professores, assim como, constroem saberes e fazeres que vão sendo perpassados pelos diferentes espaços onde esses conhecimentos são produzidos. Nessa dinâmica ele vai formando sua identidade como professor, construindo, reconstruindo e/ou desconstruindo seus saberes docentes.

Na sua prática pedagógica é que o professor de Educação Física traz à tona os diferentes saberes, da formação profissional, curriculares e disciplinares, bases importantes, que

conjuntamente com o seu desenvolvimento profissional venham a ter relação com os saberes que constrói da sua prática diária, objetivado através das estratégias que este estabelece para tratar dos seus conteúdos, na relação com seus alunos, nas concepções de ensino que adota, na influência dos programas pedagógicos da escola nas suas aulas, enfim, tudo que influencia o contexto micro do professor. Assim, é na coexistência dos saberes que o professor “se produz professor”.

Em relação ao caráter identitário dos professores de Educação Física, é importante destacar que é um campo que ainda busca essa identidade, pois Bracht (1992) considera que a Educação Física tem diferentes entendimentos e práticas em relação aos objetivos da Educação Física Escolar. Há professores que pensam e agem de acordo com a visão biológica, onde a disciplina tem o objetivo de melhorar a aptidão física dos indivíduos. Outros, agregam a visão biológica a questão psicológica, denominando de “biopsicologia”, onde além de melhorar a aptidão física, a Educação Física atua sobre os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo.

É importante destacar que não, necessariamente, é preciso que haja uma sobreposição e/ou exclusão de uma visão em relação a outra, entretanto, à de se voltar olhares para o contexto ao qual os conhecimentos da Educação Física serão empregados, objetivos e conseqüências que cada perspectiva pode trazer, e para que fins.

No Brasil, na sua construção histórica, a Educação Física incorporou variadas tendências, e conforme Ghiraldelli Jr. (1988), ela foi higienista, militarista, competitivista, pedagogicista, popular, e/ou talvez, uma mistura delas todas. Porém, a concepção competitivista mais profundamente se enraizou na prática pedagógica do professor na Educação Física Escolar, tanto quando incorpora uma visão biológica quanto biopsicológica.

Na perspectiva da Educação Física Escolar, no emprego de seus conteúdos em nível de Educação Infantil, necessita de um olhar bastante diferenciado e específico mediante seus objetivos e fins. O entendimento da infância deve perceber a criança como um ser que é e não que poderá vir a ser, como destaca Oliveira (2003), “criança como sujeito de relações sociais, inserida em determinado contexto social” (p.74), não como um ser genérico, abstrato e subjetivo, que está em preparação para algo.

A percepção da Educação Física Escolar para a Educação Infantil vem tomada de visões distorcidas a respeito da representação sobre a infância, assim como, nas possibilidades de movimento. A idéia de estabelecer rotinas, adquirir hábitos em relação à prática de atividades físicas, para que futuramente mantenham-se saudáveis, vem a objetivar apenas dimensões biológicas, quando é necessário perceber a criança, não como somente um corpo, mas como uma

totalidade de atitudes, emoções, conhecimentos, experiências, um ser ímpar. Para Kunz (2001) a importância de se desenvolver movimentos, esportes e jogos para crianças está na objetivação de proporcionar a esta um conhecimento maior de si mesmo e do mundo à sua volta. O movimento como um meio, não como um fim em si mesmo.

A Educação Física para a Educação Infantil precisa objetivar o desenvolvimento global, onde o movimento dê margem à criança, através de suas descobertas, de sua criatividade, expressar-se, conhecer, analisar e transformar sua realidade. Desde o primeiro contato com o mundo, segundo Kunz (2001), o inicial e mais importante diálogo com o mundo se realiza por intermédio do movimento, e “na seqüência de nosso desenvolvimento, ainda é com movimentos e gestos que melhor conseguimos nos situar e entender o mundo e os outros ao nosso redor” (p.28). Através do movimento, da expressão do corpo e na relação com nossos sentidos temos experiência do mundo e nos comunicamos com ele e com outras pessoas, instituindo bases para a construção de nosso conhecimento sobre as coisas.

Porém, a concepção competitivista estabelecida na Educação Física Escolar, como natural, quando culturalmente contruída, como confirma Sayão (2002), “ainda está bastante voltada à prática dos esportes de rendimento” (p.48). Avança por entre às práticas educacionais voltadas à infância, onde a atividade, em muitas vezes, assume um viés de concorrência, “as brincadeiras e os jogos, assim como o esporte, tem em comum a competição e a concorrência” (KUNZ, 2001, p.29). Os autores citados concordam que neste paradigma a brincadeira e o jogo estão orientados para aspectos instrumentais e funcionais do saber-fazer a partir de padrões pré-existentes, como uma atividade que serve para alguma coisa, quando deveriam ser o eixo principal de trabalho e como linguagem característica das crianças, para elas “a brincadeira serve, simplesmente, para que elas brinquem” (SAYÃO, 2002, p. 51).

Não podemos deixar de citar o que trazem as normativas sobre a Educação Infantil e a Educação Física, que norteiam todas as ações oficiais no Sistema Nacional de Educação. A LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que a Educação Infantil deve ser oferecida em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade, onde deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de Educação. A partir desta normativa a Educação Infantil passa a compôr o primeiro nível da Educação Básica, seguida pelo Ensino Fundamental e pelo Médio.

Em relação à Educação Física a LDBEN (BRASIL, 1996) estipula que à nível de Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola, a Educação Física é componente curricular, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. No município de

Santa Maria/RS, mais especificamente na rede pública de ensino, predomina a unidocência, onde um único professor ministra todos os conhecimentos e/ou disciplinas aos alunos. Subentende-se que as turmas de Educação Infantil devem ter aulas de Educação Física, não necessariamente com a presença do professor licenciado em Educação Física, porém, como coloca Negrine (2002), não se consegue entender os argumentos em defesa da manutenção da unidocência na Educação Infantil, e muito menos, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Diferentemente, a rede privada de ensino de Santa Maria busca já na Educação Infantil a presença do professor licenciado em Educação Física, pois acreditam no profissional e no que à prática da Educação Física tem a contribuir com o desenvolvimento da criança.

É na escola, na prática docente do professor de Educação Física que acontece a confluência dos diferentes saberes que cercam o mesmo. Os saberes provindos da cultura da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, o regimento escolar, e as normatizações, muitas vezes construções exteriores ao professor e, que ele precisa estar mediando no seu dia-a-dia, unindo com seus conhecimentos da formação profissional. Por isso, a importância de trazer à tona discussões a cerca das circunstâncias que convergem na formação do professor de Educação Física.

INTERPRETANDO A CONVERSA COM OS ATORES DA INVESTIGAÇÃO

Nessa parte traremos para a discussão todos os sujeitos que de uma forma ou outra compartilharam da construção deste conhecimento, isto é, professores de Educação Física, o material bibliográfico e a autora, com o intuito de realizar uma conversa, um diálogo entre aqueles que voltam olhares sobre a Educação Física Escolar, e que são parte indispensável da investigação.

Partindo, das definições e conceituações de Tardif (2002), em relação aos saberes docentes, em saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais iniciámos a conversa tendo estes, como norteadores e ponto de convergência da nossa discussão.

A formação profissional e disciplinar: o ponto de partida

A formação profissional, principalmente a inicial, tem gerado uma rede complexa de discussões, pelo fato de ser ela mediadora dos processos constitutivos, pelos quais o acadêmico “torna-se professor” ao final do processo, estando “apto” a integrar os quadros docentes das redes de ensino. Entretanto, entende-se que este processo formativo vem carregado de contradições,

quando confrontados aos interesses da instituição formadora, o que ela elenca como formação ideal, através de suas disciplinas e conteúdos, e as necessidades formativas dos acadêmicos, que quando professores, ao serem confrontados com a realidade escolar se veem despreparados para tal, quando acreditam que na “prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33).

Para Tardif (2002) os saberes de formação profissional abordam às Ciências Humanas e às Ciências da Educação, onde o professor e o ensino constituem objetos de saber e, esse conhecimento científico vem carregado de saberes pedagógicos que apresentam doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa,

[...] essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (p. 37).

Conjuntamente e inerente à formação inicial, à instituição formadora institui e seleciona um currículo disciplinar, ao qual Tardif (2002) chama de saberes disciplinares, que apresentam um leque de conteúdos teóricos e práticos aos quais o acadêmico quando os vence “torna-se” professor. Esses saberes “correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados na universidade, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos” (p.38)

Porém, a partir da formatura, ato simbólico que transforma o acadêmico em professor, inicia-se outro desafio, transpor este conhecimento todo na sua prática com os alunos. Não esquecendo que o professor ao se “formar” licenciado, está apto a ministrar aulas para todas os níveis da Educação Básica. A respeito da formação inicial, os professores participantes desta investigação consideram que contribuiu muito pouco, mas que deu bases para o trabalho docente com a Educação Infantil.

“Muito pouco, para a Educação Infantil muito pouco [...] além do programa do curso na época, na minha humilde opinião, não preparar diretamente, até porque não dá para fazer tudo em quatro anos, então tive uma base que foi pouca, mas como foi pouco para tudo” (Professor B)

“Desde o início ela tá presente, não tem como [...] depois a gente vai moldando, conforme a necessidade, né. O que a gente vê na realidade da escola é totalmente diferente do que tu estuda por fora, tu tá frente ao aluno é outra coisa” (Professor C)

Quando perguntados sobre as disciplinas do curso de formação inicial que são importantes na sua prática docente com a Educação Infantil, os professores consultados fizeram referência às disciplinas como Ginástica II, Didática, Desenvolvimento Humano. O professor que se formou recentemente, fez referência à Prática de Ensino, já o professor formado a mais tempo fez referência a uma disciplina de Recreação I, II e III que era uma disciplina teórica como o mesmo coloca.

“Eu tive (disciplina) Recreação I , II e III. Era bastante teórica. Também, o que ajudou, um pouquinho, eu tinha Ginástica, Atletismo, nos falavam como ensinar, davam muito exemplo, como ensinar o aluno, como a Ginástica Olímpica, como ensinar, que até hoje eu uso[...] mais da parte prática” (Professora A)

Tentando fazer uma relação das falas dos professores de Educação Física em relação às disciplinas da sua formação inicial que mais aparecem na sua prática docente no seu trabalho com a Educação Infantil, transparecem uma e outra de forma fragmentada, principalmente pelos seus aspectos utilitários, porém, não se percebe uma visão de conjunto do curso, mas sim, que uma disciplina não conversa com a outra. Para entendermos melhor como o currículo das instituições formadoras são estruturados trago Pimenta e Lima (2004) para a discussão,

[...] na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade. Assim, nem sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (p. 33) (grifos da autora).

Acreditamos que a formação inicial em Educação Física, tenha, historicamente, se enraizado num conceito de currículo disciplinar e generalista, especificamente o curso do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, onde todos os participantes desta investigação se formaram e todos no curso de licenciatura plena, curso que abarcava o viés da licenciatura (voltado à Educação Física Escolar) e do bacharelado (voltado aos espaços extra-escolar). Nesse contexto, o curso sofria com a sua falta de identidade e a formação profissional acabava sendo de forma superficial para ambos os campos, como cita um dos professores entrevistados:

“Entrei no curso de licenciatura plena, entretanto, como existia a divisão do bacharelado e licenciatura, os professores tinham que se esforçar para que pudessem ser abrangidas as duas partes [...], então os professores com isso tinham de fazer um esforço e trabalhar as duas coisas, isso obviamente prejudica o trabalho, não se conseguia fazer bem as duas coisas”. (Professor B)

Nesse currículo generalista as disciplinas teóricas encontram-se desconectadas das práticas ou vice-versa, pois durante mais da metade do curso de Educação Física os acadêmicos aprendem a teoria, após esta primeira parte, passam ao Estágio Supervisionado nas escolas ao qual espera-se que o aluno/professor aplique o que aprendeu anteriormente. É nesta fase que os alunos/professores percebem que a complexidade do contexto real extrapola as possíveis “aplicações” das técnicas aprendidas durante a sua formação. Nas considerações de Pérez Gómez (apud KRUG, 2001), as separações entre teoria e prática é um dos problemas mais significativos dos programas de formação de professores baseados no modelo técnico,

[...] a prática, definida como a aplicação no contexto escolar das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. Segundo a racionalidade técnica, à prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos mestres já dispõem do conhecimento científico e suas derivações normativas (p. 24).

Nas interlocuções com os participantes da investigação, percebeu-se que na sua prática pedagógica com a Educação Infantil buscaram constantemente adaptar-se e até reconstruir os seus saberes da formação profissional, pois quando perguntados se conseguem articular os saberes da formação inicial com o trabalho na Educação Infantil, manifestaram:

“Algumas coisas eu até consigo. Hoje em dia é muito trabalhado a reflexão, refletir o porque tu tá fazendo assim, tipo de atividade, porque esse tipo de brincadeira, reflexão”(Professor A).

“[...] surgiu a oportunidade na escola tal, primeiramente com o Ensino Médio e seguidamente com a oportunidade de trabalhar do pré até 5ª série, aí então, tive que dar uma estudada, conversar com os colegas, estudar com o material da escola que já ajudou bastante no início, então essa caminhada vem até hoje” (Professor B).

“[...] mas o que mais me ajudou foi a minha experiência com a criança que eu já tinha mais de quatro anos com a patinação, então conforme a gente vai aprendendo a lidar com crianças, no erro/acerto, porque nem sempre o que tá num artigo tu vai conseguir aplicar” (Professor C).

Entretanto, acreditamos que o aluno/professor não pode se deter ao que o curso de formação oferece como disciplina obrigatória, mas deve ter claro o seu desejo de atuação, seja na área do bacharelado seja na licenciatura, e buscar projetos de extensão, estágios, meios onde consiga estar sempre em contato com a realidade, tendo condições de fazer as relações necessárias, como coloca Nóvoa (1995), temos que ser sujeitos da nossa formação, não objeto da formação do curso.

Os saberes curriculares: as relações com o contexto da escola

A atuação do professor, embora singular, é mediada pela ação de outras pessoas e grupos, os quais se influenciam mutuamente. Desta forma, o mundo do professor é formado por muitos outros mundos. Sua prática se dá, se constrói, se gasta no grupo. Assim, sendo, a práxis do professor está impregnada por forças sociais e políticas numa interação dinâmica e conflitiva. As forças de dentro ou de fora da escola, penetram, modelam e controlam o cotidiano do professor (KRUG, 2001, p. 52)

Os saberes curriculares para Tardif (2002), “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar” (p. 38).

Atualmente, o documento mais importante da escola, que dá o direcionamento para todas as ações educacionais, é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual os professores, mesmo os que não tiverem participado da sua elaboração, devem ter conhecimento do seu conteúdo. As escolas das quais os professores de Educação Física entrevistados atuam, duas são confessionais, que possuem o PPP e uma filosofia é igual para todas as escolas desta congregação. A outra faz parte de uma rede nacional, onde as escolas recebem cartilhas pré-elaboradas, como comenta o professor :

“A escola tem um material próprio de todas as disciplinas, inclusive a Educação Física, e este material vem inclusive com sugestões para cada aula, mas como é um material que vem de outro Estado, e é o mesmo para o Brasil inteiro, a gente tem que adaptar conforme a realidade de cada escola” (Professor B).

Sendo a escola um espaço de confluências, políticas, sociais e culturais, que constrói saberes ímpares, em uma complexidade de situações, condizentes com sua realidade, aos quais o professor, quando inserido em determinado contexto, precisa absorver como parte, inexorável, da sua prática docente.

Os professores quando perguntados sobre as orientações da escola em relação a sua ação docente, responderam:

“A escola tem mas a escola me deixa bem livre para que eu possa escolher alguns pontos que não estejam no plano que eu acho interessante. Claro sempre conversando com a direção e supervisão escolar se eu acho alguma coisa interessante colocar no programa” (Professor B)

“Algumas orientações eu sigo. Bastante o lúdico, a recreação tem no PPP, outra coisa é a humanização, filosofia da escola” (Professor A)

“ O PPP é para todas as disciplinas, eu conheço, é a nossa bíblia como dizem lá” (Professor C)

Nas colocações, percebe-se que os planos curriculares das escolas em questão, são construções exteriores ao professor, ou seja, são fatores que o professor precisa inserir na sua prática pedagógica, mas que eles não participaram da sua elaboração, dificultando uma relação intrínseca da prática do professor com os direcionamentos da escola, assim, como o envolvimento interdisciplinar do professor de Educação Física com os demais professores da escola. Para que este distanciamento seja amenizado por práticas diferenciadas no processo pedagógico da escola, Pimenta (2002) sugere que “é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação” (p.30), entendendo a escola como *locus* de desenvolvimento profissional dos professores, através da sua participação em inovações curriculares.

O trabalho da Educação Física nesse quadro dos saberes curriculares, exige do professor que desenvolva ações interdisciplinares com os professores de classe das turmas de Educação Infantil, para que não se estabeleçam práticas fragmentadas, pois para as crianças como explicita Sayão (2002) “as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais” (p. 59) entretanto explica a autora “a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil, mas está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros isolando-se em seus próprios campos” (p. 59).

Os saberes experienciais: o ponto de confluências

[...] na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. (TARDIF, 2002, p. 48)

Na sua prática docente, na sua relação com os demais professores e com os alunos, o professor desenvolve dispositivos, subsídios, que são validados e reelaborados frente a complexidade das diferentes situações que envolvem o seu cotidiano. Esses conhecimentos, muitas vezes, não são possíveis de serem verbalizados pelo professor e nem seguem doutrinas, mas se incorporam ao saber docente e tornam-se indispensáveis e constitutivos da identidade do professor.

Na ação docente do professor de Educação Física, quando este atua com a Educação Infantil, pela imprevisibilidade da criança, o professor tem que estar permanentemente flexível a desenvolver estratégias para integrar, motivar, induzir a criança sem que esta perceba, a envolver-se na atividade proposta pelo professor. Talvez porque, para a criança, menor de seis anos, o ambiente da aula, seja a sala ou o pátio, é o momento de brincar, não percebendo o momento como algo formal.

Durante as interlocuções com os professores de Educação Física, atores da investigação, ficou claro o quão importante e rico é o aprendizado deles na relação com suas escolas e seus alunos, ficando cristalizado nas suas falas:

“Eu encaro assim, a universidade nunca vai te dar a receita, vai te explicar como é que tu faz, de um jeito, depois quando tu vai para a tua escola, tu vai ver que a realidade da escola é diferente do que tu tinha na universidade. Então tu vai ter que adaptar teu conhecimento inicial, que foi só um empurrão inicial. Então tudo é uma educação continuada, [...] vai acrescentando. Aquilo que tu já tem, as vezes, muda radicalmente. Tudo depende da realidade que tu estás. A universidade é o início e depois tu vai melhorando, tu tem para não ficar na mesma coisa” (Professor B)

“Na convivência, na prática do dia-a-dia, nos cursos, a gente vai se aperfeiçoando. Nos cursos, hoje em dia o que tu ensina para o aluno não é somente para aquela aula, é cultura, sociedade, tem que saber ser cidadão [...] Mais pela experiência, que a gente adquire com o tempo, no início tem aquela insegurança, vai adquirindo experiência, tu vai perdendo a insegurança, tu já sabe o que tu queres, objetivo” (Professor A)

“[...] a gente aprende no dia-a-dia, mais o que eu aprendi na faculdade e a minha vivência com a patinação, foram o que no começo, eu “fulana de tal”, com as crianças, depois a gente vai se moldando, conforme a necessidade, né” (Professor C)

Santos (2000), reafirma

[...] que diferentes olhares sobre o estudante, o professor, o currículo e as instituições escolares levam hoje à valorização de saberes da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à solução, tanto do simples como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos. (p. 46)

No entanto, refletir e contextualizar estes saberes com o cotidiano escolar é imprescindível para a compreensão da importância que as experiências docentes carregam na construção da identidade profissional. A dificuldade de encarar o saber docente como algo que está em movimento no âmbito experimental, volta-se para a não compreensão do cotidiano escolar como fonte de construção de conhecimento. Apenas o fato de o professor de profissão apresentar no ambiente escolar uma das mais importantes tarefas, deve-se considerar os seus saberes construídos no âmbito de suas tarefas cotidianas. Contudo, as questões que perpassam as atuais conjunturas de formação profissional encontram uma considerável barreira, pois, o professor de profissão é considerado um reproduzidor do conhecimento desenvolvido pelos cientistas da Educação (TARDIF, 2002).

O professor de Educação Física perante sua própria ação docente, assume a posição de objeto, não percebendo como construções suas os saberes da sua aula, pois, mesmo ele, acredita que conhecimentos exteriores a ele são realmente válidos, enquanto conhecimentos científicos. Esse pensamento é herança de uma formação bastante técnica, com ênfase no saber-fazer, como aponta Fensterseifer (2001) onde se “superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos” (p. 33). Essa metodologia reguladora estipula modelos, sobre os quais o aluno/professor não era estimulado a pensar sobre, mas a reproduzir práticas.

Segue uma fala na qual o professor de Educação Física formado a dezesseis anos, descreve sua percepção sobre sua formação inicial:

“[...] no início tinha uma insegurança, uma expectativa de aula, tinha um modelo de aula da formação (inicial). Queria que minha aula fosse assim, como tinha pensado e me frustrava, saía triste, queria transmitir como aprendi lá na universidade. A gente acha que é aquilo, depois tu vai ver, a gente aprendia tudo individual, um atrás do outro o movimento. Alunos não são modelos, tu pega tudo que é tipo de aluno, cada um com sua individualidade, tem que respeitar a tentar dar uma aula que todos participem” (Professor A)

Com a experiência, o professor A entendeu que, muitas vezes, o conhecimento não pode ser aplicado tal e qual aprende-se na formação inicial, mas que é preciso refletir sobre e ir se adaptando, modificando, reconstruindo de acordo com a realidade que está inserida.

É durante o processo cotidiano da prática docente do professor de Educação Física, no contato com seus alunos, que surgem determinadas situações que fogem à intencionalidade e à previsibilidade dos mecanismos de respostas as quais o professor possui. Muitas vezes, essas questões problemáticas não são solucionadas com aplicações de técnicas instrumentais, nem seguem regras pré-estabelecidas, onde nas palavras de Schön (2000) “o caso não está no manual. Se ele quiser tratar de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (p. 17).

A organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física e os saberes docentes: as relações possíveis

A relação da organização didático-pedagógica das aulas de Educação Física para a Educação Infantil com os saberes docentes emergem do cotidiano do professor, na sua relação com o seu planejamento, objetivos, conteúdos e estratégias as quais lança mão para solucionar questões problemáticas da sua aula, através das concepções de ensino que adota e que refletem todo o entendimento do professor em relação a Educação e ao aprendizado.

O planejamento é o ponto fundamental para a sistematização das aulas, pois nas palavras de Canfield (1996) “ele é a pedra fundamental, a razão ser de todo trabalho pedagógico consciente” (p. 29), pois orienta o caminho do professor em relação ao aprendizado dos alunos. Entretanto, a mesma autora coloca que este planejamento não pode ser algo que limite o professor, podendo sofrer alterações, adaptações e adequações. Acreditamos que as características fundantes para um bom planejamento é a flexibilidade e a intencionalidade, requisitos imprescindíveis para o professor. Ele tem que ter clareza do seu objetivo nas suas aulas e uma dose de flexibilidade para enfrentar as imprevisibilidades dos acontecimentos nas suas aulas.

O planejamento do professor é um documento que deve, ou deveria, abarcar os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, pois é a representação e a teorização dos diferentes saberes aos quais serão objetivados na prática pedagógica do professor.

Os professores participantes desta investigação, quando perguntados sobre seu planejamento deixaram claro que partem das necessidades dos alunos, assim, como, acolhem as orientações da escola, como o PPP e a filosofia da escola, como aparece a seguir:

“Sim, planejo conforme a necessidade dos alunos[...] Algumas orientações (PPP) eu sigo” (Professor A).

“A cidadania, a soliedariedade (filosofia da escola), eu trabalho nas minhas aulas, tem que trabalhar” (Professor C).

Na fala de um dos professores (professor B), que já foi descrita neste, anteriormente, o planejamento das aulas já estão pré-estabelecidos, cabe ao professor apenas adaptá-lo ao contexto onde será aplicado, pois constituem um material didático que correspondem a uma rede de ensino. Os professores recebem este material, que como cita o professor já consta desde os objetivos da Educação Física para Educação Infantil, até propostas de atividades a serem realizadas. Esta situação, com certeza, facilita o professor, principalmente na otimização do seu tempo, no entanto, encerra qualquer possibilidade de os alunos estarem participando deste planejamento, como sujeitos na construção de seu conhecimento.

Nas falas dos demais professores, a relação do planejamento com as necessidades ímpares de cada turma é fundamental, apesar do planejamento das aulas serem mecanismos que os professores aprendem a elaborar durante o curso de formação, principalmente, durante seu Estágio Supervisionado, todos tem consciência desse plano integrar-se com os conhecimentos práticos das suas aulas, através dos saberes dos alunos, saberes que nascem da vivência do professor com suas turmas nas escolas. Pois, um planejamento construído de forma genérica não terá efeito, é preciso construí-lo relacionando-o com um caso específico, com uma turma específica, com alunos reais.

Só planejando é que conduziremos nosso trabalho de acordo com o contexto em que ele se insere, conforme sua diversidade, com alunos singulares, inseridos em uma particular comunidade, num determinado tempo (CANFIELD, 1996, p. 30)

Assim como o planejamento, as estratégias que o professor desenvolve como mecanismos de solucionar os problemas que surgem no seu cotidiano, são a culminância dos saberes docentes, pois, para tal o professor tem que lançar mão dos conhecimentos provindos da articulação dos saberes da formação profissional, disciplinar, curriculares e experienciais para

criar caminhos adequados para cada situação. Também, como uma via de mão dupla, é através desses mecanismos que o professor está em processo de construção dos seus saberes experienciais, saberes esses que serão constantemente requisitados e revistos conforme a demanda da sua ação docente.

Nas conversas com os professores, dois deles descrevem estratégias que estabelecem com seus alunos, formas de otimização do tempo da aula, atrair a atenção dos alunos, como um dos professores descreve:

“[...] a gente começa a aula em círculo, onde eu possa ver toda turma, faço a chamada, explico o que a gente vai trabalhar naquele dia [...]” (Professor C).

Dessa maneira, são estratégias que o professor desenvolveu para no início das suas aulas conseguir conversar com os alunos, pois nas suas palavras:

“É o seguinte, eles tem que ter uma consciência do corpo, bastante né, depois a noção espaço-temporal, então é nesses dois pontos principais que eu focalizo a minha aula, várias brincadeiras, tudo para eles é brincadeira, então as minhas atividades eu mascaro elas com a brincadeira.[...]” (Professor B).

“[...] as vezes eles estão muito agitados, não dá para conversar[...] depende do dia” (Professor C).

Em relação as concepções de ensino adotadas pelos professores, um deles não soube nominar uma concepção, descrito na seguinte fala:

“Essa parte de concepção é com a escola, é trabalho de bastante contato com as crianças, bastante conversa” (Professor B).

Já nas falas dos outros professores percebeu-se a predominância das teorias que geralmente são ligadas à Educação Infantil, como citam dois dos professores sobre sua opção pela concepção de ensino:

“Trabalho bastante com o Construtivismo, dou uma atividade, oriento eles para aquela atividade, eles vão criando certos movimentos, brincadeiras” (Professor A)

“A Psicomotricidade, é a que eu acredito que dá certo, acredito na teoria, tanto que eu trabalhei na Prática de Ensino [...] deu certo” (Professor C)

Tanto uma concepção quanto à outra, citada pelos professores, são construções teóricas de outras áreas de conhecimento e foram adotadas pelo campo educacional e, muitas vezes, se tenta “aplicar” essas teorias na “prática” como se fossem receitas.

A Psicomotricidade pode ser considerada bastante disseminada e, talvez, hegemônica no desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil, entretanto, esta concepção é pautada num modelo de criança universal, o movimento, neste caso, serve de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos do conhecimento (SAYÃO, 2002). A autora atenta para a importância do professor conhecer as bases teóricas da Psicomotricidade, evitando estipular padrões de movimentos para a criança, no seu caráter corretivo/preventivo de reeducação do movimento.

Muitos professores de Educação Física na sua adoção/escolha por uma concepção de ensino, acabam adotando concepções disseminadas como sendo de fácil aplicabilidade e eficientes, como descreve Tardif (2002):

[...] na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor (p. 241) .

Assim, o professor de Educação Física na opção por uma concepção de ensino a ser adotada nas suas aulas, precisa ter a clareza teórico-metodológica sobre como se procede a aprendizagem e a representação de criança que cada uma reflete.

Sem o conhecimento real das possibilidades de ensino de cada concepção o professor passa a exercer uma prática cega, onde suas aulas passam a ser um acúmulo de atividades, descontextualizadas, desconjuntadas e fragmentadas, sem uma intencionalidade consciente. O professor ao ter conhecimento sobre as concepções de ensino tem liberdade de optar por uma como convier aos seus objetivos, ou então, optar por aproveitar o que cada uma tem de interessante e que vá ao encontro dos seus objetivos educacionais.

Nas possíveis aproximações entre a organização didático-pedagógica na Educação Física na Educação Infantil, percebeu-se que não é possível uma desvinculação entre os saberes docentes, mesmo que, em alguns momentos, determinado saber prepondera sobre outro. O saber experiencial parece ser, na maioria das vezes, lançado mão quando é necessário ao professor criar novas situações ou remodelá-las na sua prática cotidiana.

Também, fica preliminarmente entendido que os demais saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares são constantemente avaliados e ponderados pelos saberes experienciais. São eles que determinam a validade ou não de determinados mecanismos que o professor lança mão nas suas aulas, tendo como pré-requisito e margem para avaliação a sua realidade de atuação.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais” (grifo do autor), mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém, em categorias de seu próprio discurso[...]os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou outra. (TARDIF, 2002, p.53)

CONCLUINDO A INVESTIGAÇÃO: AS PALAVRAS FINAIS

No decorrer desta investigação, as discussões trouxeram à tona a Educação Física na Educação Infantil e os saberes docentes que circundam à prática pedagógica dos professores. Na tentativa de aproximações, necessárias ao entendimento das temáticas em foco, a estrutura organizacional didático-pedagógica e a relação dos saberes docentes, às vezes claramente e outras vezes nas entrelinhas, apareceram nas características de cada professor participante, assim como, sobre a percepção de cada um deles sobre a sua formação profissional, sobre seu contexto de atuação e as experiências docentes, as quais puderam construir no contato com a sua realidade, nas suas escolas, com seus colegas e seus alunos.

O desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil determina para o professor, talvez, um desequilíbrio, uma quebra na sua acomodação, em relação as suas crenças e concepções sobre à Educação Física. O trabalho com a infância exige do professor, que acostumado ou treinado a objetivar nas suas aulas o desenvolvimento das práticas desportivas, uma perspectiva diferenciada na maneira de trabalhar com o movimento.

Nesse processo a busca por uma diferenciação na prática docente é clarificada nas falas dos professores que, mesmo após anos de formação ou em início, entenderam que sua atitude na Educação Infantil teria que ser diferente daquela que aprenderam ou se interessavam na formação inicial, que tem privilegiado historicamente as discussões em torno do Ensino Fundamental (SAYÃO *apud* OLIVEIRA, 2003). Neste viés, é necessário que o professor saiba

pensar a sua ação de forma a estar modificando-a e/ou transformando-a para atender as demandas a qual está inserido, no caso a Educação Infantil. Neste ponto, os saberes da experiência do professor, aos quais ele constrói na sua relação com a sua realidade, vem atender às necessidades formativas, lacunas deixadas pela sua formação inicial, assim tendo uma grande importância no momento de rever estes conhecimentos iniciais de forma a estar avaliando-os e validando-os na sua ação docente, objetivando estabelecer uma Educação Física voltada à infância, e não aplicada à infância.

Os saberes experienciais, muitas vezes, não são convidados a participar dos cursos de formação profissional em Educação Física. Mesmo quando graduandos, os professores já trazem uma experiência, voltada à vivência como alunos na escola, com a disciplina de Educação Física, diferentes em toda a sua vida escolar, assim, já trazendo uma representação do que é ser professor. O desafio dos cursos de formação profissional, segundo Pimenta (2002), seria de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (p. 20) (grifos da autora).

Entretanto, a formação profissional, ao invés de tomar como base os saberes experienciais dos acadêmicos, problematizá-los e indicar caminhos que o possibilite construir-se como professor, “os estudantes passam a consumidores e não produtores de conhecimentos” (BETTI, 2003, p. 241). O autor aponta que “o currículo é organizado tendo como referência os interesses do corpo docente e não dos estudantes, ao mesmo tempo em que a eles é atribuída a responsabilidades por integração, recuperação e aplicação do conhecimento científico” (p. 241). Essa posição de consumidor de conhecimento é transferida para a realidade escolar onde ao professor é atribuída a função de reprodutores de conhecimentos “ditos” científicos produzidos pelos especialistas da área:

[...] essa concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões de formação de professores [...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 235).

Assim, da maneira como se encaminha a formação profissional em Educação Física acaba sendo contraditória para o aluno/professor, pois ao mesmo tempo em que ele reconhece este conhecimento acadêmico como “corpo de conhecimento a qual derivam os princípios, as teorias, as crenças, as técnicas, as práticas e as metodologias com as quais os profissionais trabalham e que fornecem bases para a formação” (FARIA JÚNIOR, 2003, p. 230),

se vêm distânciados dele, quando, no encontro com seu contexto profissional, esse corpo de conhecimentos parece alheio as suas necessidades como professor em determinada realidade, tendo que criar mecanismos, na sua relação com este meio e interação com os demais, para superar as dificuldades. Através da confrontação deste conhecimento científico com a experiência a qual ele vai construindo ao longo do tempo, que concretamente o professor se produz como tal, na confluência dos saberes docentes.

Talvez o distanciamento escola-universidade nos cursos de formação de professores seja conseqüência de determinado modelo de formação adotado pelas instituições. O modelo predominante encaminha a formação por um viés técnico, onde o aprendizado se dá pelo treinamento, como já foi citado anteriormente, a teoria se dá desvinculada da prática e vice-versa. Assim, há um acúmulo mecânico de conhecimentos, que acabam por proporcionar ao futuro professor uma rigidez metodológica que o impossibilita de desenvolver flexibilidade perante situações que fogem a sua previsibilidade. Esse modelo, além de enraizado na estrutura constitutiva dos cursos de formação, está empregada na postura dos docentes, responsáveis pela formação pedagógica do acadêmico, quando assumem um metodologia que engessa o acadêmico, ao invés de apontar meios.

Uma discussão atual nas Instituições de Ensino Superior de formação em Educação Física é a separação em licenciatura e bacharelado, que antes eram abarcados por uma mesma matriz curricular. Neste novo paradigma, acredita-se na possibilidade de transformar a característica generalista dos cursos, quando focado apenas a uma perspectiva da Educação Física, ou a formação para o ambiente escolar ou extra escolar. Desta maneira, ultrapassando o distanciamento da escola, quando visto pelo foco da licenciatura, formando professores mais capazes e preparados para atuar nas escolas. No novo curso de licenciatura em Educação Física, os alunos teriam as disciplinas todas voltadas ao interesse docente e um período maior em Estágio Supervisionado, abarcando todos os níveis de ensino.

Porém, será que a distinção dos enfoques no campo de estudo da Educação Física dará conta da complexidade de situações que envolvem a formação do professor? Será que possibilitará a formação de um profissional diferenciado para atuar na escola?

Percebemos que essas mudanças são paliativas enquanto se mantiver um modelo técnico de formação de professores, determinante na constituição curricular dos cursos e na postura metodológica dos professores formadores.

Novas perspectivas em formação de professores apontam para um modelo reflexivo, onde o aprendizado se dá por experimentação e reflexão, direcionada para uma metodologia que insere o ato investigativo como meio de aprender a ser professor. Num modelo reflexivo, o sujeito em formação é levado a refletir criticamente sobre a realidade, assim, sendo capaz de construir-se como professor dentro do espaço social e histórico que está inserido, entendendo o contexto escolar como um espaço complexo, instável, incerto e singular, entretanto, com mecanismos de compreendê-los, assim construindo saberes experienciais e revendo seus saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, p. 239–254, 2003
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- CANFIELD, M. de S. Planejamento da aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. S. (org.). **Isto é Educação Física**. Santa Maria: JtC Editor, p. 21–32, 1996.
- FARIA JÚNIOR, A.G. de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física & esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, p. 227–238, 2003
- FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.
- GAMBOA, S.S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GHIRALDELLI Jr, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988
- KUNZ, E. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação Física. In: KUNZ, E. (org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p.15–52, 2001.
- KRUG, H. N. **A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico**. Tese de Doutorado. UFSM. Santa Maria/RS, 2001.
- NEGRINE, A. **O corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, p. 29-41, 1995.

OLIVEIRA, N. R. C. de. **Concepção da infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo, Cortez, p. 15-34, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 46–59, 2000.

SAYÃO, D. T. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F.M. (org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino**. Florianópolis: Ed. UFSC, p.45–64, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.