

Saberes docentes e formação profissional: o exercício imaturo da docência

Janaina Garcia Sanches¹, janagarsa@bol.com.br

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro; doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte; professora na FAMINAS, Muriaé, MG.

RESUMO: O presente trabalho aborda uma discussão acerca da formação do professor de Educação Física, especialmente sobre aquele grupo de indivíduos que ingressam no curso de formação inicial com alguma experiência de atuação como docente ou, ainda, que começam a lecionar logo nos primeiros períodos da sua graduação. Nesse sentido, buscou-se discutir e levantar alguns questionamentos sobre essa problemática no que se refere à articulação entre os conhecimentos acadêmicos, as práticas docentes empreendidas por tais indivíduos e as próprias experiências pré-profissionais que eles trazem consigo ao ingressarem na faculdade.

Palavras-chave: formação de professores, saberes docentes e atuação profissional.

RESUMEN : Conocimiento y formación del profesional: el ejercicio inmaturo de la docencia.

El presente trabajo aborda una discusión acerca de la formación del profesor de Educación Física, especialmente sobre aquel grupo de individuos que ingresan en el curso de formación inicial con alguna experiencia de actuación como docente o, también, que comienzan a enseñar ya en los primeros periodos

de su graduación. En este sentido, se busca discutir y levantar algunos cuestionamientos sobre ese problema en lo que se refiere a la articulación entre los conocimientos académicos, y las prácticas docentes emprendidas por tales individuos y las propias experiencias pre-profesionales que ellos traen consigo al ingresar a la facultad.

Palabras llaves: formación de profesores, conocimiento y actuación profesional del docente.

ABSTRACT: Educational knowledge and professional formation: the immature exercise of the teaching. The present work approaches an argument about the formation of the Physical Education teacher, especially about the group of individuals who enter the course of initial formation with some experience of action or, still, who begin teaching in the first periods of their graduation. In this sense, we tried to discuss and raise some questionings about that problem in what it refers to the articulation between the academic knowledge, the educational practices undertaken by such individuals and the own pre-professional experiences which they bring with themselves when entering the college.

Keywords: formation of professors, educational knowledge and professional action.

Introdução

Desde o início dos anos de 1990, vimos observando de forma crescente a atenção que os trabalhos e eventos acadêmicos na área educacional, bem como os cursos de pós-graduação, vêm dispensando à formação do professor, de um modo geral; em relação à formação do professor de Educação Física, essa tendência também tem se revelado e confirmado a sua pertinência.

Vários trabalhos sobre a formação do professor de Educação Física têm sido destacados não só pela sua originalidade e relevância acadêmica e social, mas também pela sua consistente fundamentação teórico-metodológica. Entretanto, muitos destes têm centrado as suas discussões sobre as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, numa exaltação exacerbada do dilema licenciatura X bacharelado. Tais produções são importantes

para a elucidação das discussões acerca das implicações que essa última resolução provocou na área acadêmico-profissional da Educação Física, como também para todas as outras que enfrentam esse mesmo dilema. Contudo, a centralidade que elas têm recebido no debate acadêmico-profissional acabaram desviando a atenção e as preocupações sobre outros aspectos¹ da formação do professor de Educação Física que não têm sido privilegiados na mesma proporção. Quando esses outros aspectos são abordados, são tratados com tamanha superficialidade que acabam banalizando-se e até caindo no descrédito acadêmico. Isso coloca em xeque a própria produção acadêmico-científica que é realizada no âmbito da Educação Física brasileira sobre a formação de seus professores que, na maioria dos casos, têm se circunscrito apenas nas esferas da descrição e da constatação.

Nesse sentido, apresentamos neste trabalho uma discussão sobre a formação do professor de Educação Física balizada tanto na minha experiência (ainda que incipiente), como também nos estudos autônomos que realizamos sobre a temática em questão.

A discussão abordada neste trabalho refere-se, especificamente ao exercício imaturo da docência² em Educação Física no âmbito da Educação Básica³, antes e durante o início do processo de formação do professor da respectiva área. Observamos que esse tem sido um fenômeno recorrente e que, apesar disto, tem sido pouco discutido tanto no âmbito institucional da formação como no âmbito acadêmico-científico.

- 1 Sobre estes outros aspectos, destaco aqui aqueles referentes aos saberes docentes e à articulação estabelecida entre eles na formação inicial do professor de educação física.
- 2 Neste trabalho, optei por adotar a expressão 'exercício imaturo da docência', considerando, nessa situação, que o indivíduo não alcançou a maturidade e a formação acadêmica mínima necessária para exercer o ofício de professor. O termo 'precoce', como é utilizado por Silva (2005), pode levar a crer que o indivíduo adquiriu as aptidões necessárias antes do tempo previsto para exercitar tal ofício, porém ele a utiliza com o sentido de imaturidade e prematuridade.
- 3 Conforme a Lei 9.394/96, a educação física é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo a sua prática facultada em algumas situações. A exigência legal de se ter um professor específico habilitado nessa área restringe-se ao segundo segmento do Ensino Fundamental (de 5^a à 8^a série) e ao Ensino Médio. Isto significa que na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental (de 1^a à 4^a série) ainda não existe a obrigatoriedade de um professor específico com formação em educação física para lecionar esta disciplina de caráter obrigatório no currículo escolar.

Como professora em um curso de Licenciatura em Educação Física, constatamos, ainda de forma empírica, que logo no início do curso já existem alunos que atuam na Educação Básica como professores de Educação Física, tanto na rede pública (predominantemente na rede pública estadual) como na rede particular de ensino. Além disso, é possível observar também uma tendência crescente deste fenômeno à medida que os alunos vão avançando no curso. Os estudos de Cecília Borges (2005) confirmam a ocorrência desse fenômeno, uma vez que ela demonstra em seu trabalho que a maioria dos docentes brasileiros trabalha antes e durante a sua formação profissional inicial, tanto em ocupações diversas como no exercício da docência propriamente dita. É a partir daí que surgem as primeiras indagações: de que maneira estes indivíduos exercem a docência sem nenhum tipo de preparação? Quais são, de fato, as dificuldades que eles encontram e como as enfrentam quando exercem a docência nesta circunstância? A seguir, alguns estudiosos que se dedicam às questões relativas sobre a formação de professores oferecem alguns esclarecimentos que ajudam a elucidar essas interrogações.

Não há dúvidas que o aprendizado do trabalho no magistério não passa somente pela formação acadêmico-profissional na qual são oferecidos conhecimentos teóricos e ensinamentos técnicos para o exercício da docência. Maurice Tardif e Danielle Reymond (2000) explicam que, além dos referidos conhecimentos, as experiências (práticas) diretas com o fazer do próprio trabalho são fundamentais, pois é nesta instância que serão aprendidos e produzidos saberes práticos⁴ essenciais ao exercício da prática profissional pelos docentes (em formação ou já formados). Entretanto, Tardif (2002) baseado em vários estudos sobre a trajetória pré-profissional⁵ dos docentes, evidencia que uma parcela significativa do que os professores sabem sobre o seu ofício advém da

- 4 Os saberes práticos (ou experienciais), dentre as diferentes categorias de saberes que são apresentados por Tardif (2002), são aqueles que são adquiridos a partir da experiência direta com o trabalho, ou seja, através das ações desenvolvidas em seu *locus* – a escola.
- 5 Conforme Tardif e Reymond (2000) e Tardif (2002), a trajetória pré-profissional abrange todas as experiências e aprendizados que o indivíduo realizou antes de adquirir a formação específica para o exercício da docência. Dentre as experiências e aprendizados apontados por eles, destacam-se aqueles relativos aos processos de socialização (tanto nos domínios público e privado – escolar familiar, respectivamente) aos quais fomos submetidos.

sua história de vida⁶. Um aspecto muito relevante e comum na história de vida dos professores é o fato de terem freqüentado por um longo período de suas vidas a instituição escolar – eles adquiriram uma considerável familiaridade com este ambiente e diversas referências da atuação do professor que não se apagam com o decorrer do tempo. Nesse sentido, os professores possuem uma bagagem de conhecimentos que são anteriores à própria formação profissional.

Numa pesquisa realizada com professores de Educação Física sobre os seus saberes, Borges (2005) demonstrou que um dos seus entrevistados utilizou-se da sua experiência esportiva (ou seja, pré-profissional) quando iniciou a carreira no magistério. No caso dos indivíduos que exercem a docência em Educação Física antes ou durante o início da sua formação profissional, a hipótese de que a experiência pré-profissional seja o principal referencial disponível e eleito para orientar as ações do professor é sustentável, haja vista que essa experiência pré-profissional também é mobilizada, de um modo geral, nos professores recém-formados (TARDIF, 2002). Contudo, Borges (op. cit.) ressalta que não é possível delimitar com precisão os limites entre trajetória pré-profissional e a formação profissional do professor de Educação Física, uma vez que há uma sobreposição entre ambas em função da sua simultaneidade.

Em se tratando daqueles estudantes que já vivenciaram o exercício da docência antes do ingresso nos cursos de habilitação profissional, ou que estão vivenciando-a no seu decorrer, pode-se depreender que essa experiência é, sem dúvida, um diferencial em relação aos graduandos que não a possuem, um aspecto que não pode ser negligenciado ou subestimado pelos professores-formadores que atuam junto aos alunos-docentes. Talvez seja por isso também que Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2004) reconhecem que só a formação inicial não é suficiente para revelar as várias facetas da profissão; pode-se deduzir que as experiências anteriores e posteriores a essa formação – bem como aquelas que são vivenciadas concomitantemente a esse processo – e a própria formação continuada são elementos importantes para se compreender o fenômeno ‘tornar-se professor’ em qualquer área que seja.

6 Em relação à história de vida, Miguel Arroyo (2000) aborda alguns aspectos da trajetória do professor que antecedem ao ingresso destes nos seus cursos de formação e que influenciam, decisivamente, na construção de suas identidades enquanto tais.

Um outro aspecto importante a ser discutido sobre o exercício imaturo da docência por alunos que estão iniciando o processo de sua formação profissional, refere-se à relação entre conhecimentos acadêmicos⁷ e as práticas docentes⁸ estabelecidas (ou não) por esses indivíduos. A articulação entre teoria⁹ e prática¹⁰ tem sido apontada como uma das preocupações de investigação no processo de formação dos professores de um modo geral, preocupação esta

- 7 Os conhecimentos acadêmicos correspondem aos saberes pedagógicos e disciplinares definidos por Tardif (op. cit.). Segundo esse autor, esses saberes estão relacionados às instituições formadoras e foram selecionados por ela para comporem a formação dos professores de diferentes disciplinas. Embora as produções acadêmicas na área educacional apresentem indistintamente o uso dos termos ‘conhecimento’ e ‘saber’, e que “nem os filósofos possuem uma definição clara sobre a diferenciação destes termos” (FIORENTINI et al., 1998, p. 312), vale ressaltar que os conceitos sobre ‘conhecimento’ e ‘saber’ são diferentes, porém, não são opostos, mas relacionados entre si.
- 8 As práticas docentes às quais me refiro neste projeto são todas aquelas decisões e ações empreendidas pelo professor no momento de sua intervenção no cotidiano escolar. A essas práticas relaciono os saberes experienciais, que são aqueles saberes adquiridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem se encontram sistematizados sob a forma de teorias. São saberes essencialmente práticos (TARDIF, op.cit.)
- 9 O conceito de teoria é complexo e, portanto, extenso (ABBAGNANO, 2003, p. 952-953). Hilton Japiassu e Danilo Marcondes (1996, p. 200) apresentam uma definição sintetizada, mostrando que, na perspectiva clássica da filosofia grega, a teoria refere-se ao conhecimento especulativo, abstrato, puro, que não mantém relação ou preocupação com a prática. Além disso, Leandro Konder (1992) explica que a *theoria* foi concebida por Aristóteles como uma das três atividades humanas fundamentais – juntamente com a *práxis* e a *poiésis* – cujo único objetivo era a busca da verdade. Jürgen Habermas (1986), explica que, apesar da teoria estar livre dos interesses condicionantes da vida prática e, portanto, ser de natureza ‘não prática’, não é possível desvinculá-la completamente dessa dimensão da vida, “pois a teoria, tradicionalmente concebida, orienta a ação. A postura teórica assimilada é mediada com a práxis” (p. 303/304). Habermas apresenta o conhecimento do trabalho, o conhecimento prático e o conhecimento emancipatório como os três domínios genéricos de interesse humano e, nesse sentido, a sua abordagem pode contribuir para os estudos sobre saberes docentes.
- 10 O conceito de prática está relacionado à ação, em contraposição ao conceito de teoria (JAPIASSU e MARCONDES, op. cit.).

que foi explicitada nas reformas educacionais¹¹, tanto no plano internacional como nacional, especialmente durante a década de 1990.

Em 1993, Celi Taffarel (apud BORGES, 2005) evidenciou em seu trabalho que as dicotomias e a fragmentação nos cursos de formação de professores de Educação Física tornaram-se ainda mais expressivas desde a publicação da Resolução 03/87¹². Além disso, Taffarel acrescenta a dificuldade de se articular o conhecimento teórico ao ensino no quadro da formação do professor de Educação Física. Tardif e Reymond (op. cit), ao analisarem sob a ótica dos professores os saberes que subsidiam as suas práticas docentes, puderam perceber que para eles os conhecimentos teóricos obtidos nas universidades não mantêm uma correspondência completa e suficientemente satisfatória com os saberes da prática, o que acaba gerando um sentimento de rejeição pela formação que receberam em seus cursos de formação. Esse sentimento de rejeição é traduzido na desqualificação que os próprios professores fazem aos seus cursos de formação inicial.

Ao interrogar os docentes de Educação Física sobre a sua formação inicial, Borges (op. cit.) observou que esse sentimento de rejeição pela formação dicotômica e fragmentada que receberam nas universidades foi suscitado no período da formação profissional, principalmente naqueles momentos em que não conseguiam articular teoria e prática quando estavam em campo realizando os estágios e as práticas de ensino. Os professores que hoje são responsáveis pelo acompanhamento dos estagiários nas escolas em que trabalham reforçam esse sentimento, já que eles consideram, segundo a autora, os conhecimentos adquiridos na formação inicial distantes da realidade escolar; demonstram ainda que o seu aprendizado na tarefa de ensinar, de fato, deu-se nas práticas profissionais.

Esse tipo de atitude serve de advertência para que as dimensões práticas da formação profissional não fiquem relegadas, já que muitas vezes os aspectos teóricos são privilegiados em detrimento dos práticos. Dario Fiorentini

11 As reformas educacionais realizadas na década de 1990, tanto no Brasil como em vários países da América Latina, foram orientadas por alguns princípios em comum, não somente do ponto de vista pedagógico como também político (GENTILE, 1998). Do ponto de vista pedagógico, Borges e Tardif (2001) explicam que a prática profissional é um dos pontos em comum nestas reformas, sendo considerada como uma instância de produção de saberes e competências pelos professores.

12 Esta Resolução normatizava a estruturação dos cursos de graduação plena em educação física, os quais deveriam organizar-se em termos de currículos mínimos e oferecer uma segunda alternativa de habilitação – o bacharelado – já que, até então, era oferecida apenas a licenciatura plena.

et al. (1998) mostram em seu trabalho diferentes correntes de estudo que influenciaram/influenciam os enfoques dados tanto às pesquisas como aos cursos de formação de professores. Os autores apontam Shulman (1986) como aquele que privilegia “a reflexão teórica e epistemológica do professor sobre as matérias de ensino” (FIORENTINI et al., 1998, p. 316).

Contudo, a literatura também aponta o inverso, ou seja, que a dimensão prática tem se sobreposto à dimensão teórica, principalmente pela influência que os estudos de Donald Schön tiveram no meio educacional (DUARTE, 2003; CAMPOS, PESSOA, 1998). Portanto, é importante que se mantenha o bom-senso¹³ para evitar os extremismos que levam a equívocos e a distorções tanto por parte dos docentes formadores como dos docentes formandos e formados. Em suma, é necessário superar a dicotomia teoria e prática através de estratégias de articulação entre ambas nos cursos de formação (FIORENTINI et al., op. cit.).

Entendemos que essas questões de cunho teórico e prático sobre a formação professor de Educação Física e o exercício precoce/imaturo da docência por parte deste não podem ser discutidas sem que se faça referência à filosofia da práxis¹⁴ e à teoria

13 Na concepção de Gramsci (1986), o termo ‘bom-senso’ é freqüentemente empregado de uma maneira equivocada e não deve ser confundida com ‘senso-comum’ como nos adverte Abbagnano (op. cit.). Segundo o conceito apresentado por este último autor, o bom-senso – ao contrário da razão – significa um “certo desequilíbrio e certa moderação no juízo dos problemas comuns da vida e do cotidiano. [Ele] tem como referência apenas o sistema estabelecido de crenças e opiniões, só podendo julgar a partir dos valores que esse sistema inclui” (p. 111).

14 A práxis, por definição, significa ação e constitui-se numa das três atividades humanas fundamentais ao lado da *poiésis* e da *theoria*. De acordo com Konder (op. cit.), Aristóteles recorria com freqüência ao uso da palavra *práxis* em seus textos, porém, “nem sempre lhe conferia um sentido nítido, unívoco. De maneira geral, [ele] encarava a práxis como a atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, que era a *poiésis*” (KONDER, 1992, p. 97). Na perspectiva marxista, ela designa “o conjunto de relações de produção de trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que era preciso explicar a formação das idéias a partir da ‘práxis material...’” (p. 786) Nessa perspectiva, a práxis possui um sentido dialético. Giovanni Semeraro (1999) observa que, “quando se fala em ‘filosofia da práxis’, estamos nos referindo ao pensamento mais peculiar engendrado pelo marxismo” (p. 29). Marx, Engels e Lenin são tidos como os fundadores dessa filosofia, e Gramsci, “em continuidade com o pensamento por eles inaugurado”, procura [...] aprofundar e conferir novos desdobramentos à filosofia marxista” (p. 29). Moacir Gadotti (2004), em sua obra **Pedagogia da Práxis**, aponta que a prática da educação não deve ser apenas interrogada, mas interrogada a partir de uma teoria ou filosofia da práxis.

crítica¹⁵. Fiorentini et al. (op. cit.) evidenciam em seu trabalho que Wilfred Carr, Stephen Kemmis e Paulo Freire enfatizaram as suas produções sobre os conhecimentos e saberes docentes no contexto da práxis. Muitas pesquisas e estudos educacionais fazem menção a práxis e à perspectiva crítica como sendo aspectos fundamentais a serem enfatizados na formação dos futuros professores, no entanto, boa parte deles não tem apresentado uma fundamentação consistente e adequada aos referenciais clássicos mencionados.

Após realizar um levantamento bibliográfico preliminar¹⁶ sobre o problema do exercício imaturo da docência, o único trabalho publicado¹⁷ encontrado até o presente momento que aborde, especificamente, essa questão, foi o apresentado por Mauro Sérgio da Silva (2005) nos Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte¹⁸. Nesse trabalho, o referido autor apresenta um breve diagnóstico da situação do exercício da docência em Educação Física na rede pública estadual de ensino do estado do Espírito Santo, sem que este

15 A Teoria Crítica, que tem como representante Max Horkheimer (WIGGERHAUS, 2002), tem o propósito de alertar e conscientizar o Homem para que este não aceite, como algo natural, tudo aquilo que determina a sua existência. A Teoria Crítica procura romper com aquele tipo de práxis social que separa saber e agir, na qual ambos estão reduzidos ao pragmatismo. Desta forma, essa teoria está imbuída de uma concepção dialética e materialista, ou seja, saber e agir estão integrados entre si num movimento contínuo onde um influencia o outro, alterando-se permanentemente. Isso ajuda a compreender porque os saberes docentes são tidos como temporais Por Tardif (op. cit.).

16 Nesse levantamento preliminar, consultei as publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Cadernos CEDES; Revista Sociedade e Educação; Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes; Revista Paulista de Educação Física; Anais dos Encontros Fluminense de Educação Física Escolar; e outras publicações avulsas (livros) que abordam, especificamente, a temática 'formação de professores', tanto em educação física como na grande área abrangida pela educação.

17 O trabalho intitula-se "O exercício precoce da docência: contradições e possibilidades". De acordo com Silva (2005), o termo 'precoce' refere-se aos acadêmicos que assumem a função de professor regente de classe já durante a formação inicial.

18 O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte é um evento acadêmico promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (entidade filiada à SBPC) que há 25 anos congrega a produção acadêmico-científica na área da Educação Física de um modo geral. Vale destacar que essa entidade mantém diferentes Grupos Temáticos de Trabalho (GTT's), inclusive o de formação profissional.

tenha recebido uma prévia formação (ou com esta ainda incompleta, incipiente). Ele demonstra que tal fato tem ocorrido em função da não realização de concursos públicos nos últimos treze anos, o que tem aumentado, de sobremaneira, o número de professores contratados por designação temporária. Ele ainda destaca que na falta de professores habilitados, os acadêmicos dos mais variados cursos – licenciaturas e bacharelados (e até mesmo pessoas que não estão vinculadas a nenhum curso superior) – são os que assumem os cargos de professor regente de Educação Física, o que implica numa atuação amadora e, portanto, numa desprofissionalização¹⁹ no âmbito educacional por parte de indivíduos que são indevidamente intitulados de professores pelo poder público. No caso dos acadêmicos de Educação Física, Silva demonstra, em seu trabalho, que estes se inserem no mercado de trabalho logo nos períodos iniciais do curso por diferentes motivos, que vão desde dificuldades financeiras até interesses em estabelecer um confronto com a prática profissional. De acordo com as constatações empíricas realizadas, muitos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da FAMINAS os quais residem no município de Muriaé e

19 Lüdke e Boing (op. cit.), baseados no trabalho de Isambert-Jamati, notam que o recrutamento de indivíduos sem uma formação para o exercício da docência contribui para reforçar a desprofissionalização dessa categoria de trabalhadores, já que qualquer um pode exercê-la na ausência de um profissional com formação específica para tal. Na França, por exemplo, sugere-se que o processo de profissionalização entre os professores, de um modo geral, tenha sofrido um retrocesso, apesar de ter ocorrido uma diminuição considerável do recrutamento de indivíduos sem formação. Em relação ao exercício da docência em educação física no âmbito escolar, Tarcísio Mauro Vago (1999) e Carmen Lúcia Soares (2001) demonstram em seus trabalhos que, inicialmente, as atividades relativas a essa disciplina eram ministradas por um instrutor militar e, posteriormente, pela professora regente da turma. Nesse sentido, os professores de educação física, sob a ótica histórica, vêm sendo desprestigiados profissionalmente ao lado dos professores das demais disciplinas escolares, porém, com o seguinte agravante: os conhecimentos concernentes a sua disciplina são considerados por muitas pessoas (leigas e não-leigas na área educacional) como dispensáveis e até mesmo inúteis; e muitos indivíduos entendem que uma formação, especialmente em nível superior, não seja necessária para uma atuação profissional nessa atividade. Isto porque “a sociedade não tem clareza sobre os serviços prestados pelo profissional da área. [...] Muitas vezes exige-se dele aptidão física, uma imagem estereotipada e habilidade para execução de movimentos como credenciais para uma intervenção profissional competente (FREIRE et al., 2002, p. 40), desconsiderando e subestimando, assim, a sua formação acadêmico-profissional.

região, ingressam nessa 'docência imatura' principalmente por causa das dificuldades financeiras que enfrentam – já que muitos deles têm que trabalhar para complementar ou até mesmo suprir totalmente as despesas geradas pela faculdade (mensalidades, transporte, moradia, alimentação, dentre outros) –, mas, fundamentalmente, pela oportunidade que o mercado de trabalho lhes oferece em função da falta de profissionais habilitados interessados em atuar naquela região que, por consequência, gera a existência destas vagas.

É possível observar que grande parte dos alunos que estuda nessa instituição tem a perspectiva de migrar para cidades de médio e grande porte para atuar profissionalmente assim que concluir o curso, em busca de outras oportunidades de trabalho na área e até mesmo de aperfeiçoamento acadêmico-profissional. E parece que aconteceu o mesmo com aqueles indivíduos que, anos atrás, saíram das suas cidades para estudar nas universidades federais localizadas na região (UFJF e UFV, principalmente) que, em sua maioria, acabaram não regressando às suas cidades de origem.

Pelo que foi exposto até o momento, é possível depreender que algumas localidades do interior brasileiro estão fadadas a esse tipo de situação, uma vez que a tendência tem demonstrado que tais localidades estarão apenas temporariamente supridas pelos profissionais ali formados ou pelos que regressaram para trabalhar em suas cidades de origem logo após a conclusão do curso superior. Desta maneira, tudo indica que existirão, com frequência, vagas disponíveis no setor público da educação a qualquer um que se candidate a ocupá-las para lecionar esta ou aquela disciplina. A isso se adicione a falta de incentivos (como, por exemplo, uma remuneração mais atrativa e um plano de carreira recompensador) que minimize a alta rotatividade de professores nas escolas públicas, bem como o exercício amador e imaturo da docência.

Tendo em vista a realidade que se apresenta, os cursos de formação de professores de Educação Física não podem simplesmente ignorá-la ou denegá-la sob pena de comprometer a própria formação dos seus alunos, seja fragmentando-a ou descontextualizando-a. Nesse sentido, evidenciam-se duas implicações imediatas dessa situação para o processo de formação: a primeira delas é a busca, por parte dos alunos, de um 'suporte' junto aos professores do curso para iniciarem a sua atuação e intervenção como docentes. É muito comum que alguns alunos nessa situação solicitem orientações imediatas de como procederem nas aulas que vão ministrar, orientações estas que vão desde as atividades a serem desenvolvidas até a resolução de problemas e dificuldades que vão enfrentando no cotidiano escolar; já a segunda, refere-se aos embates, debates e questionamentos travados em sala de aula com os professores do curso a partir das experiências que vão adquirindo no exercício da docência em Educação Física escolar.

Toda essa situação pode levar os professores do curso de formação a um dilema, pois, ao mesmo tempo em que não se pode (e nem se deve) desencorajar os alunos a enfrentarem esse desafio (e aproveitarem essas oportunidades), há a preocupação e o receio não apenas com a atuação deles, mas também com o duro impacto (TARDIF, 2002) – que é comum aos professores recém-formados – e o próprio desencantamento com a profissão, o qual eles podem sofrer sem antes terem sido preparados para enfrentar profissionalmente os desafios e os problemas que este ofício oferece permanentemente.

A partir da problematização apresentada, surgem outras indagações: a) Quais são os impactos do exercício imaturo da docência na formação acadêmico-profissional dos alunos que estão em vias de concluir o curso de licenciatura em Educação Física? b) O que pensam os professores dos cursos de formação sobre o exercício imaturo da docência pelos acadêmicos de Educação Física? c) Como os professores dos cursos de formação lidam, nesse processo de formação inicial, com o fato de trabalharem com alunos que estão atuando como professores regentes de Educação Física no âmbito da Educação Básica? d) De que maneira estes ‘alunos-docentes’ articularam os conhecimentos acadêmicos adquiridos às suas práticas docentes pré-profissionais (e vice-versa) durante o período de sua formação acadêmico-profissional? e) As experiências que os alunos adquirem enquanto exercem imaturamente a docência podem, de fato, traduzir-se em algum tipo de saber propriamente dito?

Diante da problemática apresentada e dos questionamentos formulados a partir da sua configuração, é possível perceber não apenas a relevância que o tema abordado possui, mas também a necessidade de estudá-lo e investigá-lo em seu âmbito. As pesquisas empreendidas nesse sentido não se estenderiam apenas ao campo social no que tange à qualidade das intervenções que o professor de Educação Física (ou o aluno-docente) efetivará na escola, mas também do ponto de vista acadêmico, pois, como demonstra Fernando Hernández (2004), “a relação entre formação e sua aprendizagem não está evidenciada na investigação em torno da formação dos professores. Ou pelo menos não é possível encontrá-la revisando bibliografias e estudos sobre os docentes e sua formação” (p. 48).

É importante salientar que as pesquisas sobre a formação de professores em seus diferentes aspectos, bem como a difusão dessa produção, ainda podem ser consideradas recentes, porém, em franca expansão não só no Brasil como também no plano internacional (BORGES, TARDIF, 2001). Desta forma, faz-se necessário e pertinente produzir trabalhos sobre o referido tema com ênfase na investigação sobre a problemática do exercício imaturo da docência, não somente pelo que a realidade acadêmica e profissional vem revelando em termos de inquietações e indagações, mas, sobretudo, para superar a escassez

de trabalhos acadêmicos que abordem a temática em questão. Contudo, não bastam apenas trabalhos que supram essa 'demanda' acadêmica; é importante que eles também forneçam balizamentos teórico-práticos para orientar as ações daqueles professores que atuam diretamente nos cursos de formação de professores de Educação Física, e que se deparam, freqüentemente, com a problemática apresentada. Ou, pelo menos, despertem para a sua reflexão, já que, de acordo com Silva (op. cit.), existe a necessidade desse tipo de discussão, uma vez que não são detectadas iniciativas com o intuito de "sistematizar, aproveitar ou mesmo orientar as experiências docentes precoces, apesar [destas] influenciarem, de forma contundente, os rumos da formação acadêmica" (p. 1760).

Referências bibliográficas

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

SILVA, Mauro Sérgio. Exercício precoce da docência: contradições e possibilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14, 2005, Porto Alegre. **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. p. 1757-1765. CD-Rom.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.