

OS MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM*

Clairton Balbueno Contreira

Autor

Hugo Norberto Krug

Orientador

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os movimentos construtivos da identidade profissional dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A investigação partiu do entendimento que os “movimentos construtivos” fazem parte das diferentes ações que envolvem as relações pessoais e profissionais desenvolvidas pelos graduandos na busca pela aquisição de conhecimentos/saberes na formação de sua identidade profissional. Justificou-se a realização deste estudo pela intenção de compreender as contribuições que o curso de Licenciatura em Educação Física vem desenvolvendo, sobre este aspecto no atual modelo curricular implantado há sete (7) anos no curso, através da Lei n. 9.696/98 e Parecer CNE/CES n.07/04. Para chegar a esta finalidade, decorreram os seguintes objetivos específicos: a) Analisar os motivos mais significativos que influenciaram a escolha pela Licenciatura em Educação Física; b) Analisar a opinião dos acadêmicos sobre o currículo do CEFD/UFSM na construção da identidade profissional; c) Analisar as estratégias de aprendizagens utilizadas pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na formação de seus conhecimentos/saberes, e; d) Analisar as características formativas que constituíram a identidade profissional dos acadêmicos, ao final do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. A coleta de informações ocorreu através de pesquisa bibliográfica e de entrevistas semiestruturada. Utilizamos a análise de conteúdo para a interpretação dos achados da investigação. Participaram da pesquisa quatro (4) acadêmicos, em situação regular, pertencentes ao oitavo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física. Por fim, no caso específico dos (4) quatro entrevistados, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, através de seu currículo formal e atividades extracurriculares como grupos de pesquisa e projetos de extensão, proporcionou meios teóricos e práticos que viabilizaram a compreensão dos acadêmicos sobre o que é “ser professor” e seu papel dentro do ensino, colaborando para a formação de um profissional que estabeleceu relações próximas com a escola sendo capaz de intervir de forma efetiva nos diversos contextos escolares.

Palavras-chave: Educação Física; Formação de Professores; Identidade Profissional.

***Artigo Monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.**

THE CONSTRUCTIVE MOVEMENTS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF ACADEMIC DEGREE AT PHYSICAL EDUCATION ON THE CEFD / UFSM

ABSTRACT

The aim of this present study was to evaluate the constructive movements of the professional identity of academics Degree course at Physical Education on the Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) in Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The investigation was based on the understanding that the "constructive movements" are part of different actions involving personal and professional relationships, developed by graduate students in the search for knowledge acquisition / knowledge for the formation of professional identity. Justified by the intention to understand the contributions that the Bachelor's Degree in

Physical Education has been developing on this, within the current curriculum model has been implemented for seven (7) years in the course, through Law No. 9.696/98 and Resolution of CNE/CES No.07/04. To reach this end, it took the following specific objectives: a) To analyze the most significant reasons that influenced the choice of graduation in Physical Education; b) To analyze the views of scholars on the curriculum CEFD / UFSM the construction of professional identity; c) analyze learning strategies used by students of graduation in Physical Education CEFD / UFSM in forming their expertise / knowledge, and; d) analyze the characteristics that constituted the formative professional identity of academics at the end of the graduation in Physical Education from CEFD / UFSM. The collection of information was obtained through a literature search and a semi-structured interview. The interpretation of information occurred through content analysis. Participated in the investigation four (4) academics belonging to the eighth semester of the Degree in Physical Education. As a result of analysis of information collected, we inferred that in the case of participants in this research, the Degree in Physical Education CEFD / UFSM, through its formal curriculum and extracurricular activities such as research groups and extension projects, provided a tool theoretical and practical that made possible the understanding of what is "to be teacher" and its role within the school, contributing to the formation of a professional able to intervene effectively in different school contexts.

Keywords: Physical Education, Teacher Education, Professional Identity.

1. A CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A formação de professores tem sido um tema discutido por muitas comunidades científicas ligadas à educação, onde os discursos dos especialistas apontam para a necessidade de reformas na estrutura organizacional educativa, configurando-se como uma tendência neoliberal, pois as exigências atuais do mundo do trabalho não estão sendo atendidas pela educação fornecida nas escolas (MAUÉS, 2003).

Estas reformas são implantadas no Brasil em maior escala a partir de 1990. Demarcam uma nova realidade que atinge todos os aspectos que envolvem a sociedade (economia, política, tecnologia, relação pessoais, etc.) denominada de "globalização". Através dela a educação passa por profundas transformações em seus objetivos, funções e organização. Na educação básica, destacam-se os seguintes fatores oriundos desta nova política educacional: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEB), a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM), e a avaliação institucional (OLIVEIRA, 2007).

No ensino superior, as medidas adotadas pelo governo popular (Partido dos Trabalhadores) a partir de 2002, estão voltadas à expansão e aumento do número de suas vagas e matrículas, ao fortalecimento do sistema nacional de ensino interdisciplinar e articulado, gratuidade e permanente avaliação das instituições superiores. Segundo Morosine (2010) a internacionalização do ensino corresponde aos esforços de aproximação da educação superior às exigências do mercado de trabalho relacionadas com a globalização da sociedade e da economia. Sobre este contexto, surgem diversas propostas de modelos de universidade,

entre elas: do Banco Mundial e FMI, que propõe uma instituição voltada ao mercado de trabalho, generalista e produtivista, com vistas a privatização e diversificação do sistema de educação superior; a UNESCO expõe suas idéias através do documento *Educação no século XXI: visões e ações: informe da conferência mundial sobre educação superior: cultura da paz da equidade e da qualidade*; a própria Internacionalização da educação, inclui a dimensão internacional em todos os aspectos da administração, no intuito de alcançar a qualidade do ensino/aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Fazendo parte de todas estas mudanças ocasionadas pelas atuais políticas que envolvem a educação e conseqüentemente a Educação Física, foi aprovada a Lei n. 9.696 de 1º de dezembro de 1998 que regulamenta a profissão e estabelece a área de atuação do Bacharel em Educação Física, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Ensino Superior (CNE/CES) homologa a Resolução n.07 (BRASIL, 2004) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena. Define os princípios, as condições e os procedimentos para a formação destes profissionais, organizando e estruturando os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) em âmbito nacional. Sendo assim, demarcam um novo momento para a área, fazendo-se necessária a formação de dois profissionais com perfis diferenciados para atender especificamente seus campos de atuação.

Portanto, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2005, tem seu currículo formal dividido em Licenciatura e Bacharelado, alterando a estrutura curricular, como também, as concepções históricas que fizeram parte da identidade do curso por mais de 35 anos. Segundo Mazo (1993) o modelo de concepção teórica que serviu como base para o curso de Educação Física do CEFD/UFSM durante as décadas de 70, 80 e início dos anos 90 do século passado, estava voltado ao ensino (tecnicista e esportivista). Devido às circunstâncias apresentadas, surge o seguinte problema que orienta esta investigação: *quais são os movimentos formativos utilizados pelos acadêmicos que influenciam na construção da identidade profissional durante a formação inicial em Educação Física - Licenciatura do CEFD/UFSM?*

Cabe esclarecer que o conceito de “movimento construtivo da identidade profissional”, é apresentado como sendo as ações desenvolvidas pelos acadêmicos ligadas diretamente à aquisição de conhecimentos/saberes na formação inicial, seus legados refletem a compreensão do que é “ser professor” e as atribuições que lhes competem dentro da escola. Aliado a isto, a identidade profissional manifesta-se como fator determinante na formação docente, ocorre através de um processo de construção, reconstrução, transformação de

referenciais que dinamizam a profissão, não sendo um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. E a profissão de professor, como as demais, emerge em um contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Estas características apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social (PIMENTA, 1996). Ainda Santini e Molina Neto (2005) afirmam que a identidade profissional de um sujeito sofre influências dos aspectos sócio-econômicos e políticos de um país, atribuindo as relações interpessoais um importante papel no convívio social reforçando ou negando as suas características.

Sendo assim, o objetivo geral da investigação consiste em *analisar os movimentos construtivos da identidade profissional dos acadêmicos de Licenciatura do CEFD/UFSM, que estão inseridos nesta nova configuração curricular*. Para auxiliar em seu desenvolvimento traçamos os seguintes objetivos específicos: a) Analisar os motivos mais significativos que influenciaram a escolha pela Licenciatura em Educação Física; b) Analisar a opinião dos acadêmicos sobre o currículo do CEFD/UFSM na construção da identidade profissional; c) Analisar as estratégias de aprendizagens utilizadas pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM na formação de seus conhecimentos/saberes, e; d) Analisar as características formativas que constituíram a identidade profissional dos acadêmicos, ao final do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

A realização desta investigação justifica-se pela busca de compreender as diferentes relações (pessoais e profissionais) que englobam as aprendizagens adquiridas pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, na aquisição dos conhecimentos necessários à prática docente. Afirma-se isto, como parte fundamental naquilo que compreende-se como a constituição da identidade profissional e, consecutivamente, na percepção do que é “ser professor”, pois cada vez mais, torna-se necessário a formação de profissionais capacitados para atuarem com as diferentes demandas educacionais que se apresentam nas escolas, sendo necessário a elaboração de meios teóricos e práticos para que possam experienciar o trabalho docente.

2. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. Algumas considerações sobre o contexto da Educação Física e a formação profissional

De acordo com Veiga (2006), hoje, a globalização talvez seja o fenômeno mais enfatizado quando se discute o mundo contemporâneo. Consiste no fenômeno de expansão das inter-relações abrangendo principalmente a economia em escala mundial. É expressa na difusão de padrões internacionais de organização econômica e social, que resultam no jogo das pressões competitivas do mercado. As principais transformações acarretadas pela globalização situam-se no âmbito da organização econômica, das relações sociais, das condições de vida e cultura, das transformações do estado e consequentemente da política.

Na educação ainda não se tem um consenso sobre os impactos causados pela globalização no campo educacional, mesmo assim, é possível visualizar alguns de seus efeitos sobre a organização do trabalho dos professores, pois suas necessidades mudam constantemente, sendo que, habilidades específicas exigidas neste momento histórico se tornam obsoletas em muito pouco tempo. Além disto, o atual contexto social acaba impondo novos desafios sobre os sistemas educacionais, particularmente, no que se refere ao ensino superior (VIEIRA, 2002). Na busca pela compreensão sobre seus efeitos no contexto educacional são realizados estudos que discutem temas, como por exemplo: os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, sobre a gestão escolar, desvalorização e desqualificação da força de trabalho, desprofissionalização e proletarização do magistério.

Ao analisar-se a história da Educação Física é possível perceber as suas estreitas relações com o contexto econômico, segundo Bracht (1992, p.36) “a Educação Física está relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela manifestação no plano da cultura e política em geral”. Fato confirmado em muitos momentos, tais como: quando às instituições militares e médicas conduziram à área profissional delimitando o campo de conhecimento, a transformando em um importante instrumento de intervenção na realidade educacional e social no Brasil (SOARES, 1994).

Relacionando os acontecimentos do passado e a nossa realidade, pode-se perceber que os problemas e dilemas sócio-políticos ainda permanecem influenciando os rumos da área profissional. A mudança mais recente e significativa que envolveu todo o país, causando verdadeiras disputas, entre partidários e opositores da proposta, remete-se à reformulação curricular dos cursos de Educação Física, pois através da homologação da Lei n. 9.696

(BRASIL, 1998), que regulamentou a profissão e estabelece o campo de trabalho do bacharel em Educação Física, tornou-se a primeira iniciativa direcionada à divisão da antiga Licenciatura Plena (generalista) em Licenciatura e Bacharelado, delimitando com exatidão as áreas de atuação de cada um. Tal fato foi confirmado anos mais tarde pela Resolução CNE/CES n.07 (BRASIL, 2004), que se referiu especificamente a nova estrutura curricular dividindo a Educação Física em Licenciatura e Bacharelado.

Fazendo parte dos argumentos de opositores a esta política, Nozaki (2004, p.9) aponta que:

A regulamentação da profissão foi apoiada em argumentos corporativistas de reserva de mercado e buscou desqualificar a ação dos assim denominados leigos, os quais, muitas vezes, eram outros trabalhadores com formação de nível superior – dança, educação artística, música – ou com qualificação referente aos seus próprios códigos formadores capoeira, yoga, artes marciais, lutas. O processo demandado pela regulamentação da profissão, sobretudo através das ações do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos vários Conselhos Regionais (CREFs) desembocou no confronto entre eles e os trabalhadores das várias áreas anteriormente aludidas.

Já para os defensores desta política, o argumento utilizado segundo o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, s.d.) é o seguinte:

Hoje, entende-se ter sido em virtude de na época os profissionais atuarem prioritariamente em unidades escolares, os cursos serem exclusivamente de Licenciatura e os currículos voltados essencialmente à formação de profissionais para atuarem no ensino formal. Historicamente, a área era responsável por oferecer profissionais a um mercado pré-determinado: a escola. O fato da profissão de professor não ser regulamentada, torna incoerente desmembrar a Educação Física. [...] No início de 1994, grupos de estudantes de Educação Física preocupados com o crescente aumento de pessoas sem formação atuando no mercado emergente (academias, clubes, condomínios, etc.), procuraram a APEF-RJ. A APEF então, reafirmou a posição de que para impedir tal abuso, fazia-se necessário um instrumento jurídico que determinasse serem os egressos das escolas de Educação Física, os profissionais responsáveis pela dinamização das atividades físicas.

Desta forma, a área da Educação Física se encontra em um constante debate, surgindo inevitavelmente alguns questionamentos, tais como: de que forma está sendo desenvolvida a formação inicial de professores de Educação Física em meio a este contexto? As IES de Educação Física estão dando conta das atuais demandas? Que tipo de profissional está sendo formado? Este modelo curricular auxilia ou prejudica a formação de professores licenciados.

É possível concluir que a reestruturação curricular com tamanha magnitude, acaba interferindo na organização de conhecimentos/saberes de toda a área, necessitando um reordenamento para suprirem as diferentes demandas profissionais, gerando uma ruptura de

conhecimentos que anteriormente eram considerados importantes, não constando mais em uma área ou outra, ocasionando a formação de um novo perfil profissional, em nosso caso, o licenciado em Educação Física.

2.2. Algumas considerações sobre os “movimentos de construção da identidade profissional do professor... de Educação Física”

Inicialmente, pode-se destacar que, segundo Conceição e Krug (2007), a Educação Física no Brasil, bem como a formação do professor para atuar na área de conhecimento é uma discussão de longínquos anos e com perspectivas que se diferem de acordo com cada momento histórico.

De acordo com Pineau (*apud* MOITA, 1992), mais recentemente, uma destas perspectivas destaca que a formação é definida não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas, também, como a ação vital de construção de si próprio, onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. Essa construção de si próprio é um processo de formação. Este processo é definido como uma função permanente e negantrópica, que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de conhecimento.

Este autor escreve que a unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de uma pluralidade dicotômica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser. Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

Assim, para o mesmo autor, ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Dominicé (*apud* MOITA, 1992) define o processo de formação como um conjunto complexo em movimento, uma globalidade própria. Se é possível ter acesso a essa globalidade e complexidade a partir da identificação de processos parciais de formação enquanto linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida. É na confluência desses processos parciais que é possível encontrar uma lógica singular, um modo

único de os gerir, que é denominado processo global de formação.

Desta forma, Moita (1992) destaca que o processo de formação pode ser considerado a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em interações.

De acordo com Pimenta e Lima (2004) os estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido à atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. Assim, discutir a profissão e profissionalização docente requer que se trate da construção de sua identidade.

Ainda para estas autoras a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.

Neste mesmo direcionamento Guimarães (2004) destaca que os cursos de formação inicial podem ter importante papel na construção ou fortalecimento da identidade docente, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Salienta que é no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação é reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a ‘identidade em formação’, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes.

Segundo Pimenta e Lima (2004) o Estágio Curricular Supervisionado como “campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente” (p.61).

Buriolla (*apud* PIMENTA; LIMA, 2004) destaca que o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade. Pimenta e Lima (2004) reforçam esta ideia destacando que o estágio é um lugar de reflexão sobre a *construção e o fortalecimento da identidade docente*.

Já Ilha e Krug (2011) consideram que o Estágio Curricular Supervisionado é um espaço em que o acadêmico venha a se constituir enquanto profissional da educação. Embora essa constituição perpassa toda a trajetória escolar/acadêmica e o seu desenvolvimento

profissional, é através do estágio que ocorre uma maior aproximação com a realidade escolar e o início da profissão, bem como, a consolidação e criação de um modelo próprio de ação docente construído através das relações entre a experiência e o conhecimento.

Entretanto, mesmo considerando o estágio como um lócus importante para a construção da identidade docente dos acadêmicos de uma Licenciatura, convém citarmos Ilha e Krug (2011) que afirmam que são muitos os espaços formativos na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e que estes contribuem, cada um com as suas especificidades, para a formação dos acadêmicos desse curso, tendo em vista que os mesmos tratam de estudar, pesquisar e/ou intervir profissionalmente a partir de um ou mais conteúdos e temas que envolvem a prática docente na Educação Física Escolar, portanto contribuem na construção da identidade profissional docente dos acadêmicos do CEFD/UFSM.

3. O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

3.1. A corrente de pensamento da investigação: fenomenologia

A investigação será embasada na corrente de pensamento fenomenológica que teve seu início no final do século XIX, com o filósofo Edmund Husserl. Na tentativa de descrever a fenomenologia Joel Martins (*apud* BICUDO, 1994, p.15) aponta que:

A fenomenologia é, neste século, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível, de pressupostos e de preconceitos.

Já Triviños (1987) menciona que a fenomenologia é um método ou modo de ver o fenômeno se apresentar puro, livre de elementos pessoais e culturais. O fenômeno é aqui entendido como aquilo que está presente como é ou está em si mesmo. Ou seja, é o estudo das essências dos problemas.

3.2. A abordagem da investigação: qualitativa

Abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa são alguns nomes designados para identificar esta modalidade de pesquisa. A pesquisa qualitativa assume diferentes significados nas ciências sociais.

Oliveira (2004, p.37) coloca que:

Entre os mais diversos significados, conceituamos a abordagem qualitativa como sendo um processo de reflexões e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Contudo, a preocupação fundamental da pesquisa qualitativa, na concepção fenomenológica, de acordo com Triviños (1987), é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

3.3. A forma assumida da investigação (tipo): estudo de caso

O estudo de caso é uma das muitas maneiras utilizadas para o desenvolvimento de pesquisas, abrangendo diversas áreas do conhecimento como as ciências sociais, psicologia e economia. Segundo Godoy (1995, p.35):

O estudo de caso tem se tornado na estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

Ainda Martins (2006), menciona como sendo uma das características do estudo de caso a investigação empírica, investigando fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador aprenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permitindo um mergulho mais aprofundado no “problema” possibilitando maior penetração na realidade social.

3.4. A coleta de informações da investigação: pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista semi-estruturada

Para este estudo foi significativo usar para a coleta de informações dois instrumentos: a pesquisa bibliográfica e a entrevista semi-estruturada.

O primeiro instrumento está embasado no referencial teórico elaborado a partir dos conceitos e posicionamentos emitidos pelos autores que abordam a temática proposta, servindo como fundamentação deste estudo. Foi importante este momento porque possibilitou a ampliação dos conhecimentos e discussões sobre o assunto em foco. Segundo Carvalho (1987, p.110) “pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informações escritas, para coletar dados gerais e específicos a respeito de determinado tema”. A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos e documentos que tratem do tema em questão. Além da interação do pesquisador com a produção científica produzida na área sobre o objeto a ser investigado (OLIVEIRA, 2007).

Já Ferrari (1982) afirma que a pesquisa bibliográfica permite ao investigador uma visão geral das contribuições científicas de outros pesquisadores sobre determinado assunto, não permitindo que o rumo de uma pesquisa seja semelhante à outra.

O segundo instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada que visa os objetivos específicos desta presente pesquisa. Conforme Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada é uma das principais fontes de informações da pesquisa qualitativa, através dela ao mesmo tempo em que o investigador é valorizado o informante alcança a liberdade e a oportunidade necessária para enriquecer a investigação.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebe as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

3.5. A interpretação da investigação: análise de conteúdo

Para a análise das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Ainda este autor coloca que a

utilização da análise de conteúdo possui três etapas principais: 1ª) A 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; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados – fase onde os dados são lapidados, 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.

3.6. A abrangência da investigação: os participantes

Participaram da pesquisa quatro (4) acadêmicos do 8º semestre letivo de 2011 do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em situação regular, neste sentido, entende-se que o acadêmico pertencente a este momento de finalização da graduação passou por todas as fases da formação inicial, possibilitando relatar de maneira consistente os movimentos construtivos de sua identidade profissional.

A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante.

3.7. Os cuidados éticos da investigação

Os acadêmicos participantes receberam um nome fictício para preservar as suas identidades. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes, sendo transcritas e lidas pelo entrevistado de acordo com o Termo de Consentimento. O local e a duração da entrevista foram de acordo com a disponibilidade e disposição do acadêmico colaborador.

4. OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Os primeiros passos do processo de formação da identidade profissional: a escolha da profissão

Os quatro (4) participantes da investigação (*João, Pedro, Maria e Ana*) ingressaram no curso superior logo após a formação no ensino básico, apresentam a mesma faixa etária, condizente com o final da adolescência. Segundo Soares (2002, p.15) “a escolha profissional é realizada entre os 16 e 18 anos, quando se encerram os cursos de ensino médio e se busca uma formação universitária”. De acordo com a mesma autora, é um período que consiste na busca de si mesmo, busca de uma identidade, período de crises e questionamentos. É um momento da vida, muitas vezes, chamado de nascimento existencial, em que muitos aspectos da identidade adulta já começam a ser definidos, como a sexualidade, a vida afetiva e própria escolha profissional.

Para Gatti (2000) o presente quadro internacional apresenta mudanças nos padrões de trabalho e conseqüentemente nos padrões de relação social e de formação escolarizada. As novas tecnologias conjuntamente com as novas formas de trabalho geram impactos com tanta rapidez até pouco tempo inimagináveis. Muitos fatores influenciam positivamente ou negativamente na opção por uma profissão, variam desde características pessoais, familiares, educacionais até o contexto sócio econômico, fazendo com que os jovens escolham cada vez mais cedo a sua profissão, gerando possibilidades de equívocos por não se identificarem ou não atingirem as expectativas criadas anteriormente.

Ao analisar os discursos das entrevistadas *Maria e Ana*, que ingressaram no curso superior sem ter a real noção do campo de atuação do professor licenciado em Educação Física, podemos observar esta afirmação nas seguintes falas:

“Eu não estava ciente quando eu escolhi o curso. Eu me informei com um professor do cursinho de biologia que trabalhava na UFSM, pois queria trabalhar em academias e equipes, então ele me informou que se eu fizesse Licenciatura poderia atuar tanto dentro quanto fora da escola[...] ampliando o meu campo de atuação” (Maria).

“Digamos que ciente eu não estava, eu procurei me informar antes de optar pelo curso com pessoas que estavam fazendo a Licenciatura, eles comentaram que a melhor opção era a Licenciatura, pelo fato de poder trabalhar nas duas áreas, diferente do bacharelado que não poderia atuar na escola, sendo a melhor opção a Licenciatura. Então acabei optando por ela” (Ana).

Segundo Santini e Molina Neto (2005) caso a opção profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, poderá ser exercida com pouca motivação,

que ao longo na carreira docente geram situações de desconforto e frustrações trazendo-lhes inúmeras implicações pessoais e sociais.

Em contrapartida os acadêmicos *João* e *Pedro* demonstraram estarem cientes com relação à atuação do professores Licenciado em Educação Física:

“Olha... para mim estava claro, porque eu sabia que o bacharel trabalha fora da escola e Licenciatura dentro da escola [...] a minha vontade era realmente de dar aula, que é o que eu faço hoje, é onde eu me envolvo, principalmente em projeto de extensão para eu poder dar aula diretamente” (João).

“Quando eu optei pela Licenciatura em Educação Física, eu sabia que era na área da docência na escola, trabalhar na escola. Eu sempre quis trabalhar na escola, eu sempre quis ser professor de Educação Física, para ensinar mesmo” (Pedro).

A opção por uma profissão ocorre através de aspectos objetivos e subjetivos do ser humano, segundo Romero (1997, p.35), "o indivíduo procura identificar quais as representações sociais relativas à profissão escolhida e procede a uma auto-avaliação, buscando detectar características pessoais condizentes com o perfil profissional esperado". Autores voltados a investigar a carreira profissional (MOLINA NETO, 2005; KRUG, 2010) relatam que o gosto pelas atividades físicas, especificamente pelos esportes, são os principais elementos motivadores que influenciam a escolha da Educação Física como profissão.

Da mesma forma, *João*, *Pedro*, *Maria* e *Ana* também se referem à prática de esportes como um dos principais motivos que levaram em consideração na opção profissional. Outros aspectos também são considerados, tais como: mercado de trabalho, gosto pela profissão docente e influência do professor da escola.

“O principal motivo estava na minha vontade em dar aula, num sentido que apontasse para o lado educacional do esporte. Eu optei por Licenciatura pelo meu gosto por esportes aliado com a vontade de trabalhar em escola” (João).

“As minhas influências, acho que foram da minha professora no ensino fundamental [...]. Também de experiências que ocorreram em casa quando jogava bola, de ensinar os meus amigos a jogarem” (Pedro).

“Eu tinha bastante interesse em treinar equipe, como a pessoa que pedi informações me falou que na Licenciatura eu poderia fazer isso e caso eu quisesse trabalhar fora, eu poderia. Então eu acabei optando por Licenciatura” (Maria).

“Pelo fato do mercado de trabalho, o principal foi isso. Porque o Bacharelado te limitava a uma academia, como eu não tinha certeza se eu queria trabalhar em uma academia, eu também tinha dúvida em trabalhar em uma escola, pelas informações que eu recebi, acabei optando pela Licenciatura, pelo fato de poder trabalhar nas duas áreas” (Ana).

Pode-se perceber nos relatos alguns equívocos nas informações transmitidas à *Maria* e *Ana*. Como foi comentada anteriormente, a aprovação da Resolução CES/CNE n.º. 7/2004 (BRASIL, 2004) e a Lei n. 9.696/98 (BRASIL, 1998), que dividem a área da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, estabelece o campo de atuação de cada profissional, cabendo ao licenciado atuar em instituições de ensino público e privado, o bacharel nas demais instituições fora da escola. De acordo com o PPP do CEFD/UFSM, o profissional egresso do curso de Educação Física - Licenciatura Plena estará habilitado para atuar na Educação Básica (Instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física. Já o curso de Educação Física - Bacharelado, busca formar profissionais para atuar em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação; na educação formal (escolas), através de "escolinhas de esportes"; na promoção e organização de eventos esportivos; em instituições públicas ligadas aos esportes; em instituições públicas ligadas à saúde; em instituições e órgãos públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes; em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos e recreação; em clínicas de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação; no ensino superior; com consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde.

Estas mudanças, que causaram profundas alterações no currículo, causaram problemas com relação às expectativas das acadêmicas *Ana* e *Maria*, pode-se perceber isto nos seguintes trechos:

“Como eu esperava ser uma treinadora de vôlei, caiu por terra tudo aquilo que achava que faria, mas eu não considerei isso ruim, pelo contrário, eu achei que foi produtivo em ter uma visão mais ampla, mas não foi contemplado aquilo que eu esperava” (Maria).

“Eu não pensei que era tão Licenciatura! No início acabei não gostando muito, pois como praticava esportes, estava muito ligada a eles e queria realizar trabalhos direcionados às atividades físicas [...]. Em minhas expectativas eu não imaginava que seria tão Licenciatura” (Ana).

Deste modo, pode-se inferir que a reestruturação curricular provocou alterações nas concepções construídas historicamente pelo curso, e que elas necessitam de certo tempo para serem compreendidas, de forma, a se estabelecerem plenamente, tanto na instituição de ensino quanto para a sociedade em geral. Por este motivo, algumas informações transmitidas à *Maria* e *Ana* durante a sua escolha profissional, não estavam de acordo com o novo contexto.

Para *João e Pedro* a realidade do curso estava esclarecida, fazendo com que suas representações e projeções, referentes a esta fase da carreira profissional, estivessem próximas daquilo que tinham propostos a fazer quando optaram pelo curso de Licenciatura em Educação Física.

“Olha, eu acho que sim [...]. Desde quando e eu já tinha conhecimento que ele se propõe a trabalhar em cima dos aspectos educacionais para formar professores para escola, é um curso que se detém à formação de professores [...].” (João).

“Eu acho que as minhas expectativas foram contempladas sim. Eu sempre pensei quando entrei de ensinar, de ensinar, de pegar as crianças e ensinar, sempre foi isso. Eu acho que isso meio que se concretizou [...].” (Pedro).

Contudo, pode-se perceber nas falas dos entrevistados que a escolha da profissão é algo complexo que exige o conhecimento de si mesmo, como também, do mercado de trabalho e do futuro que desejamos. Mesmo que em um primeiro momento as expectativas não convirjam com a realidade do curso, não é algo definitivo para o seu abandono, pois o aprofundamento dos conhecimentos em conjunto com a aproximação da escola faz com que os acadêmicos se motivem a seguir na profissão. Segundo Soares (2002) embora a escolha profissional seja responsabilidade de cada um, as conseqüências da opção geram inúmeras implicações sociais, ou seja, uma pessoa que exerce sua profissão com motivação não apenas realiza um bom trabalho, mas também oferece um serviço de melhor qualidade.

4.2. A opinião dos acadêmicos sobre o currículo do CEFD/UFSM

O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas (SAVIANE, 1998). Portanto, entende-se o currículo como as experiências que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Com isto, pode-se perceber a importância do currículo no processo de formação profissional, bem como as diferentes especificidades em que atua dentro do processo formativo das instituições de ensino. Mas deve-se atentar para o fato, como bem coloca Moreira e Candau (2007) que os currículos não têm, entretanto, uma existência à parte dos homens que os criam. Currículos são, sim, invenções sociais como cidades ou partidos políticos.

Na opinião dos entrevistados, sobre a reestruturação curricular citada anteriormente no CEFD/UFSM, apresentou problemas tanto de ordem estrutural como de ordem específicas nas disciplinas. De acordo com os participantes da investigação, a *falta de articulação entre as disciplinas da área biológica e social*, tem sido um obstáculo na construção dos conhecimentos docentes e, sobre este problema, André et al. (1999) afirma que nos cursos de formação inicial e continuado ocorre um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dificultando as aprendizagens dos alunos.

Também foi destacado pelos entrevistados a *falta de sequência dos conteúdos*, os mesmos não estão organizados, de maneira que exista um aprofundamento dos temas no semestre seguinte, ou são revistos novamente muito tempo depois, fazendo com que muitas informações se percam. De acordo com Freire (1996) os conteúdos não podem ser apenas meros retalhos da realidade, desconectados da totalidade que os geram.

Outro problema citado pelos participantes da pesquisa, consiste na *falta de diálogo entre os professores*. Segundo os entrevistado este fato acaba prejudicando a organização e o desenvolvimento dos conteúdos, já que, os professores não conhecem o trabalho de seus colegas. De acordo com Isaia e Bolzan (2004) é muito importante a construção de redes de mediação onde os professores possam compartilhar os conhecimentos pedagógicos, em vista da integração e trocas de experiências necessárias a formação docente.

Entretanto, os acadêmicos entendem que as disciplinas são peças fundamentais na composição do contexto curricular e formativo. De acordo com Saviane (1998) enquanto parte integrante do currículo, estão sujeitas às contingências de sua elaboração e implantação, através de suas particularidades, chegam em alguns casos, a interferir na história do currículo. Sendo assim, os participantes da investigação destacaram as disciplinas que, em suas opiniões, foram as mais significativas durante a trajetória acadêmica, no qual constituem seus universos teóricos e práticos.

Para *João a Aprendizagem Motora* abrangeu conhecimentos específicos e práticos da docência. Esclareceu algumas técnicas pedagógicas que facilitam o trabalho com os alunos; a *Didática da Educação Física*, proporcionou a compreensão das diferentes concepções

metodológicas que constituem a disciplina, também, abordou questões essenciais no que diz respeito a preparar, executar e avaliar uma aula; o *Estágio Curricular Supervisionado III* possibilitou a intervenção pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental garantindo experiências significativas em sua formação inicial; a disciplina de *Voleibol* os conteúdos desenvolvidos foram além do âmbito técnico/tático estabeleceram relações críticas com a realidade escolar.

Pedro destaca as seguintes disciplinas: *Capoeira na Escola* estabeleceu boa relação da teoria com a realidade escolar; a disciplina de *Lazer* instigou a reflexão crítica do contexto do lazer na sociedade e dentro dos estabelecimentos educativos; O *Estágio Curricular Supervisionado III* contou com a experiência do professor para solucionar e refletir sobre os problemas surgidos durante a inserção na escola; *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociais da Educação* proporcionou discussões referentes às concepções históricas de Educação Física, Esporte e Sociedade.

Já *Maria*, aponta a disciplina de *Didática da Educação Física* como sendo uma via importante para a aquisição de conhecimentos de organização e sistematização de aulas; a disciplina de *Lazer* foi significativa, pois debateu questões que favorecem a reflexão no que dizem respeito à vida dos alunos; a disciplina de *Crescimento e Desenvolvimento Motor* forneceu conhecimentos para a compreensão de características internas e externas dos alunos auxiliando na preparação e desenvolvimento de aulas; as disciplinas de *Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III* proporcionou o movimento de relação entre os diferentes conteúdos auxiliando na elaboração das aulas condizentes com as faixas etárias.

Ana indica a disciplina de *Ludicidade* como um momento importante, pois foi possível compreender os processos históricos das atividades lúdicas entrelaçando com os atuais conceitos de jogos e brincadeiras difundidos na sociedade, a disciplina de *Aprendizagem Motora* estabeleceu boas relações com o contexto escolar, facilitando a assimilação e a transposição para a prática; a disciplina de *Didática da Educação Física* trabalhou temas importantes para o desenvolvimento do trabalho docente dentro da escola; e, a disciplina de *Atletismo*, que realizou aproximações importantes das questões do esporte no contexto escolar.

Por fim, as disciplinas citadas como significativas durante a formação inicial dos participantes foram aquelas em que os professores melhor articularam a teoria com a prática, disponibilizaram métodos e técnicas capazes de amenizar os problemas, dúvidas e anseios que envolvem a docência escolar.

4.3. As estratégias de aprendizagens desenvolvidas pelos acadêmicos para sua formação inicial

Entende-se a aprendizagem como sendo uma prática caracterizada pela ação do aluno, consistindo em um processo interno que exige uma síntese permanentemente relacional e inovada entre o *continuum* afetivo e o *continuum* cognitivo e a curiosidade instigadora da novidade. Também pode ser caracterizado como um processo dinâmico, criador e relacional. A aprendizagem é um processo de elaboração de sentidos, de significados, de relações. Nesta lógica, a promoção da aprendizagem passa por experiências de sentido. O sentido nas experiências de ensino é o que confere protagonismo à aprendizagem (MOROSINE, 2000).

Já as estratégias de aprendizagem consistem nas operações ou processos mentais que o estudante utiliza para facilitar a aprendizagem. Estas estratégias são manifestadas através de comportamentos específicos, os quais são orientados por determinadas metas ou finalidades estabelecidas de modo consciente ou inconsciente. Sob a perspectiva as estratégias de aprendizagem dos alunos do curso superior funcionam por ativação do sujeito passivo (MOROSINE, 2000).

Segundo Ilha (2010) os conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor ocorrem através de um conjunto de ações formativas oferecidas pelos cursos superiores. Em suas grades curriculares são proporcionadas disciplinas básicas e complementares, além de atividades acadêmicas que viabilizam experiências em diferentes espaços formativos.

Na intenção de esclarecer os conceitos *de espaço, lugar e território* que envolvem os processos de formação do professor, Cunha (2008) procura relacionar estes diferentes termos demonstrando o momento em que o espaço se transforma em lugar e, o lugar em território. Segundo a autora, o *espaço* se caracteriza na medida em que aspectos formativos estão sendo desenvolvidos, no caso do ensino superior, correspondem ao cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); o *lugar* consiste no reconhecimento do sujeito com relação a legitimidade do espaço. São construídos paulatinamente e consolidados quando seus integrantes atribuem a ele um valor social; e, o *território* é constituído de intencionalidades que preencherão os espaços revelando seus posicionamentos políticos. São precedidos de aporte legal e institucional, como por exemplo: associação de professores, projetos sociais, grupos de estudos, etc.

Além das disciplinas, os quatro (4) participantes da investigação indicaram que um dos lugares¹ formativos mais significativos que participaram durante a formação inicial, foram os projetos de *pesquisa e extensão*. Ao verificar os objetivos do último, constata-se que abrangem tanto a área escolar como a não escolar, atingindo os mais diversos públicos. Foram citados os seguintes: PELC², PIBID³, Colônia de Férias, Gol Ball para Pessoas com Deficiência, Natação para Crianças e Adultos, Iniciação a Natação, Hidroginástica para a Terceira Idade e Educação e Reeducação Motora Aquática para Pessoas com Deficiências, também foi comentado um projeto de iniciativa individual sobre Dança Tradicional Gaúcha na Escola. Com relação a isso, Krug (2010) ao investigar a construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado III do CEFD/UFSM, constatou que na opinião da maioria dos acadêmicos, as atividades práticas são uma das principais fontes de conhecimento que contribuem para o processo formativo dos acadêmicos durante a disciplina. Alarcão (1996) salienta que o valor epistemológico da prática está relacionado diretamente com as reflexões geradas a partir da realização das atividades docentes. Esta ação mental produz respostas aos problemas impostos pelo contexto que o professor está inserido.

Também, *Ana, Maria, João e Pedro* destacaram *como muito importante* para a formação inicial, a realização de pesquisa e participação em grupos que visam estimular a publicação de artigos e trabalhos voltados à área. Mas nem todos se envolveram diretamente com a pesquisa, mesmo assim, entendem o sentido e significado para a construção dos conhecimentos. Os investigados possuem as seguintes trajetórias: a) *Pedro* participa de grupos de estudos desde o quarto semestre, dedicou-se a realizar atividades de pesquisa e extensão na área do lazer, especialmente, com relação aos jogos tradicionais; b) *Ana* atua em grupos de estudos e pesquisas desde o primeiro semestre, direcionou seus interesses para a área de comunicação e mídias, onde participou ativamente de projetos e eventos, também é formada no magistério; c) *João* iniciou efetivamente na pesquisa a partir do sétimo semestre. Reconhece que começou tardiamente neste campo, ele explica que devido ao seu envolvimento com diversos projetos de extensão não sobrou muito tempo para a pesquisa; e, e) *Maria* possui participação intensa em projetos de extensão ligados a pessoas com deficiências. Por este motivo, acabou por não desenvolver nenhum tipo de pesquisa. Ela lamenta por não ter realizado pesquisas. De acordo com a acadêmica: “*é uma lacuna que ficou em minha formação*”.

¹ Caracterizamos os projetos de pesquisa e extensão como sendo um “lugar de formação”, pois todos os participantes reconheceram a sua importância na construção dos conhecimentos docentes.

² Programa de Esporte e Lazer da Cidade.

³ Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Foi observado nos relatos de *Maria e Pedro*, que suas trajetórias formativas estão voltadas à pesquisa com algumas inserções na extensão. Seus interesses iniciaram logo nos primeiros semestres da graduação se estendendo até o final do curso, atribuem a esta atividade grande parte dos conhecimentos adquiridos durante formação inicial em Educação Física. Para eles, foi importante, pois estimulou as buscas por livros e artigos que proporcionaram a ampliação dos conhecimentos sobre os temas investigados.

Já *Ana e João* se envolveram com projetos de extensão, suas atividades abrangeram tanto a área escolar como não escolar. A relevância de participar nestas atividades é destacada na seguinte fala de *Pedro*: “*eu acho que me proporcionou as principais aprendizagens que eu tenho como professor, eu aprendi a dar aula frente às adversidades*”; *Maria*, ao analisar a sua participação nos projetos de extensão, entendeu que ao desenvolvê-los, proporcionou o conhecimento necessário para adaptá-los no ambiente escolar. Para ela, mesmo os projetos vinculados ao Bacharelado que estava inserida, é possível adequá-los a realidade das escolas, pois facilita o trabalho docente, em seu caso, com as questões sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola.

Desse modo, entendemos que a participação em grupos de pesquisa e extensão, as atividades desempenhadas por eles, lhes proporcionaram conhecimentos teóricos e práticos que os aproximaram efetivamente da escola. Este fato vai ao encontro dos resultados encontrados por Ilha (2010) ao analisar três (3) grupos de estudos e pesquisas do CEFD, que constatou que esses lugares mostraram-se interligados com a docência na Educação Física Escolar, proporcionando um ambiente de formação subsidiando ações relacionadas diretamente com o campo escolar.

4.4. A percepção dos acadêmicos com relação às contribuições da formação inicial na construção da identidade profissional

Como foi mencionado anteriormente, não se pode pensar a formação profissional separada da vida pessoal, pois, segundo Abraham (1984) o docente é formado pelo *eu profissional individual* e o *eu profissional grupal*, e esses sistemas psicológicos funcionam em conjunto, compondo um equilíbrio nas estruturas próprias do indivíduo, fornecendo as ferramentas necessárias para a permanência na profissão. O mesmo acontece na construção da identidade profissional, para Moita (1992, p.116):

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola. Mas a minha hipótese geral é que essa identidade profissional vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional*, mas também com o contributo das interações que vão se estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Os efeitos das “porosidades” ou dos “fechamentos”, que acontecem entre os vários universos de presença, podem ajudar-nos a compreender o “papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão (grifo da autora).

Nóvoa (1992) entende a identidade como sendo um lugar de lutas e conflitos, um espaço de compreensão do ser professor, definindo a maneira como cada um se sente e se diz professor. Neste mesmo sentido, Gatti (1996) explica que a identidade faz parte do modo com que o homem se coloca no mundo em um determinado momento e determinada cultura, devendo ser levados em consideração os processos de formação e profissionalização. Portanto, pode-se entender que o professor é uma pessoa formada por uma história de vida, pela identidade pessoal e profissional circundada pelas relações sociais. Dessa maneira, pode-se concluir que seus saberes não são algo que flutua no espaço, estão intimamente relacionados a estas características (TARDIF, 2002).

Com relação a isso, quando questionou-se os acadêmicos sobre as experiências pessoais mais significativas durante a trajetória no curso de Licenciatura em Educação Física, três (3) dos quatro (4) investigados apontaram diretamente os Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III, mais especificamente, o Estágio III (referente as séries iniciais do ensino fundamental) como sendo uma das principais fontes de saberes que vivenciaram durante o curso. Este fato vem ao encontro de pesquisas realizadas por Pimenta (1996); Krug (2010), Molina et al (2012) e Souza Neto et al (2012), entre outros. Os autores entendem que a disciplina promove a descoberta de valores, atitudes e conhecimentos que conduzem a reflexões sobre o trabalho docente na escola, os levando a compreensão do verdadeiro sentido de ser professor.

Também Krüger *et al.* (2008) destaca que a importância dos acadêmicos perceberem os saberes práticos ou experienciais no processo *de aprender a ser professor*, torna-se significativo, proporcionando um entendimento maior sobre os espaços e os tempos dos processos de ensino-aprendizagem, resultando em um comprometimento do próprio acadêmico com o estágio, logo com a sua formação, com o seu desenvolvimento profissional e com a construção de sua identidade profissional.

Na tentativa de se reconhecer alguns traços da identidade profissional dos acadêmicos construídas durante a formação inicial, pediu-se para que refletissem sobre sua trajetória e que

destacassem as suas principais características que consideram ser significativas para a vida profissional. A seguir segue as opiniões:

“Eu me enxergo como um professor dedicado, um professor preocupado com os alunos, não somente no momento da aula, mas também fora da escola. Isso foi uma coisa que eu me preocupei [...]. Eu me considero um professor crítico, tento fazer com que os meus alunos cheguem a uma reflexão sobre os assuntos desenvolvidos na disciplina, sobre as suas realidades e sobre o que está acontecendo na aula. Também me considero um professor dinâmico, tentando fazer com que os meus alunos participem da aula” (João).

“Eu acredito que minha prática pedagógica está relacionada a um professor superador, no sentido de superar o que está imposto hoje, não aceitando as condições que atualmente encontramos na escola. Sou a favor da minoria [...], então, eu serei um professor que discutirei as questões da classe trabalhadora. Como já mencionei, dentro da minha prática pedagógica vai ter elementos que buscam a superação de várias questões, entre elas, a do individualismo que vivemos na atualidade, isso não é algo natural do ser humano, a gente pode viver solidariamente e não dessa maneira de hoje. São várias questões que agente naturaliza como sendo verdades, mas na realidade não é bem assim, e na medida do possível irei abordá-las com os alunos” (Pedro).

“Sou uma professora que busca fazer o diferente e não ficar naquela mesma coisa. Em lugares que eu estagiei que tinha o domínio dos esportes, eu sempre procurava algum jeitinho para trazer alguma novidade, para não ficar só reproduzindo as mesmas atividades dos outros professores. Ainda não estou formada, mas quando eu atuar em minha escola vou procurar seguir isso, sempre trazer o máximo de coisa o que eu puder, para ensinar o máximo do que eu aprendi e o que eu não aprendi, porque tu vai pesquisando e vai aprendendo” (Maria).

“Como professora, possuo uma boa base para sistematizar os conteúdos e dar uma progressão a eles, por este motivo, não irei privilegiar um público ou outro, mesmo que o aluno venha de uma realidade mais carente [...]. Sou uma professora que sabe adaptar os materiais. Tenho noção da realidade do contexto inclusivo e sei o que deve ser mudado, na realidade, a verdadeira mudança parte das aulas e não somente do teu discurso, eu acho que a formação também me proporcionou isso, de programar uma aula para estas pessoas” (Ana).

Concorda-se com Zabalza (2004, p.126) quando esclarece que: “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajustes que sejam conveniente”. Segundo Schön (2000) no momento em que o professor pensa novas sensações surgem e o incentivam a explorar os fenômenos observados, gerando outras compreensões e experiências acerca delas, ou confirmando as ações construídas durante a docência. Ou seja, a formação deve consistir em um processo que confira ao docente conhecimento, habilidade e atitudes capazes de gerar profissionais reflexivos ou investigativos, tendo como eixo central de sua formação o desenvolvimento de instrumentos capazes de facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente (IMBERNÓN, 2006).

Sendo assim, pode-se perceber nos relatos dos investigados, que ao final da graduação estão conscientes da importância do papel do professor na escola, pois ao refletirem sobre as características adquiridas durante a trajetória acadêmica, contata-se que são profissionais que conhecem a realidade do contexto escolar, possuindo uma relação direta com o seu local de trabalho. Por este motivo, a superação das práticas pedagógicas utilizadas atualmente na Educação Física Escolar é uma preocupação que aparecem em todas as falas.

Uma possível análise sobre a afirmação anterior está direcionada para a reformulação curricular do CEFD/UFSM em 2004, dividindo o curso em Licenciatura e Bacharelado. Mesmo com os problemas citados anteriormente pelos participantes da investigação, que envolvem especificamente a atuação dos professores em suas disciplinas e melhor distribuição na grade curricular, é inegável que esta proposta coloca a escola em um papel de destaque dentro da formação inicial dos acadêmicos, voltando suas aprendizagens (gerais e específicas) para o ambiente de trabalho que irão atuar, proporcionando conhecimento/saberes teóricos e práticos que venham auxiliá-los no desenvolvimento da carreira docente.

A relação de proximidade com o contexto escolar é expressa nos desejos de *João, Pedro, Maria e Ana* de atuarem como professores nas escolas da rede pública e particular de ensino. Todos eles sentem que podem desenvolver a docência através dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, atribuem as suas experiências como sendo fundamentais para o reconhecimento dos diferentes aspectos que constituem o espaço escolar, servindo como base para superar os problemas e dificuldades da docência. Neste caso, considera-se este como outro indício de que a identidade profissional dos participantes da investigação está sendo desenvolvida de maneira a contemplar a qualificação que a profissão exige.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

A escolha da profissão é um momento ímpar na vida de qualquer pessoa, pois implica em reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os momentos mais significativos, como também o estilo de vida que desejamos pois esta última, é transferido para o trabalho as expectativas de sua realização (SOARES, 2002). A investigação mostrou que devido à reformulação curricular *Maria e Ana*, no momento em que escolheram a Educação Física - Licenciatura, não estavam cientes sobre a área de atuação do curso. As informações recebidas por elas estavam ligadas ao antigo currículo que formava um profissional (generalista) com habilitação para trabalhar tanto dentro quanto fora da escola.

Desta maneira, pelo menos inicialmente, às suas expectativas não foram alcançadas, sofrendo o que podemos denominar de “*choque com a realidade*”⁴, gerando momentos de frustrações e dúvidas sobre a decisão tomada, sendo superada no decorrer do curso com o aprofundamento dos conhecimentos, resultando na identificação com a Licenciatura.

Em contrapartida, a entrada *de Pedro e João* na formação inicial ocorreu sem tantos impactos negativos, pois já sabiam que o direcionamento do curso estava voltado para a área escolar, não passando pelas mesmas dificuldades que *Ana e Maria*. O sentimento de dúvida sobre a escolha da profissão não se apresentou como um obstáculo neste momento inicial da vida acadêmica, pois suas intenções de atuar na escola já estavam consolidadas quando decidiram pela Licenciatura em Educação Física.

No decorrer dos semestres os acadêmicos foram percebendo alguns problemas que interferem na configuração do curso e, conseqüentemente, nas aprendizagens durante a formação inicial, são expressadas nos seguintes pontos específicos: 1) *a falta de articulação entre as disciplinas da área biológica e social*; 2) *a falta de diálogo entre os professores*; 3) *as disciplinas não estão organizadas em uma sequência linear*.

Também cabe destacar, que as disciplinas mais citadas pelos entrevistados foram aquelas que possuem a teoria articulada diretamente com a prática profissional, sendo os Estágios Curriculares Supervisionados I, II e, especialmente o III (séries iniciais do ensino fundamental) os mais citados. De acordo com Neira (2012) os estágios acabam permitindo a experimentação prática dos acadêmicos em condições muito próximas àquelas que enfrentarão no cotidiano escolar, possibilitando conhecimentos sobre a instituição educativa, suas culturas e as especificidades.

As estratégias mais utilizadas pelos investigados para superarem os problemas que envolvem o currículo condiz na participação de projetos de pesquisa de extensão como uma forma de aprofundamento dos conhecimentos. As vivências proporcionadas nestes lugares formativos estão entre as mais significativas na trajetória acadêmica e possibilitou o contato com diferentes públicos tanto dentro quanto fora da escola, servindo de base para formar seus saberes profissionais. De acordo com Ilha (2010) houve um certo avanço na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, pois os três lugares estudados estão proporcionando e contribuindo, cada um em suas especificidades, com a formação dos acadêmicos desse curso, tendo em vista que eles tratam de estudar, pesquisar e/ou intervir profissionalmente.

⁴ Expressão utilizada em estudo realizado por Huberman (1992), define as dificuldades encontradas pelos professores durante a entrada (2 – 3 anos) na carreira docente.

Ao considerar-se o que Nóvoa (1992) apresenta como sendo os três pilares que sustentam o processo identitário dos professores, como sendo a (*Adesão, Ação e Autoconsciência*), acredita-se que *Ana, Maria, Pedro e João*, durante a formação inicial no atual currículo, ao realizarem seus “movimentos formativos” em busca de construir as suas identidades profissionais, criaram valores e princípios capazes de orientar as suas ações pedagógicas na escola, garantindo-lhes, a compreensão do que é ser professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. El universo profesional del ensañante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones em el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 1984.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2. jul./dez., 1996.

ANDRÉ, M; SIMÕES, R.H.S; CARVALHO, J.M; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, n.68, a.XX, dez., 1999.

BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BICUDO, M.A.V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V; ESPÓSITO, C.H.C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2. set.,1998.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/2004/resolucoes/2004/res20040007CNECES.pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2010.

CARVALHO, A. de S. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

CONCEIÇÃO, V.J.S. da; KRUG, H.N. A profissionalização do professor de Educação Física: uma discussão sobre a construção da formação docente. In: KRUG, H.N. (Org.). **Saberes e**

fazer na Educação Física. 1. ed. Santa Maria: [s.n.], 2007. p.25-29. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v.1).

CONFED. **História**: regulamentação da Educação Física no Brasil. CONFED. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em <http://www.confed.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>. Acesso em: 12 de agosto de 2011.

CUNHA, M. I da. Docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin. CAPES: CNPq, 2008.

FERRARI, A.T. **Método da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.A. O desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.98, ago., 1996.

GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Editores Associados, 2000.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. A Licenciatura em Educação Física e seus espaços formativos. **Revista Educação Física: Atividade Física, Lazer & Qualidade de Vida**, Manaus, v.2, n.1, p.53-74, jun., 2011.

ILHA, F. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional**: o processo de ensinar e aprender a docência, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> . Acesso em: 15 de julho de 2004.

KRUG, H.N. A construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.143, abr., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/identidade->

[profissional-docente-no-estagio-curricular-supervisionado.htm](#) . Acesso em: 21 de junho de 2012.

KRÜGER, L.G; CONTREIRA. C.B; CAVALHEIRO, L; PALUDETT, P.F; KRUG, H.N. Aprendendo a ser professor de Educação Física na preparação do planejamento das aulas no Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.125, out., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd125/aprendendo-a-ser-professor-no-estagio-curricular-supervisionado.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2012.

MARTINS, J.A. de . **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.89-117, mar., 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 18 de julho de 2011.

MAZO, J.Z. **O Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: percorrendo os caminhos de sua criação**, 1993. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

MOLINA, V; MOLINA, R, K; SILVA, L, O. O processo de identização docente e a formação em Educação Física para o trabalho no contexto escolar. In: NASCIMENTO. J.V; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Secretaria da Educação a Distância e Secretaria da Educação, Brasil. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Boletim 17, set., 2001.

MOROSINE, M.C. Docência e internacionalização da educação. In: ISAIA, S.M.A; BOLZAN, D.P.V; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: Porto, 2010.

MOROSINE, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINE, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NEIRA, M.G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO. J.V; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NOZAKI, H.T. **Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, set./ dez., 2004.

OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PELOZO, R.C.B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto espaço de mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Pedagogia**, n.10, 2007. Disponível em <http://www.revista.inf.br/pedagogia10/artigos/edic10-art07.pdf> . Acessado em 19/07/2010.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade**. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, v.22, n.2, 1996.

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

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, n.3, set., 2005. Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092005000300004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 05 de agosto de 2011.

SAVIANE, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

SOARES, C.L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, D.H.P. **A escolha profissional**: do jovem adulto ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA NETO, S de; BENITES, L.C; IAOCHITE, R. T; BORGES, C. O estágio supervisionado como prática profissional, a área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, J.V; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. Docência universitária na educação superior. In: RISOFF, D.; SEVEGNI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VIEIRA, S.L. Política de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

WINCH, P.G. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2009.

ZABALZA, A.M. Tradução de Ernani Rosa. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.