

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**A ÊNFASE DADA À FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM
A PARTIR DE PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO DO PERÍODO DE 2009**

MONOGRAFIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Evelize Dorneles Minuzzi

**Santa Maria, RS, BRASIL
2010**

**A ÊNFASE DADA Á FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFS A
PARTIR DE PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
DO PERÍODO DE 2009**

por

Evelize Dorneles Minuzzi

**Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de
Pós-Graduação em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Escolar**

Orientadora: Elizara Carolina Marin

**Santa Maria, RS, BRASIL
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A ÊNFASE DADA Á FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFS A PARTIR DE PROJETOS DE
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO PERÍODO DE 2009**

elaborada por
Evelize Dorneles Minuzzi

como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista
em Educação Física Escolar**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elizara Carolina Marin, Dr^a.
(Presidente, Orientadora)

Maristela da Silva Souza, Dr^a. (UFSM)

João Francisco Magno Ribas, Dr^o. (UFSM)

Santa Maria, 27 de abril de 2010.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar
Universidade Federal de Santa Maria

A ÊNFASE DADA À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFS A PARTIR DE PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO PERÍODO DE 2009

AUTORA: Evelize Dorneles Minuzzi

ORIENTADORA: Elizara Carolina Marin

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2010.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a ênfase da formação inicial proposta pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos e registrados no GAP no ano de 2009 pelo corpo docente do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como investigar quem são os alunos envolvidos em tais projetos. Trata-se de uma pesquisa documental – desenvolvida por meio do levantamento e análise dos projetos com registro (tanto novo quanto em andamento) em 2009 no GAP/CEFD –, e exploratória, realizada por meio do levantamento dos alunos envolvidos em tais projetos. Integraram a análise documental da investigação setenta e oito projetos de ensino, pesquisa e extensão. Através desta foi possível constatar que a grande parte dos projetos está voltada para o enfoque biológico-esportivo e com caráter de extensão, sendo que a maioria dos alunos que participam desses projetos são os acadêmicos da Licenciatura (Versão-2005), que acabam se inserindo em projetos com propostas diferentes aos seus futuros campo de trabalho. O conjunto de projetos propostos no ano de 2009 ao mesmo tempo em que sinalizaram características e habilidades do modelo da racionalidade técnica do conhecimento, as quais estão sendo materializadas na formação inicial dos graduandos de licenciatura, também apresentam possíveis redirecionamentos e caminhos para uma formação inicial vista como uma atividade reflexiva, permanente e criativa, que se pode situar no modelo da racionalidade prática. As reflexões construídas apontam para a extrema importância de refletir sobre as repercussões e as contribuições dadas pelo currículo oculto na conjuntura da formação inicial, já que os projetos de ensino, pesquisa e extensão são modelos de ações concretas que contribuem para o desenvolvimento do perfil dos acadêmico-docentes. Esboçando para isso a premissa de que para existirem cursos de ensino superior voltados à prática pedagógica escolar, a mudança depende de um entendimento e de um encaminhamento coletivo através de espaços de reflexões acerca do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação inicial do professor, projetos de ensino, pesquisa e extensão, racionalidade prática.

SUMÁRIO

I. CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA PESQUISADA.....	06
1.1. Introduzindo as primeiras reflexões.....	06
1.2. Explicitando os objetivos do estudo.....	08
1.2.1. Geral.....	08
1.2.2 Específicos.....	08
II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	09
III. PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO.....	10
3.1. Destacando a Formação Inicial de Professores.....	10
3.2. A formação do professor de Educação Física no CEFD/UFSM.....	17
3.3. A formação do professor de Educação Física para atuar nas escolas de hoje.....	21
3.4. Projetos de pesquisa, ensino e extensão: elementos constitutivos para a arquitetura do professor reflexivo em formação.....	25
IV. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	28
V. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS.....	38
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

I. CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA PESQUISADA

1.1. Introduzindo as primeiras reflexões

É de conhecimento de todos, que o nosso país nunca tinha presenciado um período centralizado em discursos políticos com tantas propostas voltadas para a educação. Trata-se de leis e decretos que se propõem a assegurar desde a gestão democrática na escola até o amplo acesso de informações acadêmicas relacionadas aos métodos de ensino, ao currículo e aos conteúdos específicos de cada área. É nesse contexto que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem se destacado como um eixo de discussão nos debates educacionais brasileiros, por ser vista como horizonte necessário para avanços dos processos educacionais, principalmente da educação pública.

Partindo deste panorama e diante da inquietação em relação à frágil política educacional para a formação inicial de professores e, mais especificamente, para o processo inicial formador dos professores de Educação Física, nos propomos a realizar uma pesquisa, junto ao programa de pós-graduação em Educação Física Escolar do CEFD/UFSM. Visando investigar a ênfase dada à formação inicial por via da oferta de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão propostos pelo coletivo de professores do CEFD/UFSM no ano de 2009, integrantes dos **Departamentos de Desportos Coletivos (DDC), de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD) e de Desportos Individuais (DDI) do Centro de Educação Física e Desportos**. Além disso, discutir a importância de se pensar a direção dada ao currículo oculto, ou seja, a formação que se desenvolve no processo de aprender a ensinar, via participação em outras atividades, tais como, projetos de ensino, pesquisa e extensão.

O campo de formação inicial docente corresponde ao percurso dos estudos especializados que se dá até a conclusão do curso superior e que habilita o aluno/graduando a atuar em um determinado campo profissional. Significa dizer que se trata de um período ancorado num processo de aquisição ampliada de conhecimentos indispensáveis para uma qualificação profissional mínima e de uma certificação assegurada sob condições legais e técnicas para o exercício da docência.

Pesquisas, sobre o contexto atual formação de professores para a educação básica no território nacional, indicam que os cursos de licenciatura permanecem impregnados, sem

alterações significativas e regidos pelo modelo de formação docente na perspectiva técnica, ou seja, ênfase dos conhecimentos específicos sobre os pedagógicos e indissociabilidade entre a forma e o conteúdo, fazendo com que essa se desvincule do seu principal campo de atuação, a escola.

Os cursos de Educação Física não são exceções. O paradigma hegemônico da racionalidade técnica é evidenciado na composição do curso de forma sólida, desde a divisão das disciplinas na grade curricular até a ênfase conceitual.

Para a superação desse modelo de formação docente na área de Educação Física, o contato com o contexto escolar na formação inicial, por meio da participação dos acadêmicos em projetos oferecidos pelo corpo docente do curso, apresenta-se como uma via de mudança de tal conjuntura, ou seja, uma via para adquirir experiências profissionais e construir uma identidade e saberes necessários para um professor ciente de seu papel prático transformador na escola.

Pimenta (2002) argumenta que essa transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implicaria na análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de superar a concepção de formação de professor centrado na competência para executar habilidades motoras ou reproduzir movimentos repetitivos, através de aulas já programadas e elaboradas, pois qualquer leigo com uma pequena experiência motora mais ou menos desenvolvida ou praticante de uma habilidade esportiva pode assumir esse tipo de tarefa docente corporal.

Entendemos que pensar a formação de professores significa a ampliação da concretização de fundamentos que auxiliam na tomada de consciência do que é ser professor, mais especificamente, da área de Educação Física Escolar, e, principalmente, dos meios de transformação dos indivíduos envolvidos no processo de educação.

Nessa direção a proposta da pesquisa agrega relevância acadêmica e social, principalmente se pensarmos, na esteira de Menezes (1996), que a educação é uma esfera essencial para potencializar um processo de transformação, tanto no plano subjetivo por meio da formação da consciência quanto no plano objetivo por meio da capacitação técnica.

Ao longo do estudo iremos discutir algumas questões, tais como: a formação de professores, direcionando mais especificamente para a formação inicial dos licenciados em Educação Física; e formação inicial docente nos parâmetros da visão da racionalidade prática e técnica.

Partimos do pressuposto de que o envolvimento dos acadêmicos na formação inicial com projetos de ensino, de pesquisa e de extensão provoca influências significativas na formação do professor, na construção do perfil docente e, conseqüentemente, na atuação do professor. Nesse sentido, a preocupação no processo de formação docente está em analisar a ênfase da formação dos professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física via projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos, no ano de 2009, pelo coletivo docente do Centro de Educação Física e Desporto/UFSM.

1.2. Explicitando os objetivos

1.2.1. Geral

Analisar a ênfase da formação inicial proposta pelo coletivo de professores do CEFD/UFSM via projetos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos e registrados no ano de 2009.

1.2.2 Específicos

- 1- Identificar a ênfase dada para a formação inicial e os conhecimentos propostas pelos projetos, levando em conta os conteúdos, os objetivos e as metodologias dos mesmos;
- 2- Interpretar as visões implícitas de Educação Física que sustentam os projetos de ensino, pesquisa e extensão do CEFD/UFSM;
- 3- Investigar o curso de formação dos graduandos envolvidos nos projetos;
- 4- Discutir problemas e impasses relacionados á formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM a partir dos projetos e ensino, pesquisa e extensão.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Trata-se de uma pesquisa documental e exploratória. No que tange a pesquisa documental, as fontes de informações são os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no CEFD/UFSM em 2009, vinculados ao Gabinete de Projetos (GAP).

Conforme Gil (1999), a pesquisa documental assemelha-se a pesquisa bibliográfica, tendo como diferença o tipo de fontes utilizadas. A pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico e que podem ser reorganizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Conforme argumenta o autor, deve-se levar em consideração a fase da exploração das fontes documentais, já que existe um enorme número de documentos de primeira mão (documentos oficiais) e de segunda mão (relatórios de pesquisa).

O foco da pesquisa são cursos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A escolha desta instituição de ensino superior justifica-se, primeiramente, pelo fato da UFSM ser o lócus da pesquisadora, o que facilita o desenvolvimento da pesquisa por meio da disponibilidade do acesso ao Relatório do Sistema de Navegação (SGCA) dos projetos e, por essa ter instituído a segmentação do curso de Educação Física- Licenciatura Plena para Licenciatura em 2005, e Bacharelado em 2006.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão registrados são as fontes que subsidiam a compreensão da ênfase da formação e as repercussões desta. A análise ficou delimitada aos projetos com registro em 2009 no GAP/CEFD (tanto novos quanto em andamento), categorizados como de ensino, pesquisa e extensão pelas unidades departamentais. Cabe esclarecer que a análise foi realizada mediante a leitura dos resumos dos projetos. Para aqueles projetos que suscitaram dúvidas quanto ao seu teor, foram lidos na íntegra com o fim de identificar as proposições não explícitas.

No que tange a pesquisa exploratória foi realizado o levantamento dos alunos envolvidos nos projetos por meio dos registros existentes no GAP, mais especificamente, através da consulta ao item “participantes do projeto” e do diálogo com os professores coordenadores dos projetos.

O referencial que subsidia a discussão dos dados da pesquisa sobre a formação inicial dar-se-á, sobretudo, com base em Paiva; Andrade Filho & Figueiredo (2006), Mizukami (2002), Michelloti & Silva (2008), Pérez Gómez (1995) e outros que tratam da abordagem reflexiva na formação de professores ou convergem em suas idéias para esse enfoque.

Para refletir sobre repercussões da formação docente contidas no currículo oculto no contexto da formação inicial, considerou-se de extrema relevância analisar o tipo de contribuição e repercussão dos projetos desenvolvidos no ensino superior, pois eles contribuem para o desenvolvimento do perfil dos acadêmico-docentes. O foco da pesquisa foram os acadêmicos do curso de Educação Física - Licenciatura CEFD/UFSM do currículo de 2005, norteando o estudo sob a premissa de que para existirem cursos de ensino superior voltados à prática pedagógica escolar, a mudança depende de um entendimento e de um encaminhamento coletivo através de espaços de reflexões acerca do trabalho docente.

III. PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

3.1. Destacando a Formação Inicial de Professores

Salgado (2000) considera a formação inicial de professores como a primeira etapa de um processo de construção de saberes, acoplado pela experiência pedagógica dos futuros professores e pelo currículo disciplinar, dentro de uma instituição de ensino superior, a qual mais tarde se complementa e amplia através da formação continuada.

Sobre a formação de professores no Brasil, Saviani (2009) esclarece de forma sucinta os seus períodos históricos, dividindo-os e caracterizando-os da seguinte maneira: o primeiro período é denominado de ensaios intermitentes, o qual se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se formarem no método do ensino mútuo e, termina, em 1890, quando foi fundado o modelo das Escolas Normais, o período seguinte, localiza-se no final do século XIX e três décadas do XX, esse ocasionou o estabelecimento e a expansão do padrão escola-modelo das Escolas Normais.

A partir de 1932, com as reformas de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, firmaram-se os primeiros projetos dos Institutos de Educação, nos quais se organizaram e implantaram os cursos de Pedagogia e de Licenciatura. A substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica em Magistério começou a acontecer em 1971 e se estendeu até 1996, quando iniciou o advento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia que simbolizou avanços para uma reforma educacional com novas propostas de atuações.

A formação de professores estabelecidas nas escolas de nível superior foi estruturada por meio de um curso de didática, ou seja, o aluno cursava o bacharelado em três anos com disciplinas específicas, “conteúdos cognitivos ou cursos de matérias” de acordo com a expressão utilizada por Anísio Teixeira indicada em Saviani (2009), e no quarto ano aprendia disciplinas com aspectos didáticos por meio de formato conhecido como esquema 3+1. Como destacam Terrazan, Dutra, Winch & Silva (2008), a ênfase dessa formação estava na preparação de profissionais através do sentido de domínio de conteúdos conceituais de uma determinada área do conhecimento.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e com o Parecer do Conselho Nacional da Educação foram feitas algumas modificações, conforme as novas teorias educacionais, nos currículos mínimos dos cursos de licenciaturas. O tempo de duração das disciplinas pedagógicas, por exemplo, foi aumentado para 1/8 das do resto do currículo. Desse modo as disciplinas didáticas passaram a ser ofertadas no decorrer do curso e não mais apenas no final do curso, sendo que a licenciatura deveria ter o tempo de duração entre 03 (curta) a 07 (plena) anos, com uma variável entre 2200 a 2500.

Tomazetti (2003) em seus estudos coloca que, na década de 60, houve modificações significativas que delinearão os rumos das estruturas e organizações universitárias, principalmente dos cursos de licenciatura, ou seja, da formação inicial de professores. Algumas dessas modificações vieram com a Reforma Universitária de 68, pois essa propunha um novo modelo para o ensino superior e, conseqüentemente, para a formação. Esse autor ainda destaca que as expectativas não foram totalmente atingidas pelas intervenções em relação aos cursos de licenciatura, já que descaracterizou ainda mais a formação dos professores, deixando muitas falhas visíveis até hoje.

Nos ano 80, esse movimento de reformulação do ensino superior se articulou de forma concreta e também se consolidou através da criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com o objetivo de alterar as bases curriculares das chamadas licenciaturas curtas e dos cursos de Pedagogia sob o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68). Paralelo a isso, desencadeou repulsa sobre as universidades em relação às escolas, devido ao descaso e ao esquecimento das pesquisas acadêmicas com a escola, já que a universidade torna-se um centro de conhecimento apartado do contexto escolar.

Para Barbosa-Rinaldi (2008), foi na década de 90 que a formação começou a sinalizar propostas de atuações e de reformas educativas fundamentadas em estudos de Donald Schön, Kenneth Zeichner, Angel Pérez Gómez, Carlos Marcelo García, Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão. Estes defendiam a idéia de um professor pesquisador diante de sua própria prática docente, com a capacidade de pensar sua ação e construir conhecimentos específicos para os problemas da sua realidade escolar.

Nesse processo, tornava-se necessário buscar novos caminhos e regulamentações para a educação, desencadeando a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e com ela a estruturação dos níveis de ensino com a divisão em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 propõe que a formação dos profissionais da educação deve estar fundamentada na associação entre teoria e prática, inclusive diante da capacitação em serviço e no aproveitamento das experiências anteriores em instituições de ensino e de outras atividades, como vias formadoras que facultam atender os objetivos dos diferentes níveis de ensino e as diversas características das fases de desenvolvimento dos educandos.

Ressaltamos aqui, alguns artigos importantes sobre a formação de professores citados pela LDB/96, tais como: o artigo 61, que validou a formação de professores como um processo constituído a partir de universidades ou de institutos de educação superiores; e o artigo 65, que determinou a inclusão da prática de ensino como componente curricular, sendo essa no mínimo de 300 horas para os cursos de licenciatura de graduação.

Atualmente, a normativa para o sistema de formação de professores da LDB/96 e a Resolução CNE/CP 1/2002 e 2/2002 instituíram alterações nacionais sobre o modelo de formação dos cursos de licenciaturas em nível superior em função das mudanças ocorridas na Educação Básica, passando a carga horária total do curso para 2800 horas, as quais eram divididas “em 400 horas de prática diante do ensino como componente curricular vivenciada ao longo do curso, 400 horas de estágios curriculares supervisionados a partir da segunda metade do curso, 1800 horas de aula para conteúdos curriculares de caráter científico - cultural e, mais 200 horas de outras atividades acadêmico - científico – cultural”.

As diretrizes curriculares nacionais reforçam a necessidade da prática de ensino estar presente desde o início do curso de graduação e a continuidade ao longo da formação docente,

concretizando-se a partir das disciplinas que constituem a grade curricular do acadêmico, gerando o sentido da prática.

Foi a partir da necessidade de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores, que a maioria das universidades públicas, com suas próprias formas de organizações e de mobilizações internas, começou a sinalizar as primeiras iniciativas de mudanças conceituais e reformulações estruturais dos currículos dos cursos de licenciaturas, articuladas através de debates entre as comissões específicas, reuniões informais, ou, fóruns.

Saviani (2009), em crítica a esse quadro de descontinuidade da formação docente no contexto brasileiro, revela a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. O autor sinaliza que estruturação dos cursos de licenciatura vem ao longo dos anos atendendo as necessidades e interesses políticos, econômicos e sociais do modo de produção que está inserido.

Ainda para Saviani (2009), a formação de professores no âmbito nacional não é um enigma recente, pois desde o começo, no século XIX, com a necessidade de universalizar a instrução popular e elementar, conduziu-se a uma organização dos sistemas nacionais de ensino constituídos por grande número de escolas fundadas sobre um mesmo padrão, que se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nessas escolas.

A formação de professores nas universidades, ao longo da história foi se constituindo sob o desinteresse para com o preparo pedagógico-didático. Trata-se de uma consequência da presença de dois sistemas de formação de professores antagônicos.

Esses modelos de formação de professores foram divididos e desenvolvidos conforme a futura atuação do docente, ou seja, as universidades e demais instituições de ensino superior, que formavam professores secundários, aplicavam o modelo centrado “na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (SAVIANI, 2009). Já nas escolas normais, instituições formadoras de professores primários, a formação só se efetivava com a preparação específica, pedagógico-didático, sem a qual não teria significado real a ação de formar professores.

Agregado a isso, está a estruturação moderna da universidade no Brasil que se compõe através de três elementos integrados, os quais são: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Com a prevalência do Estado, visualiza-se o modelo napoleônico;

prevalecendo a sociedade civil, tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica, se funda o modelo prussiano.

Diante dessa configuração, podemos entender adequadamente a procedência dos conhecidos problemas recorrentes da formação inicial de professores, tais como: a falta de perfil do profissional da educação em formação; a desvalorização dessa formação inicial de professores pelas políticas governamentais e, conseqüentemente, pelas instituições de ensino superior; o distanciamento entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas; a dissociação da função docente; a forma e o conteúdo, no processo de ensino-aprendizagem; a dicotomia entre bacharelado e licenciatura; e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade de ensino dos professores.

Portanto, se é na formação que ocorre o acesso à produção de conhecimento, a fundamentação teórica e a vivência prática, garantindo a autonomia do professor, é de extrema importância que as instituições de ensino superior assumam o papel de disseminar e democratizar o saber historicamente produzido, incluindo a responsabilidade da organização e da oferta, como expõe Lima (1994), via tríade ensino, pesquisa e extensão.

Todavia, as universidades não têm formado profissionais competentes que possam inverter ou mudar a situação. Isso implica uma reformulação sobre a idéia da necessidade de formar professores em quantidade, voltando-se, sobretudo, para a questão da qualidade, abordado por Tardif, Lessard & Gauthier encontrados em Formosinho & Niza (2002).

Dessa forma, se a universidade não preparar o acadêmico professor para se inserir nas escolas existentes e nos contextos onde elas se inserem, corre um sério risco de formar inadaptados, ou seja, professores que, ao assumirem suas funções, sentir-se-ão completamente deslocados e inaptos para desempenhar o seu papel. Portanto, se a formação inicial não preparar os docentes para a mudança educativa e social, a universidade, se constitui por consoante, numa via conservadora e cúmplice, dos problemas existentes no sistema social, conforme aponta Ponte, Januário, Ferreira & Cruz (2000).

Apesar da formação inicial de professores ter passado por reajustes importantes, o conflito entre o trato com o conhecimento e o quadro real da concretização da formação persiste, pois, majoritariamente, está modelada na lógica da racionalidade técnica, repercutindo num afastamento da reflexão crítica e contínua na e sobre a prática e numa descaracterização das relações do ato de ensinar com o contexto social.

O modelo de racionalidade técnica pode ser entendido, através da esquematização feita por Mizukami (2002), apoiada em Schon, que tem como ponto de referência a ciência básica, como disciplina teórica fundamental, e a ciência aplicada, com suas técnicas e procedimentos para solucionar problemas escolares, ou seja, uma tarefa meramente técnica.

Tal ordem de organização da ação pedagógica, apresentada pela racionalidade técnica, se dá a partir do entendimento do conhecimento teórico como sendo superior ao saberes práticos, com isso valoriza o ensino e a aplicação dos conteúdos ao invés da discussão dos problemas situacionais da educação.

Em síntese, a racionalidade técnica sustenta-se na visão objetiva da relação entre o professor, o conhecimento teórico e métodos de aplicabilidade no ensino. Conforme esclarece Biasus (2006), com base no pensamento de Schon, o professor formado nessa perspectiva é um técnico que deve dominar as aplicações do conhecimento científico produzidos por outros, como regras para sua atuação. O professor deve, ainda, buscar os meios adequados para alcançar os fins, onde a eficácia da aula é medida pelo sucesso em descobrir ações que produzem os efeitos esperados, ou melhor, os objetivos daquela prática de ensino.

Em contraponto a esse modelo de formação está o modelo da racionalidade prática, que situa a prática como um momento fundamental da formação, pois o professor não deve ser um mero executor de tarefas, aplicador de técnicas, mas, sujeito ativo e reflexivo da sua atividade docente, vivenciando um espaço denominado por Perreira (2000) de criação e de reflexão. Espaço esse que gera permanentemente novos conhecimentos com a possibilidade de modificá-los a partir das características da realidade que esse modelo prático está inserido. Assim, as práticas docentes irão mudar na medida em os professores tomarem posse de uma nova concepção dos próprios processos de aprender e ensinar, o qual só se dá no momento que os docentes passem a se constituir em um coletivo de docentes, com compromissos com essa mudança.

Nessas condições, concordamos com a exposição de Franco (2005) referente a emergência da prática reflexiva docente como uma proposta política pedagógica que para se efetivar necessita de uma cultura que assuma a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; como princípio na formação e desenvolvimento do ser humano; como lógica na compreensão e interpretação dos fatos educativos; como estratégia para construção de consensos coletivos em espaços institucionais, não excessivamente burocratizados, nem de

excessivo controle, mas ao contrário, onde exista uma cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos para daí, produzir as transformações decorrentes de seu exercício cotidiano, consolidando-se no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas, construindo constante das sínteses provisórias e revendo continuamente as bases da intencionalidade da educação para buscar a elaboração vínculos processuais entre valor/ação/novas valorações, daquilo que a autora tem chamado de construção contínua de “novos círculos compreensivos”.

Apesar de avanços na perspectiva do modelo de racionalidade prática para formação de professores e para a instituição escolar, as atuais políticas educacionais do MEC de formação docente apresentam contradições e fragilidades, ou seja, o governo proponente ampliou o número de vagas e alterou a forma e ingresso nos cursos nas instituições de ensino superior, mas continuou mantendo o mesmo número de editais de bolsas de iniciação científica destinadas a universidade para o desenvolvimento do tripé ensino – pesquisa – extensão, assim a apropriação do conhecimento buscado na universidade perde lugar para o cumprimento de índices e metas do governo.

Hoje, podemos citar como um dos exemplos dessa ação política os programas de formação de professores instituídos, os quais se assentam sob um caráter de compensação e flexibilização pedagógica fora da universidade, como é o caso, por exemplo, do Programa Pró-licenciatura e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Sistema UAB foi criado em 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior público à distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica.¹ Já o programa Pró-Licenciatura oferece cursos de licenciatura à distância para professores que estão em exercício docente², prevalecendo uma visão conteudista e pragmática ancorada na epistemologia da prática e na lógica das competências necessárias para a atuação do profissional docente neoliberal, com isso acaba por comprometer a formação acadêmico-científica do professor, a qual é essencial para a construção de um projeto que ofereça novas possibilidades à educação do sujeito.

Considerando a necessidade de profissionalizar aqueles que, hoje, no país, estão em sala

1 Informações Disponíveis em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27. Acesso em 19/08/09.

2 Informações Disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf. Acesso em 28/08/09.

de aula, exercendo a docência, Pereira (1999) aponta que as recentes políticas educacionais para formação docente correm o risco de favorecer a improvisação na composição do professor, uma vez que, a desejada prática significativa no currículo das novas licenciaturas, compreendida como formação em serviço, contabilizam horas trabalhadas em sala de aula, sem o necessário planejamento e intencionalidade formativa.

Pereira (1999) destaca que não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, como também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade, pois “a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando situados no contexto escolar” (PEREIRA, 1999, p. 114).

3.2. A formação do professor de Educação Física no CEFD/UFSM

Com base nos argumentos anteriores entende-se que a formação profissional é o produto da trajetória da formação acadêmica, vinculada a concepções ideológicas dos formadores e aos interesses da sociedade, assentados no conhecimento historicamente construído. Nesse sentido, o processo histórico de formação docente em Educação Física demonstra que, apesar da disciplina fazer parte do componente curricular da escola, perpetua-se a influência advinda do campo reducionista do conhecimento biológico como atividade física na formação inicial até os dias hoje.

Historicamente, conforme enuncia o texto de Maffei, a Educação Física assentava-se na ginástica tendo em vista o fortalecimento corporal, a integridade física e moral do indivíduo, a partir dos Métodos Ginásticos Europeus. A partir do crescimento das cidades, a prática da Educação Física passa a abranger a melhoria da saúde, dos hábitos de higiene, preparando o corpo para o trabalho. Posteriormente, a ênfase passa a ser o esporte, como forma de lazer do trabalhador, utilizado, mais especificamente, como uma manobra rápida e de pouco custo econômico para a finalidade de controle social no tempo livre.

Para este autor, o marco significativo da Educação Física na escola foi dado na década de 1970 com a instalação da chamada geração olímpica, sendo o esporte de rendimento o modelo de conteúdo central das aulas de Educação Física, objetivando a descoberta de talentos para a concretização direta de resultados para o esporte nacional com a sustentação nas políticas

educacionais do estado e no poder simbólico do esporte.

O reflexo pôde ser percebido, nos anos 80, sobre a identidade dos professores, que se ancorou em currículos inseridos em abordagem bem mais aprofundada nas áreas desportivas e biomédicas. A partir daí, começou surgir questionamentos sobre o papel social e a especificidade da Educação Física no âmbito da disciplina curricular.

Esse movimento renovador da Educação Física dos anos 80 pretendeu articular as múltiplas dimensões do ser humano e romper com o modelo de Educação Física tecnicista, que se organizava em função de valores voltados aos do esporte de rendimento, à exclusão, à discriminação dos menos habilidosos.

Junto a esse momento de mudança de identidade de Educação Física e de adequação dos currículos no contexto de formação superior inicia-se um debate importantíssimo sobre novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores por parte do Conselho Nacional de Educação, instituído pelo seu Parecer 776/97 que estava sustentado no marco legislativo da LDB. Este, entre seus pontos, apresentava uma contraposição em relação a rigidez dos currículos de licenciatura e ao excesso de disciplinas obrigatórias, prevendo em contrapartida a isso, uma maior flexibilização na organização curricular a partir de uma sólida formação básica (ou geral) para o enfrentamento das transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional na lógica de variados tipos de formação e habilitações em um mesmo programa.

No ano seguinte, uma comissão de especialistas da área de Educação Física também fez um encaminhamento de uma pauta nacional sobre as diretrizes curriculares dos seus cursos de graduação, as quais buscaram atender, primeiramente, as necessidades propostas pela LDB, tais como, flexibilidade e autonomia na gestão escolar. E, logo depois que essa intenção da proposta foi atingida, voltou-se principalmente, para a definição da questão da formação do bacharel em Educação Física, conforme elucida Guerra e Cavalcanti (2001).

Na visão de Quelhas (2002), surgiram manifestos contrários a essa primeira proposta das Diretrizes de Educação Física através do parecer 138/02, documentado pelo recém criado Sistema CONFED/CREF (lei 9696/98) a exemplo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE e do Movimento Estudantil de Educação Física – MEEF.

Neste contexto, o CEFD-UFSM desde sua criação (em 1970), em consonância com a as políticas educacionais e com a própria história da Educação Física, esteve constituído por um

corpo docente com trajetória esportiva. Conforme Mazo (1997), o currículo do curso era composto por disciplinas práticas, principalmente relacionadas aos esportes, com ênfase em elementos técnicos e no desempenho esportivo. As disciplinas eram preenchidas por aspectos da formação básica, pedagógica, profissionalizante e complementar, com duração de 03 a 05 anos, tendo como referência o Parecer nº. 894 de 21 de dezembro de 1969 e a Resolução nº. 20.68/69 e a Resolução nº. 69/69.

Em 1990 um novo currículo foi implantado, com uma grade curricular composta por disciplinas de formação geral, específica e optativa (Atividades Complementares de Graduação, ACGs, e Disciplinas Complementares de Graduação, DCGs) com duração de 04 anos. Em 2004 o coletivo de professores atendeu as orientações nacionais por meio da reformulação do currículo do CEFD-UFSM, resultando na divisão e recriação do curso de Educação Física – Licenciatura Plena em Bacharelado e Licenciatura. A divisão visou atender as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade, possibilitando uma concretização da diferenciação das áreas de Educação Física em licenciado (professor) e bacharel (profissional), tendo a opção de licenciado para atuar na educação básica e a de bacharel para atuar em qualquer segmento que não seja o de ensino formal.

O atual curso de Educação Física – Licenciatura foi instituído a partir das Resoluções 01 e 02 de 2002, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (DCN), em nível superior, e na Resolução nº. 07 de 2004 que estipulou, especificamente, as DCN para os cursos de Educação Física. Sobre as recomendações contidas nessa Resolução 7-CNE-CES-2004 para os cursos de Licenciaturas baseia-se na necessidade da formação inicial assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da Prática como Componente Curricular (PCC), sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, e desde o início do curso.

E, além disso, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física (PPP, 2005) também garante a primazia pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e a articulação entre as várias áreas do saber, contempladas no currículo do curso.

Conforme as pesquisas sinalizam, mesmo com as reformulações curriculares, a formação inicial de professore em Educação Física continua marcada pelas características da formação técnica e generalista, voltada para as exigências do mercado de trabalho, pois objetiva a aplicação de métodos e técnicas que assegurem o desenvolvimento físico, a aprendizagem

motora e esportiva, da performance humana, inviabilizando a ampliação da vivência da cultura corporal, uma vez que enfatiza a execução como elo fundamental do trabalho.

A formação inicial do curso de Educação Física - Licenciatura do CEFD/UFSM, conforme expõem os autores Gama & Terrazan (2008), valoriza a formação prática em detrimento da formação teórica e entende a prática como um momento de aplicação das teorias e técnicas anteriormente aprendidas.

Nessa direção, Palma (2001, p. 15) alega que a área do conhecimento de Educação Física, historicamente construído, tem-se fixado quase de modo exclusivo, na técnica, ou seja, no saber-fazer e no saber-ensinar, enquanto que o “aprender a aprender (a fazer e a ensinar) ficou sem espaço”.

Como conseqüência disso, observamos o distanciamento entre a formação de professores desenvolvida pelos cursos de licenciaturas e os problemas situacionais da prática pedagógica no âmbito escolar. Mattos (1994), diante da especificidade da Educação Física como prática pedagógica, coloca a existência de uma dissociação entre a escola visualizada pela formação inicial e a real escola do campo de trabalho.

Isso leva a pensar sobre as implicações no processo educacional, ou seja, na Educação Física na Educação Básica, em que, na maioria das vezes, reproduz o modelo de ensino exercitado pelos professores formadores das instituições de ensino superior. Evidencia-se, portanto, uma formação tradicional, centrada no movimento com um fim em si mesmo e, adotada pelo professor na aula de Educação Física através do estilo de aula, da natureza dos conteúdos desenvolvidos e do tipo de abordagem pedagógica. Vale lembrar que o perfil docente é construído na formação inicial a partir dos conhecimentos vivenciados nas disciplinas cursadas e nas atividades extracurriculares desenvolvidas no curso e posteriormente consolidado no processo de formação continuada.

Sendo assim, Bracht (1999) assegura que é preciso que os professores de Educação Física superem a visão positivista do movimento como um comportamento motor e passem a compreender o movimento como algo humano e para além do biológico, já que o homem é um ser social e está inserido num contexto histórico.

À luz desta visão identificamos a necessidade de superar a concepção de formação de professor centrado na competência para executar habilidades motoras ou reproduzir movimentos repetitivos, através de aulas já programadas e elaboradas, pois qualquer leigo com uma pequena

experiência motora mais ou menos desenvolvida ou praticante de uma habilidade esportiva pode assumir esse tipo de tarefa.

Para isso, faz-se necessário que o professor agregue um repertório de conhecimento que o faça compreender o homem em movimento nos mais variados contextos em que ele se encontra, com suas diferentes fases de desenvolvimento, necessidades e limitações, para além da prática pela prática, num processo crítico e reflexivo para ir além das questões e dos problemas imediatos da sala de aula.

Neste ponto, nos apoiamos na compreensão de Brito (2006) diante da terminologia da prática reflexiva como uma representação possível para uma ação docente contextualizada, levando em conta que no processo docente reflexivo, por um lado, é preciso considerar a atividade de ensino como algo determinado por fatores de natureza social, política e econômica e, por outro lado, situar essa reflexão como condição para apreensão da realidade social de ensinar, envolvendo os professores na leitura/análise crítica e coletiva do trabalho pedagógico, compreendendo-o como prática social multidimensionada.

Conseqüentemente, entendemos que a reflexão na prática do professor tem como ponto de partida a perspectiva crítica e coletiva, já que se busca um apoio mútuo ao compartilhar situações problemas e ações problemas e práticas, produzindo um acervo de saberes teórico-práticos que vão ao encontro das exigências e das necessidades postas no fazer profissional.

Diante do exposto, pode-se dizer que a estrutura curricular, as teorias e concepções estudadas, as atividades vivenciadas compõem a formação e como conseqüência a ação pedagógica na escola, pelo menos no início da carreira. A ação pedagógica traduz o conhecimento que foi construído e apropriado ao longo do processo de formação do licenciado.

3.3. A formação do professor de Educação Física para atuar nas escolas de hoje

Conforme exposto acima, a formação inicial deve estar assentada na visão crítica e reflexiva para romper com a força do paradigma dominante e para alcançar a nova epistemologia da prática docente, fundamentada na reflexão e nas situações concretas.

Inicialmente, a atuação do professor na escola deve ser entendida como prática social envolvida por conflitos e intervenções resultantes de situações complexas e incertas. Schön

(2000, p. 17) complementa ao dizer que na prática pedagógica “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, escapam aos cânones da racionalidade técnica”, ou seja, ao longo da atuação docente, o professor depara-se com situações que serão únicas e não conseguirá intervir simplesmente aplicando as técnicas que são derivadas do seu conhecimento profissional. O que significa que grande quantidade das situações da prática docente não pode ser resolvida como uma simples questão técnica, pois estão carregadas de juízo de valores próprios e específicos.

A partir da idéia de atuação docente preconizada como um caminho sinuoso e surpreendente, a lógica da racionalidade técnica na formação inicial de professores torna-se algo ultrapassado, pois apresenta diversas falhas perante:

a complexidade dos fenômenos educacionais, separando a conceitualização, o planejamento e a organização curricular dos processos de implementação e execução da prática docente e limita a prática pedagógica a um discurso teórico eficiente e a um manual de pré-soluções, onde a missão do professor se torna uma opção certa e uma aplicação de regras e procedimentos previstos e se produz a partir de categorias técnicas e teorias existentes (MIZUKAMI, 2002, p. 17).

E, além disso, a instituição escolar brasileira cada vez mais exige uma formação ampliada dos saberes escolares dos professores, pois apenas o simples domínio dos conteúdos das disciplinas curriculares e das técnicas para aplicá-los, rigorosamente, conforme as regras, seguindo a lógica da racionalidade técnica, não bastam mais para suprir as necessidades da realidade da escola atual.

Para Mizukami (2002) o professor do século XXI deve saber conviver com o conhecimento em constante construção e considerar a educação como um compromisso político, instituído de valores éticos e morais para o desenvolvimento do indivíduo de maneira igualitária diante das oportunidades, mas de forma diferente perante as individualidades dos alunos.

Tal como assinala Pimenta (2002, p. 39), o professor precisa estar preparado “científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente” e deve ser “um profissional que reflete sobre o seu fazer pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”. Com a atividade docente construída como *práxis*, ou seja, o professor atuando como um intelectual em constante formação, e a educação, entendida como um processo dialético no qual o homem se desenvolve historicamente supera-se o papel de “professores reflexivos para o de intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA, 2002, p. 47).

Sob esse entendimento, a identidade pedagógica dos professores de Educação Física precisa imediatamente ser desconstruída e reconstruída sobre o fenômeno da prática docente

como intervenção social, pois o conhecimento prático ancorado no sistema de esportivização da Educação Física não deve ser enfatizado com tanta prioridade, apesar de ter sua importância, caso contrário, ao invés da Educação Física localizar-se na pedagogia e na perspectiva crítica reproduz a concepção tecnicista e os interesses da classe social dominante.

Portanto, o processo de formação inicial de Educação Física na perspectiva da racionalidade prática caminha na direção da formação de atores transformadores de suas práticas. A prática reflexiva passa a ser o eixo do currículo da formação do professor e deve promover o desenvolvimento de “capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998 apud BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 198).

O professor para além de simples executor de tarefas e aplicador de técnicas, torna-se um sujeito ativo e reflexivo da sua própria atividade docente, vivenciando um espaço que gera permanentemente novos conhecimentos e a possibilidade de modificá-los a partir das características do contexto.

Para Garcia (1999), a racionalidade prática valoriza os saberes práticos do professor sobre o aprender a ensinar, pois, na maioria das vezes, essas práticas de ensino apresentam um valor considerável para a formação docente, no sentido que o aprendizado não acontece de maneira mecânica e jamais desconsidera a importância da formação teórica e a apropriação dos conhecimentos científicos para a sua materialização.

Essa teoria, além de formativa, vem proporcionar “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Logo, esse conhecimento teórico serve para permitir aos futuros professores uma ação contextualizada sobre os âmbitos sociais e institucionais que, em sua maioria estão ocultos na prática educativa e que a afetam. Afinal as ações não são instintivas e muito menos naturais, são descobertas cotidianas a partir do momento em que os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, ressignificando-os e sendo ressignificado por eles.

Dessa maneira, o professor presencia a reflexão na sua ação, ou melhor, conecta constantemente a teoria com a prática de maneira crítica e consciente através do enfrentamento

da complexidade da prática docente e do ensino como uma atividade crítica.

A chamada “reflexão” do professor intelectual crítico e transformador acontece, do ponto de vista de Giroux (1997), a partir de uma ação do coletivo de comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apóiem mutuamente e desenvolvam um discurso unificado na linguagem da crítica com a possibilidade de promover mudança diante das desigualdades sociais dentro e fora da escola, com vistas para a construção de sociedades mais humanas.

Com base nessa colocação, reconhecemos que esse modelo da prática reflexiva de preparação dos futuros professores valoriza os docentes como promotores do seu próprio desenvolvimento profissional, mas, para isso, os principais autores defensores dessa epistemologia sinalizam para a necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva e investigativa desse professor, para que assim possam entender a complexidade que envolve o ato de ensinar.

Todavia para se ter professores com perfis críticos-reflexivos Mizukami (2002) garante que o primeiro passo é a inclusão da prática reflexiva como elemento norteador da formação básica, ou seja, é de suma importância que os cursos de licenciaturas tenham um espaço reservado para reflexões e debates sobre os problemas decorridos durante o período de trabalho pedagógico.

Porém, nem toda prática pedagógica é uma prática reflexiva, pois o processo de reflexão consolida-se lentamente e implica no redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer e no estabelecimento do professor como profissional que produz saberes peculiares a sua profissão, essa produção de saberes profissionais resulta da reflexão crítica, sistemática, individual e, principalmente, coletiva vivenciada pelo docente no transcurso de sua ação, conforme discorre Brito (2006).

Para se contrapor ao professor técnico e reproduzidor de conhecimento, Zeichner (1993) expõe o principal desafio dos formadores de professores é auxiliar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e os contextos tanto social quanto político, nos quais ela se insere.

Nessa perspectiva Roldão (2001), enumera três princípios orientadores das estratégias de formação por parte das instituições: (1) subsidiar saberes de referência sólidos; (2) subsidiar competência para ensinar; (3) subsidiar competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação.

3.4. Projetos de pesquisa, ensino e extensão: elementos constitutivos para a arquitetura do professor reflexivo em formação

A partir do processo de estruturação da formação inicial das licenciaturas no Brasil, com destaque para o da Educação Física, e dos elementos que constituem a epistemologia da prática reflexiva que devem ser mobilizados na formação docente, destacamos que a formação do professor não se resume nas disciplinas que compõem a grade curricular do curso, mas, em grande medida, pelas atividades que são desenvolvidas e oferecidas pelas instituições de ensino superior por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

No contexto educacional, os projetos significam atividades orientadas na unicidade (início, meio e fim) bem definida na condição de resolver um problema, ou seja, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para a melhoria de processos educativos e formação humana em seus diferentes níveis e contextos (MOURA & BARBOSA, 2006).

Uma das premissas para adentrar de forma satisfatória no tema de projetos no contexto de formação é delinear dialeticamente os conceitos que formam o tripé básico do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. E, a partir daí, apresentar algumas considerações e questões meramente importantes para a construção da atitude crítico-reflexiva para o exercício da docência.

Por extensão universitária, compreende-se, com base em Rays (2003), como um processo que interfere com ações concretas na sociedade, nos diversos segmentos sociais, com o objetivo de estender o produto do ensino e da pesquisa, gerados no âmbito acadêmico. Significa que são atividades sistemáticas atentas as demandas da comunidade, dedicadas ao benefício coletivo, capazes de dar prioridade para as práticas voltadas ao atendimento das necessidades sociais.

A extensão universitária caracteriza-se, também, por ser um processo que tem a possibilidade de trazer para a universidade tanto os problemas quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedade pode ser tratada como uma ação de estender, difundir o conhecimento que se operacionaliza por meio de uma práxis dialética (mediadora entre universidade – sociedade - universidade) de produção/reprodução crítica do conhecimento.

O Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) expõe que extensão na universidade “tem a função básica de produtora e de compartilhadora do conhecimento, visando à intervenção na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre universidade e população”. O

documento também sinaliza para “uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta”³.

A segunda ponta do tripé de conhecimento das Instituições de Ensino Superior, IES, são os projetos de pesquisa que marcam a existência do locus de produção, ao lado da extensão e do ensino, como eixo central para a melhoria da qualidade da formação profissional acadêmica e daqueles que habitam o entorno social da instituição.

De acordo com Rays (2003), a pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, necessita, ao lado do ensino e da extensão, constituir-se como uma atividade progressivamente constante nos meios acadêmicos e nas atividades de difusão de conhecimentos e de intervenção nas necessidades reais da sociedade. Esse contato interativo acaba despertando em muitos pesquisadores, inquietações que os auxiliam na definição de temas e problemas concretos de pesquisa, oportunizando as correlações entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento.

Rays (2003) considera o ensino como um termo peculiar para as instituições escolares, no entanto, se partir da asserção crítica, a palavra ensino passa a ser repensada a fim de adequá-la ao momento histórico presente (com vistas ao futuro próximo) e fazer com que as atividades didáticas escolarizadas se voltem para o desenvolvimento das formas superiores de pensamento e de ação, que possam resultar para o educando numa sólida formação política e científica a respeito do mundo da natureza e da cultura. Optando por essa concepção de ensino, os professores necessitam selecionar procedimentos didáticos que promovam o aprendizado crítico de conteúdos, habilidades, hábitos e valores.

Moura & Barbosa (2006) definem os projetos de ensino como uma forma de execução do trabalho na atividade do professor com o objetivo de produzir maneiras de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, relacionando os elementos constituintes de uma disciplina de conhecimento a partir das atividades e das funções do professor.

Com base no exposto, entendemos que a formação inicial se materializa a partir da dinâmica curricular, da experiência profissional, construída de forma individual ou pro meio dos estágios extracurriculares e da participação em projetos universitários de ensino, pesquisa e

³ Conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária 2000/2001, disponível em http://74.125.45.132/search?q=cache:0SxWeAg0cm0J:www.ufac.br/pro_reitorias/pr_assunt_comunitarios/doc_ass_comunitarios/doc_pra_c_plano_extensao_universitaria.doc+plano+nacional+de+extensao+universitaria&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 20/01/2010.

extensão.

Num sentido ampliado e unificado de formação inicial de professores, os projetos universitários e as atividades extracurriculares ligadas à licenciatura integram o binômio da formação docente com os conhecimentos advindos da experiência e da cultura profissional, uma vez que focalizam a vivência docente, e, ao mesmo tempo, favorecem a inserção no contexto escolar e contribuem para a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores requeridos para a concretização da atuação docente.

Conforme Montenegro (1994), os estágios, as práticas de ensino e a participação em projetos de ensino, de pesquisa e extensão são ferramentas por onde os futuros professores conseguem observar o contexto da profissão e buscar suas próprias estratégias de intervenção didático-pedagógica.

Deste modo, podemos dizer que os projetos universitários de ensino, pesquisa e extensão constituem um instrumento essencial para incorporar o processo de aprender a ensinar, pois confrontam os futuros professores, provocam a articulação entre ensino e pesquisa e, ainda, oportunizam a experiência de ensino sob o elo entre teoria e prática, e, conseqüentemente, podem provocar mudanças na prática social e desenvolver subsídios formativos para o ensino da prática reflexiva e investigativa.

A partir do exposto, evidencia-se a necessidade dos cursos de formação inicial de licenciatura necessitam estabelecer estreita relação com a escola para que uma formação mais condizente com a prática docente venha, de fato, concretizar-se.

Essa tem que ser entendida, imediatamente, sob uma organização curricular que permita a apropriação dos conhecimentos necessários por meio do conhecimento-na-ação proposto por Schön (2000), anteriormente já mencionado e ilustrado.

Sendo que é na vivência do contexto escolar que o acadêmico-docente desenvolve a inter-relação entre a teoria e a prática e compreende a importância de embasar suas intervenções para aquele grupo de alunos e para aquela escola específica através do processo de pesquisa-ação, aprofundando o trato pedagógico do conteúdo e, “transpondo as questões inicialmente meramente técnicas, em direção a questões de cunho político e social, que buscam a igualdade e a justiça sociais” (Zeichner 1993 apud Geraldi, Messias & Guerra, 2001).

Crum (2000) argumenta que a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente a vivência essencial para o professor. Principalmente no âmbito da Educação

Física que, para Bracht (1997), tem um duplo caráter: ao mesmo tempo em que é um saber que se traduz num saber fazer, ou seja, executar corporalmente é também um saber sobre este executar corporalmente, podendo esse saber sobre o movimentar-se ser algo transmitido por todos aqueles vinculados ao processo educativo.

Ao fim, destacamos a importância das experiências docentes incididas pelos projetos universitários no decorrer dos cursos de Licenciatura para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos do novo professor sob a perspectiva crítica e reflexiva.

IV. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

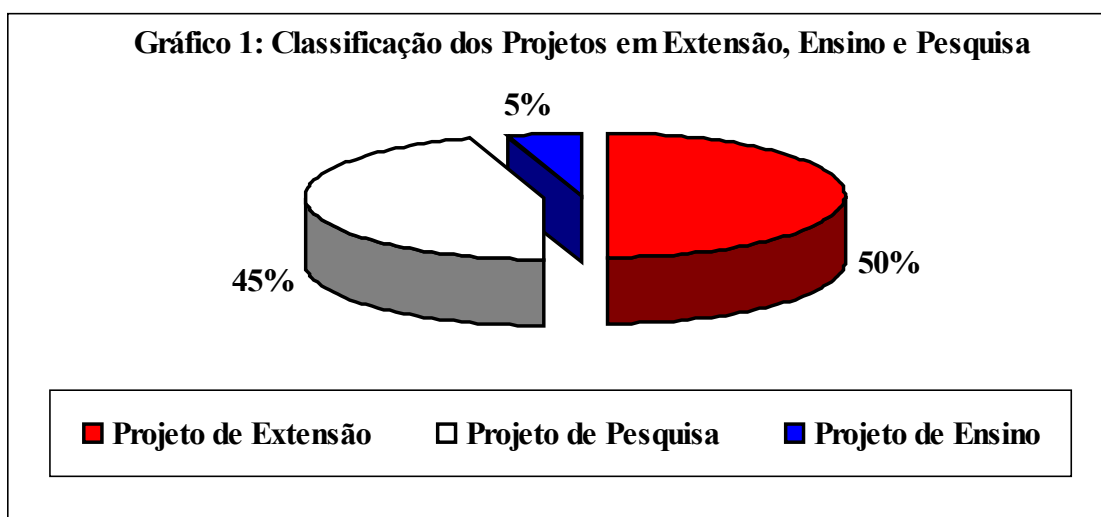
A análise dos projetos, em virtude da abrangência e da quantidade, se deu a partir da leitura e sistematização dos títulos, dos objetivos e dos enfoques metodológicos daqueles com registro em 2009 no GAP/CEFD em situação de andamento e renovados com o término de vigência em 2009/2010.

Para fins de análise dos dados foi necessário agrupar os projetos segundo a caracterização das suas ações, ou seja, em projetos de ensino, pesquisa e extensão levando em conta o departamento proponente, e segundo as áreas temáticas dos mesmos. No que tange a este aspecto, as áreas foram assim agrupadas: **Educação Física Escolar/Formação Docente** – engloba projetos relacionados a educação física no contexto escolar, como prática educativa, à gestão curricular da cultura corporal na escola e a formação de professores sob aspectos filosóficos, sociológicos, políticos, pedagógicos, sociais e culturais; **Exercício Físico/Qualidade de Vida** – abrangeu os projetos relacionados com os aspectos de benefícios entre saúde, qualidade de vida e a prática de uma atividade física; **Treinamento Esportivo** – engloba os projetos relativos a preparação de equipes tanto escolares como universitárias dos diferentes esportes coletivos e individuais; **Lazer** – abrigou os projetos destinados ao desenvolvimento de atividades para as diversas faixas etárias como espaço-tempo de vivência lúdica no tempo livre e ao estudo de manifestações do jogo nos diferentes contextos; e, **outros** – envolve projetos ligados à história da educação física e do esporte (a exemplo do projeto: “Contextualização histórica da educação física no município de Santa Maria: levantamento e análise de dados”), à história do esporte no mundo do trabalho (a exemplo do projeto “Cultura esportiva do futebol: a relação estabelecida com a categoria do trabalho”), às TICs e a educação

física (a exemplo do projeto “O ensino esportivo e a navegação adaptativa”), entre outros.

Identificou-se um total de 116 projetos de pesquisa, ensino e extensão registrados no GAP/CEFD no ano de 2009, sendo que 46 são ofertados pelo Departamento de Métodos Técnicas Desportivas - DMTD; 44 são propostos pelo Departamento de Desportos Coletivos - DEC; e 26 pelo Departamento de Desportos Individuais - DDI. Da totalidade, 73 caracterizam-se como projetos de pesquisa, 39 como projetos de extensão e 04 como projetos de ensino.

Cabe esclarecer que, dos 73 projetos de pesquisa ofertados no ano de 2009, 38 são projetos de alunos dos cursos da pós-graduação (Latu Sensu) existentes no CEFD (Educação Física Escolar e Atividade Física e Saúde). Como o foco da pesquisa é a formação inicial e o envolvimento dos graduandos nos projetos, apenas 35 projetos de pesquisa fizeram parte da análise, pois correspondem aqueles em que os alunos da graduação efetivamente participam.



O gráfico ilustra a predominância dos projetos de extensão no CEFD/UFSM se comparado a quantidade de projetos de pesquisas e de ensino e, principalmente, a discrepância daqueles em comparação aos projetos de ensino.

Dos 39 projetos de extensão 19 são propostos pelo DEC; 13 pelo DDI e 07 pelo DMTD. E dos 35 projetos de pesquisa, 17 são propostos pelo DMTD; 12 pelo DEC e 06 pelo DDI. Destes 35 projetos de pesquisa 10 estão relacionados com o contexto escolar e com a formação docente e, dos 39 projetos de extensão, somente 04 tem como foco o contexto escolar.

Os 15 projetos de pesquisa e extensão relativos à Educação Física Escolar e formação de professores são propostos respectivamente pelos seguintes departamentos: 01 de extensão e 05 de pesquisa pelo DMTD; 04 projetos de pesquisa e 03 de extensão pelo DDI; e 01 projeto de pesquisa pelo DEC.

O CEFD/UFSM contempla no conjunto da sua oferta apenas 01 projeto de ensino relacionado com a **Educação Física Escolar/Formação Docente** ofertado pelo DMTD e que tem sido renovado desde 2006, mas que efetivamente resultou em desdobramento de ação apenas no ano da sua proposição (diz respeito à atualização dos docentes do ensino superior). No que tange aos demais projetos de ensino 02 são propostos pelo DEC - um relacionado à arbitragem de futebol e futsal e o outro focaliza a aprendizagem profissional de treinamento em equipes – e 01 propostos pelo DMTD - relacionado ao estudo e aprendizado do nado crawl.

Tais dados denunciam um descompasso do corpo docente do CEFD/UFSM para com a formação do professor de Educação Física, principalmente quando contempla em sua oferta um curso de licenciatura. Evidencia também, que os acadêmicos estão envolvidos em áreas que não tem a escola como o cenário. Além do que essa característica extensionista do coletivo de professores do CEFD/UFSM envolve um número expressivo de alunos, apenas, para executar as atividades, sem um compromisso efetivo com relatórios de andamento, com a avaliação, com a elaboração e planejamento das atividades, segundo as observações feitas através estruturação dos projetos analisados.

Para Santos (2000), as atividades de extensão que a universidade assumiu desde os anos sessenta constituem a realização frustrada de um objetivo genuíno, ou seja, atividades de extensão que procuram “extender” a universidade sem a transformar; traduziram-se em aplicações técnicas e a prestação de serviços, cumprindo um tipo de responsabilidade social da universidade.

A esse respeito, Paiva & Marcellino (2004) também mencionam os equívocos existentes no entendimento da questão da Extensão, desvinculada do ensino e da pesquisa, como mera prestação de serviços. Argumentam que a extensão deve ser uma das partes de uma política universitária mais ampla, que abarcará em seu interior outros segmentos, articulando questões como ensino, pesquisa, o financiamento, os recursos humanos, entre outros.

Vale lembrar, assim como alerta Pimenta (2004, p. 37), que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem

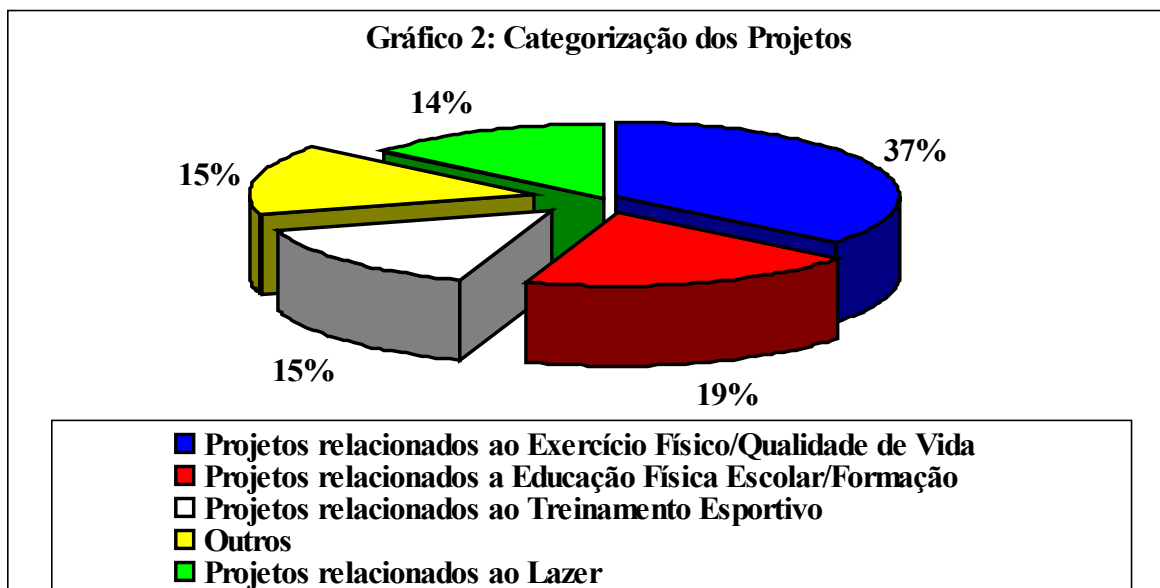
teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

O exercício de pensar a prática, de se inserir no contexto encontra-se como a melhor forma de se chegar à teoria, isto é, quanto mais alguém por meio da ação e da reflexão se aproximar da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais alcançará o seu entendimento. (FREIRE & SHOR, 1992).

Se considerarmos que a prática docente é o resultante do processo formativo experimentado ao longo da formação inicial, não seria de extrema importância o CEDF/UFSM ter projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para o contexto escolar? Os processos de aprendizagem na graduação requerem imersão no contexto no qual a profissão vai fundamentalmente ocorrer.

No que tange as relações entre o ensino com a pesquisa e a extensão, Dias (2009) aponta que quando há essa interação, o resultado é uma formação contextualizada nos problemas e nas demandas sociais, promovendo outra dinâmica para o processo pedagógico e para a relação professor-aluno.

Quanto às áreas que se pautam os projetos, ficou visível a ênfase no campo do exercício físico/qualidade de vida (37%) e um percentual menor de projetos específicos para o campo escolar (apenas 19%), conforme demonstra o gráfico abaixo.



Essa ênfase dos projetos na área fisiológica, anatômica, biológica e biomecânica do movimento e esse enfoque esportivo direcionado aos processos técnicos influenciam diretamente na formação do perfil

do professor de Educação Física e principalmente na visão de prática pedagógica a ser desenvolvida na escola por esse educador.

De acordo com Paiva; Andrade Filho & Figueiredo (2006), pensar a Educação Física a partir da área da saúde e do esporte, pode comprometer imensamente a possibilidade de compreender a interface da Educação Física com diferentes campos do saber e a formação de seus profissionais na dimensão escolar, resultando em uma proposta não adequada para o contexto escolar e, muito mais próximo ao perfil de profissionais da área da saúde, do treinamento, conectado com outros contextos e populações. m

Historicamente a formação em Educação Física foi caracterizada por aspectos generalistas na formação de duas áreas em um curso único, tentando abarcar o vasto campo profissional, sob uma estrutura curricular fragmentada, com conhecimento fragmentado e com forte ênfase biológica, e que, cabe destacar, continua acentuada se comparada com os conteúdos disciplinares das ciências humanas, tendo em vista a própria formação biológica e tecnicista dos discentes formadores do CEFD/UFSM.

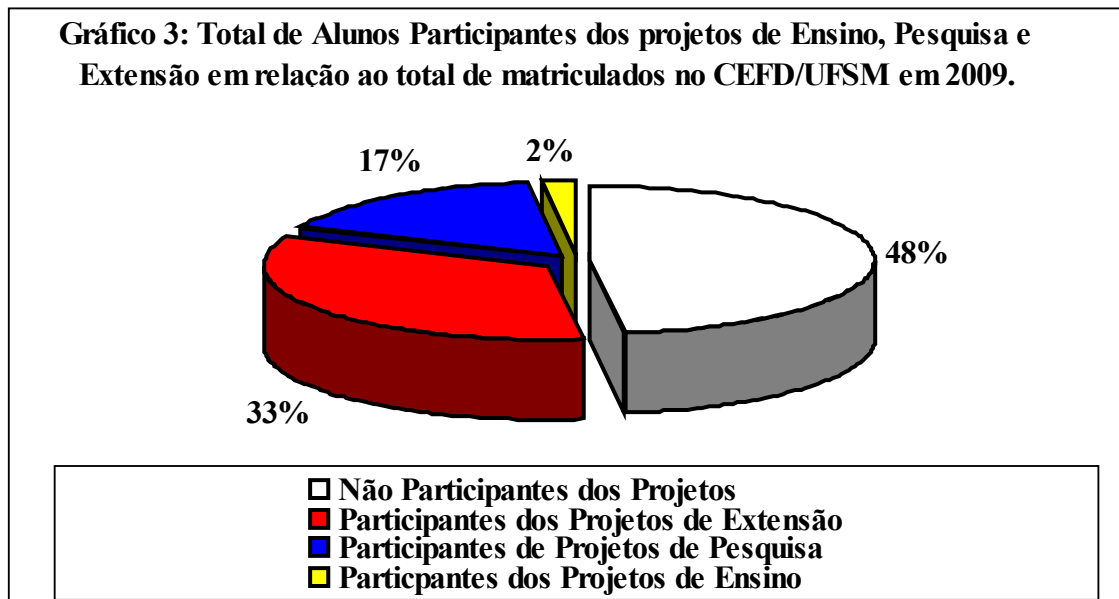
Essa postura distancia-se da idéia de prática pedagógica em que o acadêmico constrói-se criticamente no processo de ensino por meio da relação entre teoria e prática, vivenciando diretamente por meio da atuação pedagógica dentro do contexto da educação básica. A respeito disso, Pérez Gómez (1995) ressalta que a prática e a figura do formador são as chaves de uma trajetória qualificada para a formação de professores.

Concordamos com Michelloti & Silva (2008), quando entendem o contexto pedagógico da Educação Física, especificamente o da licenciatura, a partir de uma prática cotidiana de apreensão e objetivação da cultura corporal, estabelecida de maneira coerente diante da teoria e da prática. Caso contrário, o movimento humano fica restrito as repercussões orgânico-fisiológicas, desconsiderando suas representações histórico-sociais a ser socializadas em forma de saberes.

Diante do quadro exposto, o CEFD/UFSM precisa estabelecer mais elos com a Educação Física Escolar, bem como, analisar e discutir os diferentes problemas da disciplina na educação básica.

No CEFD/UFSM, conforme os dados de 2009 existem 298 alunos matriculados no curso de Educação Física- Licenciatura e 238 alunos matriculados no curso de Educação Física- Bacharelado. Do total desses alunos da licenciatura, 168 estão envolvidos com algum projeto e, do total de alunos do bacharelado, 111 estão envolvidos como autores, co-autores, colaboradores e participantes dos projetos. Significa que 52% dos alunos matriculados estão vinculados a

projetos. Destes, 33% estão vinculados a projetos de extensão, 17% a projetos de pesquisa e 2% em projetos de ensino.



A partir das informações do gráfico (3), recorremos a alguns documentos internos da UFSM, mais especificamente, as normativas político-pedagógicas de cursos, currículos e avaliação institucional, que justificam a importância de o currículo adotar os princípios das atividades extracurriculares na formação inicial, tais como:

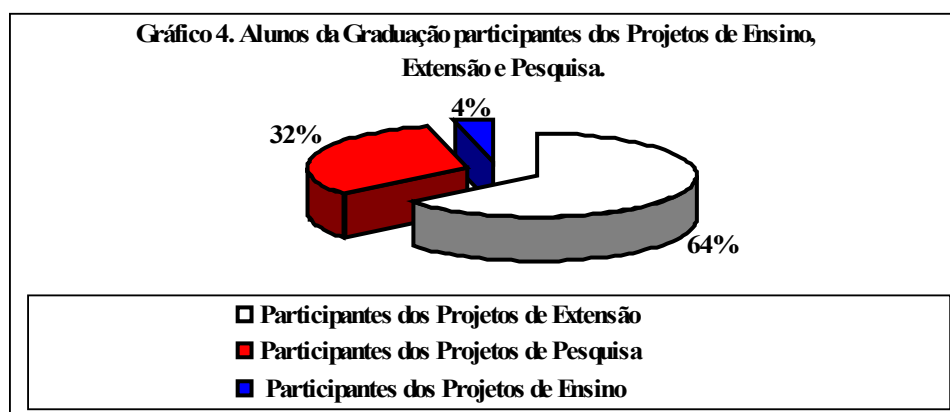
disponibilidade de uma parte do currículo do curso na forma de atividades, com relação às quais, existe a possibilidade de escolha por parte do aluno, de acordo com a linha de formação, com a participação e supervisão do colegiado na definição da oferta, entre as modalidades de atividades, podem ser contempladas as seguintes formas: participação em eventos; atuação em núcleos temáticos; atividades de extensão; estágios extracurriculares; atividades de iniciação científica e de pesquisa; publicação de trabalhos; participação em órgãos colegiados; monitoria; outras atividades a critério do Colegiado. E, a flexibilidade que é muito importante para o aluno aperfeiçoar sua formação de acordo com suas convicções, e para o curso superar a estagnação e se comunicar de maneira mais direta com demandas acadêmicas e sociais do momento presente ⁴.

Evidencia-se que a universidade tem responsabilidade em relação ao incentivo dos alunos na realização e na participação em projetos, por meio de ações de aperfeiçoamento dos programas de iniciação científica, de modo a absorver um maior número de alunos da graduação através da valorizando dos esforços de quem participa espontaneamente, estimulando a formação sistemática de pesquisadores bolsistas e voluntários com a aproximação de graduandos e pós-

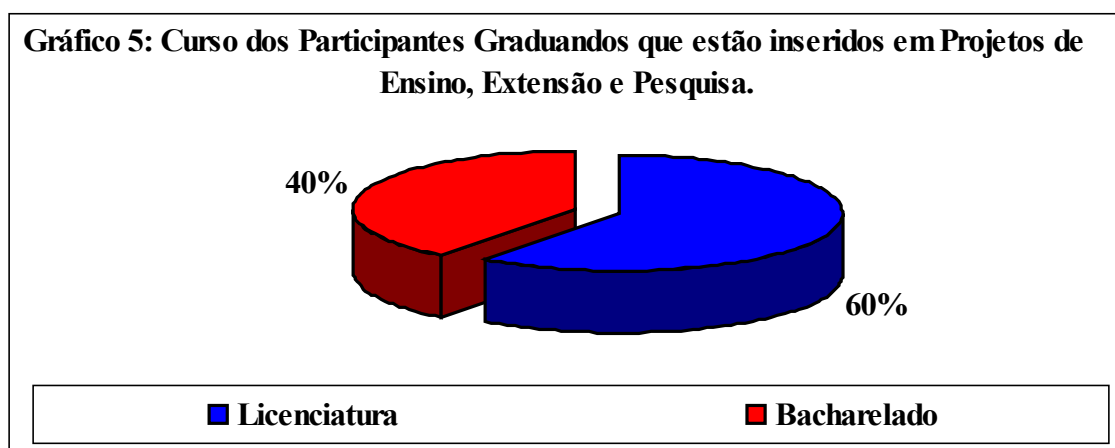
⁴ Informações retiradas das normativas político-pedagógicas de cursos, currículos e avaliação institucional da UFSM, disponível em <http://www.ufsm.br/03docs/diversos/pedagogico/estrategias.html>. Acesso em 15/01/2010.

graduandos em grupos temáticos, com vistas à qualificação profissional e à preparação para pós-graduação.

Pode-se dizer que, em grande medida, os alunos da graduação tem se envolvido nos projetos propostos pelo coletivo de professores, porém, fica visível um envolvimento maior com os de extensão: 64% estão envolvidos com projetos de extensão, 32% com projetos de pesquisa e 4% com projetos de ensino.

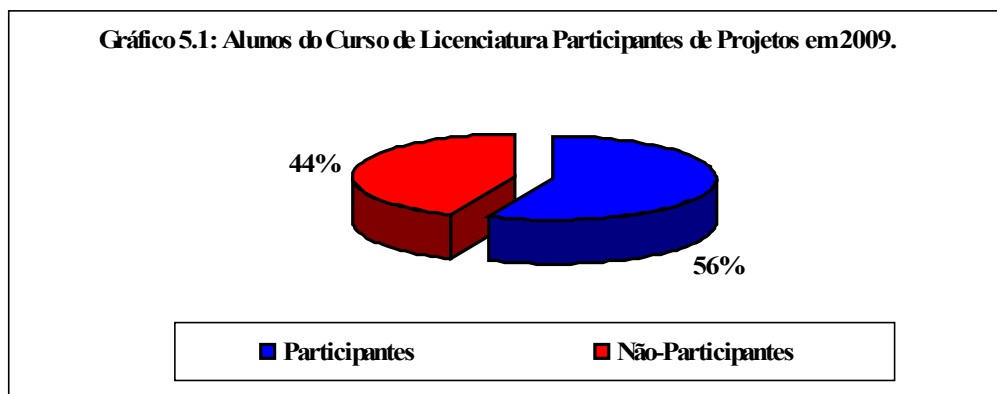


Os alunos da licenciatura possuem maior inclusão (60%) em projetos propostos pelo coletivo dos professores do CEFD/UFSM se comparado ao bacharelado (40%).



O gráfico abaixo (5.1) destaca que mais da metade dos alunos matriculados no curso de Licenciatura estão vinculados a um dos núcleos, laboratórios ou grupos de estudos, porém a maioria dos acadêmicos encontra-se desenvolvendo ações de extensão universitária.

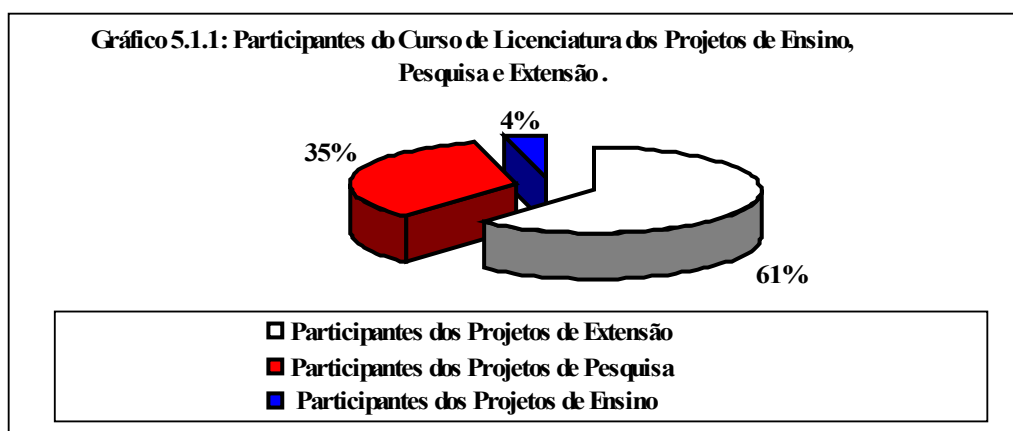
Gráfico 5.1: Alunos do Curso de Licenciatura Participantes de Projetos em 2009.



A inserção em projetos acontece a partir da metade do período total do curso. Significa dizer que, mais de 75% dos participantes da licenciatura e do bacharelado do CEFD/UFMS passam a participar dos projetos de ensino e extensão preponderantemente a partir do 4º semestre, conforme apontaram os dados da pesquisa realizada em 2008⁵.

No gráfico abaixo, destacamos que dos 168 alunos do curso de Educação Física – Licenciatura participantes dos projetos, somente 29 alunos estão envolvidos nos 15 projetos direcionados ao contexto escolar, mais especificamente: 16 alunos participam nos 10 projetos de pesquisa, 13 alunos participam nos 05 projetos de extensão.

Gráfico 5.1.1: Participantes do Curso de Licenciatura dos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.



⁵ Pesquisa realizada em 2008, como Trabalho de Conclusão de Curso Educação Física - Licenciatura intitulado: A ênfase dada à formação inicial do professor de educação física do CEFD/UFMS a partir dos projetos de ensino e extensão do ano de 2008.

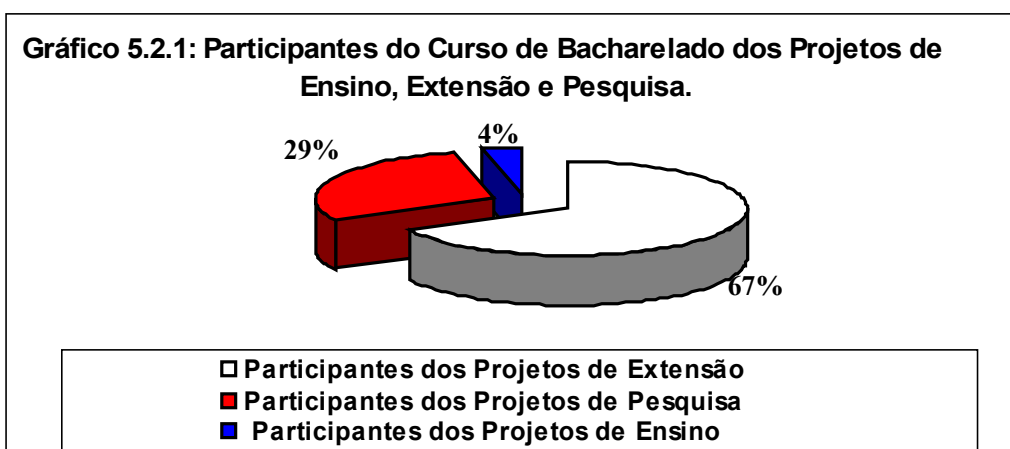
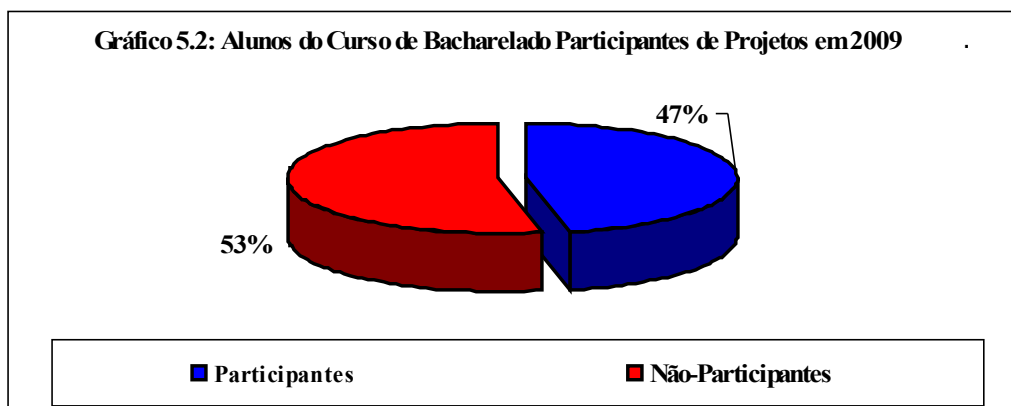
Percebemos que, apesar do curso de licenciatura do CEFD/UFSM ter como objetivo formar profissionais para atuarem na educação básica, tendo a pesquisa como eixo articulador entre os conhecimentos científicos e a realidade da atuação profissional (Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002), poucos acadêmicos se envolvem em projetos de pesquisa, ensino e extensão que tenham como foco as questões da Educação Física Escolar e da formação de professores. A grande maioria está envolvida com os projetos mais direcionados a área do bacharelado. Tanto o corpo docente quanto os acadêmicos parecem não ter clareza sobre a formação que estão envolvidos, pois respectivamente não propõem e não procuraram se envolver em projetos que os auxiliem a se construir como professor da educação básica.

Além disso, em alguns cursos de licenciatura, conforme afirmam Krug & Silva (2008), a aproximação do futuro professor com a realidade escolar acontece apenas depois dele ter passado pela formação teorizada, tanto de disciplinas específicas como de disciplinas pedagógicas. Acreditamos que o caminho propício para atender as necessidades formativas dos futuros professores deva ser outro, ou seja, aquele que integre os conteúdos das disciplinas em situações da prática, as quais colocam problemas aos futuros professores e possibilitam experimentar diferentes estratégias de ação. Isso significa ter a prática em forma de projetos, ao longo do curso, como um referente direto para contrastar seus conhecimentos teóricos, formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito da escola.

Conseqüentemente, os futuros professores precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar tornando a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor. De tal modo, é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida, por isso que a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações de práticas reais (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999).

Entrando na questão de se pensar a escola como um espaço desconhecido e carregado de saberes, Pimenta & Lima (2006) ressalta a necessidade em priorizar o diálogo entre universidade e escola, pois, a importância deste diálogo favorecerá o reconhecimento das necessidades postas pela composição da realidade o que auxiliará as vias de formação profissional, uma vez que a educação retrata e reproduz a sociedade, mas, também, projeta a sociedade que se quer. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Quando o foco da análise são os alunos do bacharelado temos uma realidade diversa. O gráfico (5.2) demonstra que 53% dos alunos não participam de projetos institucionais. Dentre os que participam 67% estão inseridos nos projetos de extensão.



O gráfico (5.2.1) aponta para uma contradição em relação ao discurso existente no Centro de Educação Física/UFSM. Esse ratifica que a função primordial do bacharelado é formar alunos para serem pesquisadores, entretanto, identificamos que isso não está ocorrendo ao longo do processo.

Esses dados apresentados comprovam o número limitado de alunos da licenciatura que participam dos projetos de ensino, pesquisa e extensão referentes ao tema escola, esse descaso com o universo escolar contribuiu para um contato formalizado com o contexto profissional, que ocorrerá somente pelos estágios supervisionados ou práticas curriculares no interior das disciplinas e de maneira obrigatória ou normatizada para preenchimento de carga horária estipulada.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS

Sabemos que a formação dos professores que irão atuar com a educação básica é um dos grandes desafios das universidades brasileiras. Partindo da temática estudada reiteramos: primeiramente, a importância de se pensar a direção dada ao currículo oculto, ou seja, ao modelo de formação que se desenvolverá no processo de aprender a ensinar, o qual acontece num contexto nem tanto formal, pois se desenvolve no participar de outras atividades, tais como, projetos de pesquisa, ensino e extensão, não obrigatórios como é o caso da grade curricular. E, em seguida, o encaminhamento da disseminação e da esperada apropriação dessa produção acadêmica por parte dos professores do CEFD/UFSM para conhecer, reconhecer sua realidade de atuação e a partir disso, passar a utilizá-la como um instrumento pedagógico e científico de qualificação para suas ações docentes nessa referida instituição.

No conjunto de projetos desenvolvidos pelos professores do CEFD-UFSM, no ano de 2009, ficou evidente que a maioria dos projetos de ensino, de extensão e de pesquisa, enfoca características e habilidades do modelo da racionalidade técnica do conhecimento, pois os objetivos e metodologias reduzem-se, em sua maioria, ao domínio do conhecimento dos conteúdos das áreas a serem desenvolvidas na ação pedagógica, principalmente fora do contexto escolar. Sob esse modelo, Rodrigues (1998) coloca que se formam, constantemente, professores que somente cumprem planejamentos do qual não fizeram parte no momento de sua elaboração ou que apenas seguem receitas de livros-textos ou de livros didáticos padronizados pelos programas do governo, ou ainda mais grave, professores que seguem apenas sua experiência acumulada na rotina do trabalho escolar, distanciando-se da direção de profissionais reflexivos.

Isso nada mais é do que uma consequência dos cursos de licenciaturas em Educação Física que enfatizam demasiadamente a formação técnica em detrimento da formação crítica, reflexiva, contextualizada e transformadora.

Os dados indicam que há fragilidades no conjunto das propostas de ensino, pesquisa e ofertadas pelo CEFD/UFSM aos seus acadêmicos, tais como, a inalterada oferta de possibilidades de projetos na realidade da escola e a preponderância de projetos sob o enfoque biológico e esportivo, sendo que o CEFD oferta um curso de licenciatura há cinco anos; poucos projetos de ensino; poucos projetos ligados ao contexto escolar.

Nesse contexto, observamos que a maioria dos alunos que participam dos projetos são os

acadêmicos da Licenciatura (Versão-2005), que passam a se inserir nos projetos com propostas diferentes em relação aos seus futuros campo de trabalho, por a Educação Física, da UFSM, continuar oportunizando mais possibilidades de projetos fora do contexto escolar conservando a característica anterior a reformulação curricular.

O distanciamento dos acadêmicos do curso de licenciatura do CEFD/UFSM aos projetos ligados ao contexto escolar pode ser justificado a partir da concepção de Educação Física defendida pela maioria do corpo docente, a qual está direcionada ao campo da saúde e do esporte de rendimento, oferecendo seus projetos dentro dessas características. E coaduna com a referência histórica em relação ao conceito do que seja a Educação Física trazida pelos alunos que ingressam e que no curso de licenciatura do CEFD/UFSM são enfatizadas.

Essa concepção que o acadêmico transfere do senso comum para a universidade interfere diretamente na construção de saberes pedagógicos, pois ao adentrar no curso de Educação Física, desconsideram as subáreas licenciatura e bacharelado, sob o privilégio do desenvolvimento de condições necessárias a um atleta ou ainda dos fundamentos técnicos básicos de todas as manifestações corporais do movimento para, daí sim, poder ser intitulado um bom professor de Educação Física, já que sabe praticar de maneira satisfatória os movimentos de todas as modalidades.

Vale salientar também que há poucas informações direcionadas aos acadêmicos que ingressam no CEFD-UFSM, uma vez que quando os alunos entram no curso, poucos sabem sobre o funcionamento e a estrutura organizacional dos grupos de pesquisa; pouco tempo disponível na grade curricular, pois as disciplinas ocupam os dois turnos; e, sobretudo, pela ausência de conhecimento sobre a importância da participação em projetos que os situem o que é ser professor.

Marcon; Nascimento & Graça (2007), na pesquisa realizada no curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, observaram que os acadêmicos em processo de formação mostram-se relutantes à participação em projetos universitários, tendo como principal causa a falta de tempo para a inserção, visto que essas práticas pedagógicas, na sua maioria, são desenvolvidas em horário extraclasse.

Dentro da contextualização dos projetos do CEFD/UFSM, ainda estão os alunos do curso de licenciatura que ingressam aos projetos para simplesmente atingirem um percentual de horas necessárias para atividades complementares de graduação (ACGs), exigidas como requisito da

parte flexível do curso de licenciatura em Educação Física, conforme a Resolução 022/99, intitulado, especificamente, no artigo de nº 03.

Porém, muitas vezes, as expectativas dos futuros professores não são concretizadas pela formação inicial ofertada pelo currículo básico e obrigatório do curso de licenciatura do CEFD/UFMS, gerando frustrações e diversas dúvidas diante da profissão docente. Conforme, Barbosa-Rinaldi (2008) é na formação inicial que o futuro professor de Educação Física poderá, ou não, alterar a concepção que possui de Educação Física; assumir, ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante e se comprometer, ou não, com a intencionalidade pedagógica da Educação Física como disciplina com uma organização, sistematização de conteúdos e um aparato de métodos de ensino.

A partir disso, alguns alunos buscam enquadrar suas necessidades formativas em projetos universitários correspondentes aos seus interesses, expectativas e satisfação, porém sem a preocupação com o contexto de trabalho, no qual se inserem esses projetos ou muito menos com a área de atuação profissional.

Esse dado vem de encontro a importância de os estudantes participarem, durante a sua formação acadêmica inicial, de projetos de ensino, pesquisa e extensão como um componente formativo da identidade como professor, no sentido de valorizar as experiências significativas de ensino-aprendizagem vivenciadas no curso de Licenciatura e levadas para a trajetória profissional, aumentando as oportunidades de ser professor e estabelecendo vivências, relações e interações entre a escola e a universidade.

Assim, mais uma vez destacamos a contribuição dos projetos para enriquecer, desenvolver e consolidar a formação inicial com melhores alicerces e com um caráter profissional crítico-reflexivo, como evidenciam Marcon; Nascimento & Graça (2007). O aprendizado do saber-fazer do cotidiano escolar demanda inserção, mergulho, que, por sua vez, prescinde de tempo, pois a aprendizagem constitui-se na vivência do processo, oportunizada justamente pelo contato com o contexto escolar ao longo da formação inicial. Afinal, a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização, por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Além disso, destacam Silva & Bracht (2005), o contato inicial com o campo de trabalho de atuação, aproxima o acadêmico de forma concreta inclusive das problemáticas do campo de

atuação, tais como: sobrecarga de trabalho, dificuldades e limitações para estruturar um programa relacionado à cultura corporal de movimento, distanciamento entre a Educação Física e as demais disciplinas do currículo da escola, entre outros. Silva & Bracht (2005) defendem que a prática docente em diferentes contextos escolares durante a formação inicial proporciona subsídios marcantes, pois essa acontece num momento de contato com os professores formados da escola e com os alunos, onde as vivências positivas se incorporam ao repertório de estratégias e saberes da intervenção pedagógica.

A aplicação dos conhecimentos da profissão docente ao longo da formação inicial concretiza-se em competências pedagógicas e servem de alicerce sobre o qual se constrói o professor.

Portanto, quanto mais os projetos possibilitarem o processo de aprender a ensinar num modelo de prática reflexiva, mais o acadêmico-professor poderá observar, refletir e sistematizar seus estudos a partir da ação pedagógica. O futuro professor ao encontrar-se na condição de protagonista de uma ação que tem o mundo real da escola como referencial, terá mais possibilidades de ele mesmo descobrir e dar respostas às situações problemas de maneira diferentes, para além da reprodução.

Cunha (2001) completa afirmando que o espaço das experiências significativas do futuro professor configura-se no trânsito entre a sala de aula regular e os campos da prática, da pesquisa e da interação, de trabalhos de campo que exigiam deslocamento para outros territórios, pois trazem seus contornos, incertezas e exigem a capacidade de decisões, a liberdade de errar, de perguntar e de acertar, condições básicas da autonomia. Deste modo materializando a perspectiva freiriana de que na há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino e do professor como pesquisador. (FREIRE, 1998)

Salientamos a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão como um componente essencial dos cursos de formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, através deles é possível conhecer novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente para além da formação puramente acadêmica. E, que fundamentalmente esse processo faculte ao professor condições para desempenhar a análise, a reflexão e a crítica da sua prática de ensino, procedendo num trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletivamente da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA-RINALDI, I. P. **Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente.** In: Revista Movimento, Porto Alegre, v.4, n. 03, setembro/dezembro, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/2431/4183>. Acesso em 30 de setembro de 2009.
- BRACHT, V. **Educação Física: conhecimento e especificidade.** In: SOUZA, E. S; VAGO, T. M. (Org.). Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz.** Ijuí: Ed, UNIJUÍ, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Parecer nº 009/2001 CNE/CP.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de Setembro de 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61.** Brasília: MEC, 1961.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Lei nº 11.502/07. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/lei11502.pdf>. Acesso em: 14 de Maio de 2009
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2002a). **Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 de Setembro de 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2002b). **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 de Setembro de 2008.
- BRITO, A. E. **O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a.** In: Revista Iberoamericana da Educación. ISSN: 1681-5653, 2006.
- BIASUS, G. **Formação de Professores nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do RS: um estudo de caso.** UFSM, PPGE, 2006.
- CUNHA, M. I da. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura.** In: Interface _ Comunicação, Saúde, Educação. UNESP/Botucatu, v.5, n.9, 2001.
- CRUM, B. **Funções e competências dos professores de educação física: conseqüências para a formação inicial.** IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física: Boletim SPEF,

n.23, 2000.

DIAS, A. M. L. **Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.** In: Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, Vol. 1, n. 1, agosto/2009, 2009.

Estrutura e apresentação de monografias, dissertação e teses: MTD. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-reitoria de Pós-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Santa Maria: Ed. da. UFSM, 2006.

FORMOSINHO, J. & NIZA, S. **Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores.** INAFOP, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P & SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor.** 4ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

GAMA, M. E & TERRAZAN, E. A. **A formação continuada de professores como um processo de desenvolvimento profissional e institucional.** In: MARIN, E. C & GAMA, M.E. (Org.). Aportes teórico-metodológicos: contribuições para a prática da educação física escolar. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2008.

GARCIA, C, M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editor, 1999.

GERALDI, C. M. G; MESSIAS, M. G. M & GUERRA, M. D. S. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas.** In: Fiorentini, D; Pereira, M. de A & GERALDI, C. M. G. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Krug, H. N & SILVA, A. R. **A formação inicial do professor de Educação Física: revisitando os saberes para o exercício da docência.** In: Revista Digital, Buenos Aires, año. 13, n. 121, junio, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd121/a-formacao-inicial-do-professor-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 18 de novembro de 2009.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, nº 69, p. 239-277, 1999.

LIMA, J.R.P. **Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física.** In: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.8, nº. 2, 1994.

MAFFEI, W. S. **Formação de professores de educação física: reflexões sobre a formação inicial e atuação docente do futuro profissional.** Núcleo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores. UNIMEP. Disponível em: WWW.unimep.br/posgraduacao/stricto/ed/willer.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

MARCON, J & GRAÇA, A. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física.** In: Revista Bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.21, n.1, jan./mar. 2007. Disponível em: http://www.usp.br/eef/rbefe/sumariov21n1/2_v21_n1_p11-25.pdf. Acesso em: 03 de novembro de 2008.

- MATOS, Z. **Avaliação da formação dos professores**. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Coimbra, nº. 10-11, 1994.
- MAZO, J. Z. **História do Centro de Educação Física e Desportos/ UFSM – 25 anos**. Santa Maria: UFSM, 1997.
- MENEZES, L. C. **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- MICHELOTTI, D & SOUZA, M. **Análise do Conhecimento Teórico-Metodológico dos Professores em Educação Física do CEFD/UFSM em Relação à sua Prática Pedagógica**. In **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, maio/agosto de 2008. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/seermigrando/ojs/index.php/Movimento/article/viewFile/2315/3358>. Acesso em: 23 de outubro de 2008.
- MIZUKAMI, M. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Editora UFSCar, 2002.
- MONTENEGRO, P.C. A. **Formação, (de) formação ou formatação reflexões sobre a formação do professor de educação física**. In: *Motus Corporis*. Rio de Janeiro: UGF, a.I, nº. 2, 1994.
- MOURA, D. G & BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- PAIVA, F de; ANDRADE FILHO, N & FIGUEIREDO, Z. **Formação inicial e currículo no CEFD/UFES**. In *Revista Pensar a Prática* 9/2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://200.137.221.132/index.php/fe/article/view/170/157>. Acesso em: 03 de novembro de 2008.
- PAIVA, J. L, MARCELLINO, N. C. **Possibilidades para extensão universitária desde o surgimento de uma política de lazer, nas faculdades de Educação Física**. In; *Revista Brasileira Ciência e Movimento*. 2004.
- PALMA, J. A. V. **A educação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas**. Tese (Doutorado)- Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2001. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/?code=vtls000235778>. Acesso em 08 de outubro de 2009.
- PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 15 de Julho de 2009.
- PERREIRA, C. **Educação de Professores na era da globalização subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: Pimenta, S. G; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONTE, J. P., JANUÁRIO, C., FERREIRA, I. C., & CRUZ, I. (2000). **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentesjponte>. Acesso em 21 de setembro de 2009.

QUELHAS, A. de A. **Diretrizes curriculares para a formação profissional em educação física, escola pública e projeto histórico anti-capitalista: e agora José?** In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, VI, 2002, Anais. Niterói: UFF, 2002. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/diretrizes-curriculares-para-formacao-profissional-educacao-fisica-escola-publica-projeto-historico-anti-capitalista-agora-jose>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

RAYS, O. A. **Ensino- Pesquisa- Extensão: notas para pensar a indissociabilidade.** In: Revista Educação, Centro de Educação, UFSM, ed: 2003, n. 21, 2003. Disponível em: C:\Documents and Settings\Administrador\Desktop\especialização-UFSM\Revista do Centro de Educação.mht. Acesso em: 22 de maio de 2009.

RODRIGUES, A. T. **A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador.** In: Revista Pensar a Prática, v. 1, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/11/2702>. Acesso em: 18 de novembro de 2008.

ROLDÃO, M. C. **A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação.** In B. P. Campos. Formação profissional de professores no ensino superior, Vol. 1. Porto: Porto Editora, 2001.

SALGADO, M. **Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço.** Brasília: MEC, Seed, 2000. In: Salto para o Futuro: um olhar sobre a escola.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.** Porto: Editora Afrontamentos, 2000.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Vol. 14, n. 40, Jan/Abr, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200900010001. Acesso em: 20 de outubro de 2009.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M da; BRACHT, W. **Intervenção Profissional durante a Formação Inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física.** In: Revista Motrivivência, ano XVII, nº 25, Dezembro – 2005.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TERRAZAN, E; DUTRA, E; WINCH, P; SILVA, A da. **Configurações curriculares em Cursos de Licenciatura e formação identitária de professores.** In: Revista Diálogo Educacional, n. 23, v. 8, janeiro-abril de 2008. Curitiba: Editora Champagnat, 2008.

TOMAZETTI, E. **Filosofia da Educação um estudo sobre a história da disciplina no Brasil.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

ZEICHNER, Z. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.