

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINAR E
APRENDER A DOCÊNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Franciele Roos da Silva Ilha

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS
DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO
DE ENSINAR E APRENDER A DOCÊNCIA**

por

Franciele Roos da Silva Ilha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do
Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS
DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE
ENSINAR E APRENDER A DOCÊNCIA**

elaborada por

Franciele Roos da Silva Ilha

como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Hugo Norberto Krug, Dr.
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Magda Floriana Damiani, PHD. (UFPeI)

Prof^a. Dóris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por proporcionar aos professores essa oportunidade de desenvolvimento profissional.

Ao meu orientador Hugo Norberto Krug que desde a graduação contribui com minha formação e desenvolvimento profissional, devido à relação horizontal que estabelece com os seus orientandos, possibilita um clima favorável ao diálogo e a (re) construção de conhecimento.

Aos sujeitos da pesquisa que colaboraram significativamente para a realização deste trabalho, valorizando-o e se dispondo a esclarecer todas as inquietações feitas sem restrições e mostrando-se comprometidos e envolvidos com o mesmo.

Aos membros da Banca Examinadora, professoras Magda Floriana Damiani, Dóris Pires Vargas Bolzan e Helenise Sangoi Antunes, as quais contribuíram com as suas arguições e pareceres na qualificação deste trabalho, apontando caminhos e sugerindo delineamentos importantes para esse.

Aos meus pais, Tânia Roos da Silva Ilha e Virgilino Araújo Ilha e meu noivo, José Eduardo Machado, que são as pessoas que eu mais amo neste mundo, as quais me ajudam de diferentes formas em direção a todas as minhas conquistas!

E a Deus por me dar força, ânimo e motivação diante das tantas dificuldades vividas, podendo vencer mais esta etapa do meu processo de formação profissional docente!

MUITO OBRIGADA!

No processo de construção do conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo.

É nesse sentido que o conhecimento nos toca no mais íntimo de nosso ser, apesar de ser algo que não depende desta intimidade pessoal, mas da relação intrínseca com as coisas. Somos modificados pelos sonhos que temos quando somos capazes de sonhar, e nada elimina esta capacidade revolucionária, a não ser a desistência própria. Numa época de crise como a nossa, o caminho da busca de um tempo possível que não está presente é uma necessidade impulsionadora de nossa afirmação enquanto humanidade em construção. O conhecimento é real porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante. Os limites do conhecimento são limites de nossas habilidades criativas, não da infinidade da realidade. Por isso, ele é busca permanente que possibilita, ao longo de toda trajetória, o descortínio de nosso próprio ser no horizonte do mundo.

Evandro Ghedin (2002)

[...] é tolo ser discípulo. Só vale a pensa ser mestre.

Pedro Demo (2005)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER A DOCÊNCIA

AUTORA: FRANCIELE ROOS DA SILVA ILHA

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 31 de março de 2010.

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM) e teve como objetivo compreender a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a docência na escola. Justifica-se pela importância de se compreender como as recentes transformações realizadas nas estruturas curriculares a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física estão sendo alvo de discussão, reflexão e transformação no contexto da UFSM. Os caminhos metodológicos adotados seguem os pressupostos da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O campo de estudo foi o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, com as informações coletadas através da análise de documentos e de entrevistas semi-estruturadas com professores e acadêmicos desse curso, sendo esses os participantes da pesquisa. Para interpretar as informações coletadas utilizou-se à análise de conteúdo, as quais evidenciaram os seguintes aspectos: a) o PPP procura fundamentar os processos de formação desenvolvidos no curso na medida em que mantêm relação estreita com a docência na escola; b) os espaços ligados ao curso de licenciatura são minoria em relação aos espaços destinados ao bacharelado, mesmo assim, conforme notou-se nos três espaços estudados, eles se mostram preocupados com a formação dos futuros professores de Educação Física, pois tratam de aspectos relativos a docência na Educação Física escolar. Esta constatação reafirmou-se ao concluir que esses espaços constituem-se em lugares de formação, já que os seus participantes atribuíram significado aos mesmos; e, c) os processos de ensinar e aprender a ser professor representam ainda um desafio a conquistar na Licenciatura do CEFD, pois de acordo com as acadêmicas participantes deste estudo, alguns docentes do curso desenvolvem sua prática educativa fundamentados no modelo de racionalidade técnica e/ou não abordam os aspectos relativos à docência na escola em disciplinas nas quais trabalham. Felizmente, identificou-se também a existência de docentes que realizam o diálogo com a docência na escola em suas práticas pedagógicas. Em relação às práticas discentes, os professores deixam claro, principalmente, que os acadêmicos do curso, de um modo geral, mostram-se cientes do papel profissional que terão ao se formarem. Já as acadêmicas, ao se referirem sobre a sua atuação

nas aulas e nos demais espaços formativos enfatizam aspectos e maneiras distintas de participação no curso. Mesmo assim, todas se manifestam interessadas em aprender os conhecimentos formativos necessários à docência. Concluiu-se, então, que embora restritos, os dados sugerem que a Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM articula as suas ações formativas com a docência na escola, uma vez que o curso caminha de forma geral nesta direção. Diante disso, salienta-se a relevância do desenvolvimento de práticas docentes que deem ênfase aos processos educativos que envolvem o trabalho com a Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Licenciatura; Educação Física; Formação Profissional; Docência.

ABSTRACT

Master Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

PHYSICAL EDUCATION MAJORING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT CHALLENGES: THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING TO TEACH

AUTHORA: FRANCIELE ROOS DA SILVA ILHA

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Date and place of defense: Santa Maria, Marth 31th, 2010.

The following paper conveys the Researching Approach of Formation, knowledge, and Professional Development (PPGE/CE/UFSM) and aimed to comprehend the articulation of development actions in the Majoring of Physical Education at the CEFD/UFSM with school teaching. It is justified due to the importance in comprehending the way recent breakthroughs performed in the curricular structures from the promulgation of National Curricular Guidelines for Basic Education Teachers and the National Curricular Guidelines for the Majoring in Physical Education are being target of discussion, reflection, and transformation in the context of the UFSM. The methodological approach adopted followed the assumptions of a qualitative approach case study. The facilities used for the study were the ones of the Center for Sports and Physical Education of the Federal University of Santa Maria. Information has been collected through document analysis and semi-structured interviews with teachers and students from this majoring. In order to interpret the information collected, content analysis has been used, emphasizing the following aspects: a) the PPP aims to give basis to the training processes developed in the majoring considering that it has a strict relationship with teachers in school b) the spaces for the teacher licensing courses compose the minority when compared to the ones for bachelor degree, even though, they are concerned about the training of future physical education teachers, since they deal with aspects of teaching School Physical Education. This finding has been reaffirmed after the conclusion that these spaces are in training places, since their participants attributed meaning to them and c) the processes of teaching and learning to be a teacher still represent a challenge to get Degree from the Physical Education Center because according to the participant students, some teachers develop their educational practice based on the model of technical rationality and/or do not approach the aspects of teaching in the subjects they teach. Fortunately, it has been identified the fact that there are teachers who make the dialogue of the school teaching in their pedagogical practices. Concerning students' practices, teachers make clear that the undergraduate students are aware of the professional role they will have after graduating. Students, when referring to their performance in classes and training in other formative spaces and ways, they emphasize different aspects and distinct ways of taking part in the majoring. Nevertheless, all of them say they are interested in learning the necessary formative knowledge to teach. It was concluded that teacher licensing courses in Physical

Education at the Physical Education Center of the Federal University of Santa Maria articulate their educational actions to school teaching, since the majoring is in general towards this direction. Before such situation, it is emphasized the relevance of the development of teaching practices to educational processes that involve work with School Physical Education.

Keywords: Teacher Licensing Courses, Physical Education, Professional Development, Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos
GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
CE – Centro de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
JAI – Jornada Acadêmica Integrada
FIEX – Fundo de Incentivo à Extensão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LAPEM - Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
NIEATI - Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade
NAEEFA - Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada
NEATLE - Núcleo de Estudos e Apoio às Atividades Atléticas
NESEFIS - Núcleo de Estudos em Exercício Físico e Saúde
NUEL - Núcleo Universitário de Esportes e Lazer
NEMAEF - Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação da Educação Física
PNEE - pessoas com necessidades educacionais especiais
GPELF - Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores
GEPEGEFE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar
LEDEF - Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física
MNCR - Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
EJA – Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Entrevista com os professores	136
ANEXO B – Entrevista com os acadêmicos.....	137

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A.....	139
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido B	141
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade.....	143

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA FORMATIVA E QUESTÃO DE PESQUISA.....	14
1.1 Objetivos	18
1.1.1 - Objetivo geral.....	18
1.1.2 - Objetivos específicos	18
1.2 Justificativa.....	18
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A LICENCIATURA COMO CENTRO DE ESTUDO	21
2.1 A formação inicial de professores	21
2.2 A formação inicial em Educação Física e a criação da Licenciatura e do Bacharelado	29
2.3 O projeto político-pedagógico na formação inicial de professores.....	34
2.4 Os espaços de formação nos cursos de Licenciatura.....	38
2.5 O processo de ensinar e aprender a ser professor.....	41
3 PERCURSO METODOLÓGICO	49
3.1 Abordagem da pesquisa	49
3.2 Tipo de pesquisa.....	50
3.3 Contexto da pesquisa.....	51
3.4 Os sujeitos e os instrumentos de coleta de informações da pesquisa.....	52
3.5 Questões éticas da pesquisa.....	53
3.6 Etapas e desenvolvimento da pesquisa.....	54
3.7 Análise e interpretação das informações	55
4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: O CASO DA LICENCIATURA DO CEFD/UFSM	56
4.1 O projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.....	57
4.2 Os espaços formativos do CEFD/UFSM	78
4.2.1 Os espaços formativos do CEFD/UFSM relacionados à docência da Educação Física na escola.....	84
4.2.1.1 Caracterização dos grupos.....	85
4.2.1.2 Espaços ou lugares de formação?.....	91

4.2.1.3 Como a docência na Educação Física Escolar se faz presente nos lugares de formação?	96
4.3 A perspectiva docente e discente sobre os processos de ensinar e aprender a ser professor na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.....	100
5 AFINAL, O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM ARTICULA OS SEUS PROCESSOS FORMATIVOS COM A DOCÊNCIA NA ESCOLA?	118
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	135
APÊNDICES.....	138

1. TRAJETÓRIA FORMATIVA E QUESTÃO DE PESQUISA¹

“Identidade pessoal/profissional: uma variedade de relações que se estabelecem.”

Moita (1992)

O professor, geralmente constrói a sua trajetória com base em suas experiências acadêmicas e profissionais, as quais podem subsidiar e projetar novas etapas da profissão docente. Além disso, alguns autores (PEREIRA, 2000; SILVA, 2005; ANTUNES, 2005) sinalizam que as vivências tidas antes do ingresso no curso de formação também contribuem para a constituição do ser professor. Com base nas trajetórias de antes, durante e depois da formação inicial que o professor vai construindo os seus saberes, as suas estratégias de ensinar e aprender, a sua identidade profissional.

Nesse sentido, o processo de formação pode ser considerado como “a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (MOITA, 1992, p.115). Fundamentando-me nessa idéia que a minha trajetória profissional percorrida até o momento apresenta-se articulada com meus interesses e minhas escolhas pessoais que se desencadearam ainda na graduação. Importa destacar que minha formação inicial foi em Educação Física, um curso generalista, que tinha como objetivo formar profissionais para atuar na escola e fora dela.

No início do curso eu não pensava em um campo específico para trabalhar e aprofundar os meus conhecimentos, porque gostava de todo o universo que compõe a área de atuação da Educação Física. Somado a isso, sabendo que os professores atuantes na educação básica não são muito bem remunerados, pensava em trabalhar no contexto escolar e em espaços não-educacionais.

Com esse objetivo, vivenciei e procurei aprender acerca das diferentes subáreas que compõem o campo de atuação do profissional de Educação Física. Participei de projetos de extensão com a terceira idade e com gestantes; realizei estágios extracurriculares em escolas, em academias, entre outras atividades.

A partir dessas vivências, pude definir uma subárea específica para dedicar o aprofundamento dos meus estudos, a Educação Física Escolar. Porém, o incentivo e a efetivação de minhas escolhas se consolidaram ao cursar a disciplina de Didática no quinto semestre. Em uma das aulas, pedi as referências de um livro para o professor da disciplina,

¹ Neste capítulo será utilizada como forma verbal a primeira pessoa do singular e nos demais o impessoal.

pois estava me interessando pelos assuntos trabalhados (abordagens da Educação e da Educação Física, planejamento de ensino). Foi quando o Professor Hugo Norberto Krug (responsável pela disciplina) me convidou para participar do seu grupo de estudos e pesquisas, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF). Este grupo envolve professores de Educação Física da Educação Básica e do Ensino Superior; acadêmicos da Licenciatura em Educação Física e da Pós-Graduação em Educação Física/Educação. O GEPEF visa atender as necessidades de desenvolvimento profissional de acadêmicos e professores de Educação Física, bem como a aproximação universidade-escola.

Com isso, comecei a participar de todas as reuniões e atividades do grupo. Logo de início fui contemplada com uma bolsa do Fundo de Iniciação à Extensão (FIEX) com o projeto de extensão intitulado “Recreio Orientado”. Neste projeto foram realizadas várias observações dos recreios em três escolas públicas do município de Santa Maria (RS), dentre outras etapas realizadas. O importante a destacar é que com as informações coletadas nesses recreios realizaram-se pesquisas sobre diferentes questões que permeiam o universo desse espaço pedagógico. A minha contribuição e participação na elaboração destas pesquisas ainda foi restrita, já que estava apenas começando a entender como se faz um estudo sistematizado com respaldo acadêmico, ou seja, aprendendo a fazer pesquisa científica.

Tendo em vista os inúmeros trabalhos concluídos neste projeto de extensão, cada participante do grupo apresentou um deles na Jornada Acadêmica Integrada (JAI) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A minha primeira apresentação de trabalho em evento, que nervosismo! Mas foi tudo bem, apresentei o trabalho e ainda esclareci as dúvidas dos presentes.

Com o passar do tempo e com a minha persistência em aprender cada vez mais através das pesquisas e estudos junto ao grupo, realizando movimentos de construção e reconstrução do conhecimento fiz o trabalho de conclusão de curso intitulado “A pesquisa na Educação Física Escolar”, ao escolher o GEPEF como campo de estágio. Neste trabalho, além do relatório das atividades realizadas durante a disciplina de Estágio Profissionalizante, encontra-se um breve histórico do GEPEF; um referencial teórico com o tema das duas linhas de estudos e pesquisas do grupo: Educação Física Escolar; Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional e a pesquisa intitulada “A evasão dos alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física Escolar²”, realizada em minha cidade natal, Caçapava do Sul (RS).

² Publicado na Revista Biomotriz (Cruz Alta), v. 4, p. 15-31, 2007.

Com a realização deste estágio, somado a participação no GEPEF, adquiri autonomia na elaboração e desenvolvimento de pesquisas, sendo que, nesta caminhada, ainda incipiente, tive algumas conquistas, ao ser aprovada em dois cursos de especialização em Educação Física Escolar e Gestão Educacional, ambos na UFSM, o primeiro no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e o segundo no Centro de Educação (CE). Como os cursos eram realizados em turnos diferenciados, consegui fazer os dois juntos. Esses espaços de formação³ me proporcionaram muitos momentos de discussão e reflexão frente às temáticas relacionadas à Educação e, de forma gradativa instigaram a vontade de aprender cada vez mais e enfrentar tarefas desafiadoras como o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, concretizado com a minha aprovação em dezembro de 2007, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e, em janeiro de 2008, na UFSM.

Ao levar em consideração vários aspectos, optei pelo mestrado na UFSM, opção esta de que não me arrependo pela qualidade do mesmo. Ao longo do curso, com a contribuição das disciplinas e de outras atividades oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) fui dando continuidade aos estudos e as pesquisas juntamente com o GEPEF, contanto sempre com ajuda do meu orientador, Professor Hugo Norberto Krug.

Através do percurso pessoal e profissional construído neste período foi possível desenvolver esta dissertação de mestrado. Importa salientar que todo o contexto da UFSM foi muito importante para a minha formação, desde a graduação e especialização no CEFD à especialização e o mestrado no CE.

Em torno das experiências vividas durante esses processos formativos, pude refletir sobre alguns aspectos que perfazem a formação de professores de Educação Física. Muitas destas questões foram repensadas e mereceram o estudo e a análise por parte dos estudiosos da área. Alguns aspectos já foram pesquisados, outros ainda nem discutidos, pois se encontram em fase de aplicação e desenvolvimento inicial.

Dentre estes últimos, volto olhares para Licenciatura em Educação Física, a qual se diferencia atualmente da antiga Licenciatura plena, por não abranger mais a formação voltada ao Bacharelado. Tendo em vista que todos os cursos de graduação em Educação Física do país sofreram modificações curriculares a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº.7/2004). “O resultado dessa *legislação* sobre os modos de

³ Para este estudo, os espaços de formação são entendidos como elementos integrantes do processo formativo para além das disciplinas obrigatórias do currículo.

dizer o “ser professor” pode ser visto na inadequação dos recentes avanços teóricos alcançados pela Educação Física brasileira e sua dificuldade de se materializar, em igual proporção, na intervenção pedagógica” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p.162). [grifos do autor].

Para a efetivação dessa nova orientação na formação inicial em Educação Física foram necessários muitos anos e até décadas de reflexão, discussão, implementação e promulgação de leis, decretos e pareceres com o intuito de qualificar a formação do egresso, futuro professor da educação básica e/ou contextos afins, e do futuro bacharel em Educação Física, atuante nos espaços não-escolares.

Com essas Diretrizes, as universidades/faculdades/centros universitários delimitaram qual o curso a ser reconfigurado, sendo este de Licenciatura e/ou de Bacharelado. Não se pode perder de vista que esse processo contempla também a reconstrução do projeto político-pedagógico (PPP)⁴ do curso, a revisão das práticas docentes, enfim, de todos os aspectos que subsidiam a formação inicial em Educação Física.

Em relação à construção do PPP, no qual se destacam às transformações curriculares faz-se necessário que as mudanças ocorram para além da inclusão ou exclusão de disciplinas. Marques (2006a, p.70) posiciona-se a esse respeito ao dizer que o currículo não representa uma “seqüência linear de conteúdos/disciplinas” nem deve conter ementas precisas e elaboradas a partir de pré-requisitos, de modo que, a sua construção não represente um “somatório de fragmentos”, nem mesmo inclua um escala de etapas a serem percorridas uma a uma. Ele se constitui como uma “unidade em que se potenciam os componentes múltiplos que se configuram uns aos outros em reciprocidades, ao configurarem a totalidade em que passam a afirmar-se como distintos e interdependentes”.

Também é importante destacar que, se antes, com a formação generalista era importante que existissem espaços formativos para que os acadêmicos vivenciassem ações que promovessem o seu desenvolvimento profissional, com essa mudança, a necessidade é reforçada, senão aumentada, já que o objetivo principal dessas diretrizes é qualificar a formação inicial do profissional de Educação Física.

Neste cenário, ressalto ainda a atuação do professor formador, pois o mesmo precisa manter a coerência em sua prática docente com o PPP do curso em que estiver inserido, fundamentando-se nas tais Diretrizes.

⁴ Neste trabalho, os termos: projeto político-pedagógico (PPP); projeto pedagógico; projeto político pedagógico-curricular e projeto pedagógico-curricular são entendidos como sinônimos.

Para que isso ocorra, é preciso que sejam revistas e reconstruídas a cultura docente instituída e consolidada em longos períodos no ensino superior. Como afirma Nóvoa (1999, p.27) produzir uma cultura profissional de professores constitui-se num processo longo a ser “realizado no interior e exterior da profissão”, necessitando-se de “intensas interações e partilhas”. Este autor acrescenta ainda que “o novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas”, no que se referem aos demais membros envolvidos no processo educativo e no desenvolvimento do ensino de qualidade.

Diante dos desafios postos à Licenciatura em Educação Física, frente à formação de professores para atuar especificamente no contexto escolar, surgiu a seguinte questão de pesquisa: como está ocorrendo à formação de professores no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM para a docência na Educação Física Escolar?

A partir deste questionamento delinear-se os seguintes objetivos do estudo:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Compreender a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a docência na escola.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM;
- b) Conhecer os espaços formativos do CEFD/UFSM relacionados à docência na escola;
- e,
- c) Identificar as compreensões de alguns professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM sobre o ensinar e o aprender a ser professor.

1.2 Justificativa

O contexto da formação de professores de Educação Física no Brasil merece destaque devido às recentes transformações realizadas em suas estruturas curriculares a partir da

promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº.7/2004), definindo-se assim, a separação e as especificidades dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado da área. Ghedin; Leite e Almeida (2008) fundamentam essa idéia quando ressaltam que os estudos destinados aos cursos de licenciatura são necessários devido ao conjunto de regulamentações legais advindas da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim sendo, torna-se relevante compreender como os cursos de graduação em Educação Física estão se adequando as implantações dessas Diretrizes. A ênfase dada à Licenciatura desencadeou-se por minha trajetória acadêmica delineada por estudos, pesquisas e vivências implicadas com a Educação, em especial, a formação de licenciados em Educação Física. Os problemas e as dificuldades evidenciadas nos diversos trabalhos realizados nesta linha de pesquisa (ILHA, 2008; ILHA; KRUG, 2008; ILHA *et al.*, 2008) somam-se ao desejo e a vontade de contribuir para a valorização da Educação Física Escolar e com qualidade da formação de seus profissionais.

Conforme explicita Darido (1995), até meados de 1990 as investigações realizadas no campo da formação inicial em Educação Física mostravam resultados nada satisfatórios quanto à qualidade dos seus cursos. As conclusões eram desanimadoras e os processos formativos privilegiavam a esportivização acrítica, com ênfase no rendimento e na perspectiva do saber fazer para ensinar. Nas palavras de Krug (2001, p.15) “a Educação Física é dona de uma tradição na sociedade ocidental e seus profissionais sabem muito sobre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica, etc. É um tipo de “saber fazer” (possibilidades de ação) que, em seu conjunto, não foi verbalizado e teorizado pela comunidade acadêmica”.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, os cursos de graduação em Educação Física conquistaram muitas vitórias frente à tentativa de proporcionar aos acadêmicos uma formação mais crítica e menos técnica-desportiva que os permita enfrentar as dificuldades vivenciadas ao longo da sua atuação profissional. Ao encontro desta ideia, Ilha e Krug (2008) observam uma maior preocupação com a formação docente articulada com o humano, por isso tem-se utilizado uma perspectiva mais reflexiva para a sua fundamentação. Além disso, os autores afirmam que o espaço de discussões e práticas diferenciadas é freqüentemente solicitado na medida em que contribuem para a qualidade do ensino e para a melhoria das políticas educacionais.

Com essa preocupação, objetiva-se contribuir com o contexto de realização deste estudo na tentativa de promover uma reflexão crítica sobre as ações formativas nele desenvolvidas. Essa reflexão poderá trazer a tona muitas questões que por ventura podem estar esquecidas, mas que são muito importantes para que haja mudanças significativas na formação inicial em Educação Física, principalmente no curso de Licenciatura.

Nesta linha de ação, acredita-se também, poder colaborar com outros centros ou institutos de formação inicial em Educação Física na medida em que haja discussões e análises das práticas neles realizadas, as quais merecem, sempre que possível, serem revistas e reconstruídas com os atores que compõe o processo. Fundamentando-me nessa idéia, cabe recordar a fala das professoras Isaia e Bolzan (2004, p.128) quando as mesmas afirmam que “não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, a trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados”.

Talvez em função disso, os docentes e discentes precisem interagir, unirem-se e mostrarem-se dispostos a construir um conhecimento novo, próprio de sua formação e de sua experiência de vida, acreditando no seu potencial. Para que isso ocorra, pode-se utilizar uma prática que Damiani (2008) utiliza para fundamentar e desenvolver a sua atuação docente e seus estudos, o trabalho colaborativo. Como diz a autora “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Ibid., p.218).

Também importa lembrar Isaia e Bolzan (2004) quando as autoras colocam que é necessário ter consciência de que não há uma única maneira de se aprender a profissão docente, mas sim, diferentes possibilidades e caminhos que se pode seguir na construção do ser professor. Por isso, acredita-se que a produção da docência é um processo contínuo que se consolida ao longo das trajetórias pessoal e profissional.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A LICENCIATURA COMO CENTRO DE ESTUDO

Neste capítulo apresenta-se uma reflexão teórica dos principais elementos constituintes da problemática da presente pesquisa. Essa fundamentação embasa-se em autores que pesquisam e escrevem sobre os diversos aspectos que permeiam a formação de professores nos cursos de Licenciatura, principalmente de Educação Física, tendo como foco o PPP e o currículo de tais cursos, os espaços de formação oferecidos por esses, bem como os processos de ensinar e aprender a ser professor neles desenvolvidos.

2.1 A formação inicial de professores

A formação inicial de professores e os seus respectivos cursos de graduação passam constantemente por muitas transformações em relação aos diversos aspectos que permeiam a preparação de profissionais para atuarem no ensino básico, superior e demais contextos educacionais. Todo esse processo fundamenta-se nas mudanças que a sociedade também enfrenta, e a Educação, assim como os demais elementos que compõe a vida social, não pode permanecer desconectada de seu meio, seja ele macro ou micro social.

Pereira (2000) analisou as principais discussões acadêmicas acerca da formação docente no Brasil durante o período de 1970 a 1995, quando se discutia em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Licenciatura. Esse trabalho realizou-se através do levantamento de livros; artigos em revistas renomadas no país na área da Educação; trabalhos publicados em anais de encontros e seminários; e em teses e dissertações.

Os estudos que subsidiaram a obra de Pereira (2000) apontam a realidade da formação docente do país nos momentos históricos que foram peculiares em cada fase de desenvolvimento da profissão. Em relação ao papel do professor, Cunha (1995, p.28) observa que este “varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época”. Por isso, a importância de se conhecer os caminhos percorridos nesse contexto para se compreender a situação atual da formação docente.

Sobre essa questão, Cunha (1995, p.30) afirma que, assim como a Educação, de forma geral, a formação de professores “tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento”. A crítica feita pela autora demonstra a

sua indignação frente a um projeto de educação que reproduz o conhecimento produzido e não promove a sua construção pelas novas gerações.

Esta prática reprodutiva teve seu ápice na primeira metade dos anos 70, quando a dimensão técnica foi claramente privilegiada nos estudos educacionais, sendo aplicada no cotidiano das escolas e das universidades. O professor tinha a função de organizar e cumprir rigorosamente o seu planejamento em busca de resultados eficazes e eficientes, de modo que transmitisse ao aluno apenas os conhecimentos técnicos (PEREIRA, 2000). Esse modelo de formação docente é chamado de racionalidade técnica, o qual “estrutura a formação acadêmica de diversos profissionais segundo o desenvolvimento da capacidade desses últimos em resolverem problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos” (SERRÃO, 2002, p.151).

Na segunda metade da década de 1970, desencadeou-se um movimento de rejeição a esses enfoques técnicos e funcionalistas na formação do professorado. Essa oposição resultou em uma valorização da prática pedagógica transformadora e não mais neutra, com ênfase no caráter político do processo educativo. No início da década de 80, esse movimento se fortalece com as críticas de cunho marxista contra a desconsideração dos aspectos sociais na formação do professor (PEREIRA, 2000). Dessa forma, não se pode perder de vista “que a atividade pedagógica, está [...] radicalmente marcada por um fazer político, do mesmo modo que a ação política implica um fazer pedagógico” (GHEDIN, 2002, p.142).

Para esclarecer os modelos de formação ou perspectivas básicas como assim trata Gómez (1998b), esse autor é chamado à discussão. Segundo ele, existem quatro perspectivas básicas que subsidiam os processos formativos de professores. Cada uma delas traz consigo correntes e enfoques que as enriquecem ou as singularizam, tais como:

a) a perspectiva acadêmica: nessa, o ensino é concebido como “um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou” (Ibid., p.354). O professor é visto como um especialista da sua disciplina, e sua formação mostra-se estreitamente vinculada ao domínio do conteúdo da mesma. Esta perspectiva apresenta dois enfoques com distintas posições intermediárias, o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo. O primeiro deles requer do professor apenas o domínio do conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina que trabalha e a “capacidade de explicar com clareza e ordem tais conteúdos, bem como na avaliação, com rigor, da aquisição por parte dos alunos / as” (Ibid., p.355). O segundo entende o professor como um intelectual capaz de incluir além dos conteúdos básicos da sua disciplina, frutos do conhecimento histórico da humanidade, as

aquisições científicas. Tenta ainda compreender a sua disciplina de modo a transmiti-la aos seus alunos levando em consideração a evolução da mesma;

b) a perspectiva técnica: para essa, o “professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação (GÓMEZ, 1998b, p.356)”. A formação se dá pelo modelo de racionalidade técnica, pelo qual se dá ênfase à atividade profissional instrumental que prevê a solução dos problemas com a aplicação de técnicas e teorias científicas e pré-determinadas. Nesta, tem-se duas correntes com matizes diferenciais, o modelo de treinamento e o modelo de tomada de decisões. O primeiro apóia-se a formação docente no treinamento de técnicas, procedimentos e habilidades consideradas eficazes pela investigação prévia. Refere-se ao modelo processo-produto, isto é, o professor que teve melhores índices de aprovação no trabalho feito com seus alunos é considerado um modelo a ser seguido nos aspectos anteriormente mencionados. O segundo trata da transmissão do conhecimento científico pelo professor de uma forma mais elaborada, uma vez que necessita de estratégias que lhe permitam intervir adequadamente na aula, ao lançar mão de uma ou de outra técnica de acordo com o que a situação exigir;

c) perspectiva prática: nessa, o ensino é considerado uma atividade complexa, por isso o professor deve “desenvolver a sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (Ibid., p.363). Mesmo assim, parte do pressuposto de que a formação do professor se baseia na “aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (Ibid., p.363). Para tanto, destaca-se que essa perspectiva sofreu importante evolução ao longo do século, emergindo-se correntes bastante diferenciadas, uma de enfoque tradicional e outra com ênfase na prática reflexiva. A primeira concebe a formação a partir da docência do professor experiente que já adquiriu o conhecimento, a sua sabedoria profissional, através da prática e de um processo de tentativa e erro. Não há fundamentação teórica nem reflexão sobre a prática. Já a segunda corrente trabalha com a idéia de reflexão, a qual “implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Ibid., p.369);

Os trabalhos de Schön, segundo Gómez (1998b), explicitam que a reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência e para compreender melhor é necessário distinguir três conceitos que integram o pensamento prático:

1) o conhecimento na ação (conhecimento técnico): é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no "saber fazer". É um conhecimento de primeira ordem;

2) a reflexão na ação: é quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. É um conhecimento de segunda ordem, isto é, é um processo de diálogo com a situação problemática. É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação; e,

3) a reflexão sobre a ação: é a análise que o indivíduo realiza "a posteriori" sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória, por intervenções anteriores. Na "reflexão sobre a ação", o profissional liberta dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. A "reflexão sobre a ação" supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o "conhecimento na ação" e a "reflexão na ação" em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Gómez (1998b) acredita que esse último enfoque dado à reflexão revela-se bem mais amplo e complexo do que as próprias proposições feitas por Schön, já que leva-se em conta as condições políticas, sociais e econômicas que permeiam a reconstrução dialética da atividade docente e afetam seu pensamento e sua ação. Dessa forma, os autores afirmam que a “reflexão sobre a ação” situa-se na próxima perspectiva.

d) a perspectiva de reconstrução social: para essa, o ensino constitui-se numa atividade crítica, “uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem” (Ibid., p.373). O enfoque de crítica e reconstrução social aborda nos seus processos de formação de professores uma “proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social” (Ibid., p.373). O seu principal objetivo é o cultivo da capacidade de pensar de forma crítica a ordem social e o professor tem o compromisso educativo e político na conquista desse objetivo, sendo ele um intelectual transformador. O enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão defende a “coerência entre os princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos” (Ibid., p.373), ao passo que se traduz pela prática docente intelectual e autônoma como um processo cooperativo de ação e reflexão junto aos seus alunos que visa promover a aprendizagem do ensinar do professor na medida em que ele ensina. Gómez (1998b) cita Elliott (1989), que declara que o objetivo primordial dessa perspectiva de formação é melhorar a prática, antes mesmo de produzir conhecimento.

Durante a década de 1980 foram inseridos vários elementos na discussão da formação docente, dentre eles, destacam-se: a crise na educação brasileira e a busca por melhores condições de trabalho e melhores salários para os profissionais; a expansão das vagas e matrículas nas escolas e o não investimento adequado a esse aumento, tendo como consequência a perda de qualidade na medida em que permitiu a docência por pessoas não habilitadas ao ensino; a lógica da empresa que invade as escolas e a sua organização nos processos de formação e administração da Educação. Nesse período, a formação de professores pouco podia fazer a fim de reverter toda essa lógica implantada, gerando assim, novos impasses (como a deformação do profissional do ensino) a serem revistos no âmbito da preparação dos futuros profissionais da Educação e nos diversos campos de atuação docente (PEREIRA, 2000).

No entanto, depositar toda a responsabilidade da melhora da Educação na prática docente do professor constitui-se em um equívoco, pois este processo requer a implicação de todos os atores envolvidos, bem como de políticas educacionais comprometidas com tal objetivo. Nessa direção, Gómez (1998b, p.359) alerta para o fato de que “a aprendizagem dos estudantes é também resultado da influência de muitas outras variáveis que intervêm e que, em grande parte, são situacionais e dependem do contexto concreto em que se produz o intercâmbio acadêmico”.

Outro eixo que Pereira (2000) trouxe à discussão refere-se ao questionamento em foco na época, magistério: bico, vocação ou profissão?

Sobre as possíveis respostas dessa questão, o autor afirma que, quando o professor assume que sua atuação é um bico, até encontrar coisa melhor e/ou ser remunerado de forma digna, não se consegue resultados positivos com esse “profissional” que resulte em engajamento do mesmo com o seu ofício. Quando se fala em vocação, retorna-se ao passado e a concepção ultrapassada e equivocada de que o professor tinha e/ou nascia com o dom para dar aulas, como se o ato de aprender a ser professor não pudesse ser realizado, bem como aperfeiçoado. Por isso, parte-se do pressuposto de que o professor tem uma profissão e merece ser valorizado em todos os seus aspectos para que se sinta motivado a estar sempre revendo a sua atuação docente, já que ele não tem de forma inata o dom sagrado da docência. Gómez (1998b) ainda esclarece que a função docente e os processos de formação e desenvolvimento profissional precisam ser considerados no tocante dos modos que são concebidos a prática educativa.

A questão da função da Educação escolar também repercutiu neste período, com o intuito de reforçar “a importância do professor em seu processo de formação conscientizar-se

da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática mais global” (PEREIRA, 2000, p.27). Ghedin, Leite e Almeida (2008) evidenciam ainda que a escola de hoje é muito diferente da escola de antigamente. Antes se tinha uma escola para poucos e hoje temos a escola pública para muitos e junto a isso se ressalta as novas necessidades educativas.

Em progressão a essas questões, emergiu a relação teoria e prática na formação do professor, presente até hoje nas discussões desta temática (PEREIRA, 2000). Com diferentes perspectivas, essa relação, por vezes conflituosa, manifesta-se em busca de uma equidade entre ambas, pois uma depende e se fundamenta na outra. Na opinião de Pimenta (2002, p.26), a teoria:

[...] é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores 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. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

Assim, em virtude das problemáticas apontadas até aqui, no final da década de 1980, as universidades brasileiras iniciam um processo de autocrítica em relação à formação dos docentes para atuarem no ensino de 1º e 2º graus – atual ensino fundamental e médio, respectivamente. Até porque, o ensino é visto em segundo plano frente à pesquisa, da mesma forma que os profissionais que trabalham com disciplinas didático-pedagógicas são menos valorizados em relação aqueles que ministram disciplinas específicas. Este fato assemelha-se com a maior valorização dada aos cursos de bacharelado em relação aos cursos de licenciatura. No primeiro, enfatiza-se a formação do pesquisador e no segundo, do professor, o que demonstra o descaso das universidades com as questões referentes ao ensino, principalmente com o ensino fundamental e médio. A dicotomia com que são tratados os currículos de tais cursos reflete a separação entre ensino e pesquisa no meio acadêmico (PEREIRA, 2000). Para Freire (1996, p.32) a pesquisa fornece subsídios para um ensino atualizado e crítico. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Pensando nestas dificuldades, muitos estudiosos da área de Educação reforçam em seus trabalhos, bem como salientam em encontros e palestras a importância da articulação do ensino e da pesquisa na ação docente do professor, seja ele universitário ou atuante na educação básica.

De acordo com Ghedin, Leite e Almeida (2008, p.15) “o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda a formação profissional”. Para esses autores, a formação de professores não será completa se eximirem os processos investigativos do curso, os quais contribuem incontestavelmente para a constituição do saber docente. As dificuldades em instituir e desenvolver a prática da pesquisa na formação docente gera frequentemente o abandono da mesma, como se fosse possível abrir mão dessa ação formativa no contexto atual. Ao excluir a pesquisa da formação destina-se a reprodução tradicional do ensino-aprendizagem, não preparando o professor para aprender a lidar com os processos de mudança e não ensinando esse sujeito a produzir conhecimento.

Para Pereira (2000) dentre as investigações realizadas a partir de 1990 destaca-se a inclusão dos saberes produzidos pelos professores no exercício de sua profissão. Este fato não visa refletir numa dicotomia dos diversos saberes, mas sim, desconstruir a idéia de que cabe ao professor-pesquisador produzir conhecimento e socializar os resultados de sua pesquisa, e ao professor, a simples tarefa de transmitir os saberes produzidos. Tardif (2002) une-se a essa compreensão ao dizer que os saberes dos professores não devem ser considerados como dimensão à parte das demais questões que envolvem o ensino e o trabalho docente. Independente do nível de ensino que o professor atua e da função específica que tem é necessário à dedicação deste profissional em construir e rever constantemente os seus saberes docentes.

Afirma ainda que, os saberes docentes se formam na confluência de vários saberes, os quais provem de diferentes fontes. Podem ser provenientes da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, etc. Além desta conceituação ampla do que são os saberes docentes, o autor distingue os diferentes tipos de saberes de acordo com as fontes que lhes dão origem, são eles: *os saberes da formação profissional*: se referem ao saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, através das ciências da educação, relacionando-se com o trabalho pedagógico; *os saberes disciplinares*: são os saberes produzidos pelas disciplinas nas universidades, definidos e selecionados pela instituição; *os saberes curriculares*: são oriundos do contexto profissional que o professor atua, sistematiza-se através de documentos, por exemplo, que direciona as ações profissionais;

e, *os saberes experienciais*: tornam-se os saberes próprios do professor e da sua vida educacional. Incorpora a experiência individual e coletiva (TARDIF, 2002).

Freire (1996) também apresenta e discute em sua obra os saberes, mas neste caso, dialoga com os saberes dos educandos em especial. Conforme o autor, o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos alunos e das classes populares. Ele reforça a importância em conversar e refletir com os alunos a razão de ser de alguns saberes e sua relação com o ensino dos conteúdos ao fazer o seguinte questionamento: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Ibid., p.30).

Deste modo, é preciso levar em consideração os saberes que os alunos possuem, bem como se torna necessário “investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1995, p.27). Isso faz sentido, por que:

[...] nem sempre os professores têm clareza dos objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio onde se inserem, sobre os meios existentes para realizá-los, sobre os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43).

Pimenta (2002) também salienta a importância da análise das práticas dos professores nos seus contextos. Coloca em evidência a escola como espaço de práticas compartilhadas e admite que a constituição do saber fazer no local de trabalho possibilita a abertura de novos caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação, articulando formação inicial e continuada.

Em torno dessas questões que o papel do professor se revela “bem mais complexo do que a tarefa de transmitir o conhecimento”. Durante a sua formação, inicial ou continuada, o professor necessita entender “o próprio processo de construção escolar e produção do conhecimento escolar”, as diferenças e semelhanças dos diferentes saberes, conhecer toda a cultura escolar que está imerso, bem como ter acesso a toda a história da ciência e do ensino, buscando compreender os seus pontos de articulação (PEREIRA, 2000, p.47).

Com o intuito de se compreender o conhecimento macro no que tange a formação inicial de professores de Educação Física, torna-se necessário conhecer a história da profissão e da Educação Física, as quais serviram de base para a criação dos cursos de graduação desta área profissional.

2.2 A formação inicial em Educação Física e a criação da Licenciatura e do Bacharelado

As discussões que incluem a formação inicial em Educação Física se inserem no contexto da formação de professores e dentre essas se destaca a separação dos cursos, em Licenciatura e Bacharelado. Além disso, nessas reflexões se fazem presentes os diferentes papéis que a Educação Física e o professor assumiram ao longo do tempo. Este fato pode ser visualizado nos escritos de Borges (1998, p.31) em que:

A mudança do caráter e da orientação dos currículos das EEFs⁵ não é resultado de uma transformação repentina no perfil profissional dos professores de educação física. Ao longo do tempo, observa-se que essas transformações refletem os sentidos e significados que a educação física vem assumindo socialmente.

Como salienta o Coletivo de Autores (1992), no século XVIII e início do século XIX a Educação Física desenvolvida na escola representou um espaço de construção de um homem mais forte, mais ágil e mais empreendedor. O foco era dado aos exercícios físicos, que eram entendidos como receita e remédio, de modo que, os hábitos de higiene difundiram-se na época, inicialmente na Europa, influenciando e conquistando espaço nas aulas de Educação Física. O cuidado com o corpo corresponde a uma necessidade a ser cumprida pela sociedade.

Com essa influência, nas primeiras décadas do século XX foi marcante no sistema educacional brasileiro a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Nesse período, a Educação Física Escolar era considerada como atividade exclusivamente prática, contribuindo assim para não diferenciá-la da instrução física militar. Os professores de Educação Física que atuavam nas escolas tinham a função de serem instrutores de exercícios físicos e movimentos técnicos mecanizados (Ibid.).

Darido e Neto (2005) apontam que a partir dos anos de 1950, a Educação Física Escolar influenciou-se pelo esporte, norteando-se por seus princípios e o sucesso da seleção brasileira no futebol nas copas de 1952 e 1962 foi fundamental para que isso acontecesse. Nas palavras de Bracht (1999, p.75), “A pedagogia da EF⁶ incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios, essa ‘nova’ técnica corporal, o esporte”. Frente à adoção dessa prática ligada prioritariamente ao esporte emergiu uma Educação Física com caráter recreacionista, voltando-se para o outro extremo, os alunos é que decidiam o que acontecia na aula, o professor apenas trazia os materiais (DARIDO; NETO, 2005).

⁵ Escolas de Educação Física superiores.

⁶ Educação Física.

Ao longo dos anos 1970 e 1980 surgiram movimentos de críticas às formas como a Educação Física estava sendo trabalhada e desenvolvida na escola até então. Esses movimentos buscaram construir teorias para reorientar a sua prática. Esse processo envolveu diversas transformações, tanto nas pesquisas acadêmicas que tratam da área, quanto na prática pedagógica dos professores do componente curricular (MORO, 2004).

Bracht (1999) também aponta as transformações ocorridas a partir de 1970 no campo acadêmico na e/ou da Educação Física, como a incorporação de práticas científicas para à qualificação dos docentes nos cursos de graduação e a criação de programas de pós-graduação da área. Dentre os estudos científicos desenvolvidos destaca-se a construção das abordagens de ensino da Educação Física.

Diante destas constatações que, se estuda como a Educação Física se inseriu no contexto escolar e todos os aspectos relevantes que fazem parte da sua história como disciplina curricular.

De acordo com Pinto *et al.* (2007), a Educação Física apresenta diversas áreas de atuação, mas ser professor de Educação Física na escola implica que o acadêmico em formação aprenda os conhecimentos inerentes à área, bem como técnicas; metodologias; estratégias; formas de trabalho que lhe permita exercer a profissão de professor com êxito.

Revisitando um pouco da legislação da formação de professores de Educação Física, evidencia-se o longo processo de construção de um projeto de formação que subsidie os desafios solicitados pelos “novos” e “velhos”⁷ campos de atuação profissional.

Souza Neto *et al.* (2004) contribuem nesse momento ao destacarem que o primeiro curso de Educação Física que se tem notícia foi criado em 1931 em São Paulo, mas só iniciou em 1934. Neste curso, dois tipos de formação distintos eram oferecidos: um deles era vinculado ao perfil de um professor de Educação Física, que trabalhasse com o estudo dos processos pedagógicos; dos exercícios motores artísticos e dos fatos e costumes relacionados à tradição dos povos nas áreas dos exercícios físicos motores. Nesse, o tempo de duração era de dois anos e sua formação se fundamentava, apesar do compromisso definido como de um educador, no desenvolvimento de habilidades de um técnico desportista. O outro, com duração de um ano, tinha como objetivo a formação de instrutores de ginástica para desenvolver nas aulas o estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo; o estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura e; o estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos. Além disso, havia a possibilidade do

⁷ Os novos campos referem-se aos contextos não-educacionais, como clubes, academias e hotéis. E os velhos campos, aos contextos educativos.

acadêmico que tivesse concluído o curso de instrutor de ginástica e quisesse ser professor de Educação Física realizar mais um ano de curso, ficando apto a exercer ambas as funções.

Já em 1937, a Constituição iniciou um movimento em busca da legitimidade da área e de seus profissionais ao tornar a Educação Física obrigatória nas escolas, assim como realizou reivindicações na tentativa de melhoras na profissão à luz da criação de um currículo mínimo na graduação. Este processo desenvolveu-se até 1939 e por meio do Decreto-Lei n.º 1.212 foi estabelecida a diretriz para a formação profissional e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos junto a Universidade do Brasil. Neste decreto estavam presentes os dois tipos de formação supracitados, mas com mudanças expressas em suas grades curriculares com a inclusão de novos conhecimentos em cada um desses cursos. Unido às modificações neste decreto passou-se a exigir em 1941 o diploma de graduação para o exercício da profissão. No entanto, até 1957 para ingressar no curso de graduação em Educação Física era exigido apenas o diploma do secundário fundamental (antigo ginásio), de forma que ele era tido como um curso técnico (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Em concordância com muitos autores e/ou profissionais da Educação (SOUZA NETO *et al.*, 2004; KRÜGER, 2007) evidencia-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 4.024/1961 foi muito importante para a formação de professores. Tendo em vista que a LDB representou a primeira legislação educacional que abordou a educação como um todo, pontuando desde os aspectos micro quanto os macro (BRASIL, 1961).

Com o intuito de igualar a graduação em Educação Física com os demais cursos de Licenciatura, fato esse não consumado até 1968, foram criados dois Pareceres, n.º. 292/1962 e n.º. 627/1969, exigindo um currículo mínimo que incluísse os conhecimentos de “o que e como ensinar” ao estabelecer as disciplinas pedagógicas, tidas desde 1939 somente para os cursos que não o de Educação Física. No Parecer n.º. 667/1969 destaca-se a definição de uma carga horária mínima de 1800 horas-aula e a exclusão de ex-atletas na função de professor de Educação Física nas escolas. Deste modo, os conhecimentos do esporte e da didática ganham destaque, contudo, outros aspectos da formação de professores de Educação Física precisavam ser revistos, como: a imposição de um currículo fechado sem ligação com o contexto; as novas demandas do mercado de trabalho para os professores de Educação Física e suas necessidades formativas; e, a busca pela construção de um campo de conhecimento específico da Educação Física (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Então, em 1987 foram criados dois cursos de formação inicial em Educação Física: a Licenciatura e o Bacharelado, a partir do Parecer CFE n.º. 215/1987 e da Resolução CFE n.º.

03/1987. No âmbito desta proposta, alteram-se os conhecimentos a serem desenvolvidos, os quais são apresentados de maneira diferenciada. Em vez de matérias básicas e profissionalizantes de fundamentação biológica, gímico-desportivo e pedagógica, outras são estabelecidas, assumindo duas grandes áreas: a formação geral humanística e técnica e o aprofundamento de conhecimentos. A carga horária dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física foi aumentado para 2.880 horas-aula, a serem cumpridas no prazo mínimo de quatro anos (KRÜGER, 2007).

Através da flexibilidade adquirida em 1987, o compromisso e a função de elaborar a estrutura curricular dos Conselhos Federais de Educação transferiu-se para as instituições de ensino superior (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

No entanto, mesmo com a criação do bacharelado, a sua efetivação como curso não se concretizou na maioria das instituições de formação de professores. O que aconteceu nos cursos de graduação em Educação Física foi a união da proposta da Licenciatura com a do Bacharelado, permanecendo a denominação de Licenciatura plena. Borges (1998, p.30) se une a essa compreensão e afirma que:

[...] as reformulações curriculares que ocorreram nos cursos de educação física não constituíram avanços na área [...] observou-se um inchaço dos currículos, predominantemente na área esportiva e biométrica, bem como um visível investimento das EEFs em atender às demandas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho.

Este fato justifica-se, segundo Moreira (2002 apud PEREIRA; MOREIRA; NISTA-PICOLO, 2007) pelas “brechas” deixadas na Resolução nº. 03/1987, quando não foi delimitado o campo de atuação do licenciado, permitindo ao mesmo atuar nos segmentos profissionais do bacharelado e abrindo a possibilidade das instituições de formação adequar os seus cursos de Licenciatura plena às novas demandas profissionais em emergência da área.

Diante disso, os professores de Educação Física formados através do curso de Licenciatura plena tinham um vasto campo profissional a se inserir. Todavia, as críticas tornaram-se freqüentes nas instituições de ensino e em todo o contexto da área, pois se observava que a formação generalista⁸ não estava dando conta de formar profissionais capacitados para atuar em contextos tão diferentes. Necessitando-se esses, de um maior aprofundamento teórico-prático para trabalhar em cada um desses segmentos. Cabe lembrar

⁸ De acordo com Borges (1998, p.39) “a idéia do licenciado generalista como perfil profissional supõe uma formação ampla e, ao mesmo tempo, aprofundada o suficiente para dar conta da pluralidade e da complexidade que envolvem o movimento humano circunscrito às condições culturais, econômicas, sociais, políticas, enfim, às condições materiais da existência humana.”

Pereira (2000) quando esse aponta as falhas do modelo generalista ou (3+1), em que as disciplinas pedagógicas ficam justapostas às de conteúdo, pois nos três primeiros anos do curso de formação são trabalhados os conhecimentos gerais e específicos e no quarto ano, os saberes pedagógicos, sem existir interligação entre eles.

Esta situação frente às muitas críticas sobre o modelo de formação generalista impulsionou a elaboração de muitos pareceres em busca da criação de uma resolução que efetivasse a separação dos cursos de graduação em Educação Física, em licenciatura e Bacharelado, para que se pudesse enfim, proporcionar uma sólida formação aos acadêmicos de ambos os cursos de acordo com suas especificidades.

Para suprir tais necessidades, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº. 2/2002 que definiu a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura. Para Pereira; Moreira e Nista-Picolo (2007, p.1), aquela “representou a primeira grande mudança na reorganização do ensino superior na área da Educação Física Escolar, ao passo que os cursos de licenciatura adquiriram legislação própria”.

A Resolução CNE/CES nº.7/2004 veio colaborar com a formação de professores de Educação Física, quando em seu Art. 1º destaca sua função na medida em que,

[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004b).

Observa-se que a graduação plena se refere ao Bacharelado, enquanto que a Licenciatura plena, a Licenciatura. Dessa forma, efetivou-se tal diferenciação e a partir disto, as instituições formativas deveriam (re) configurar os seus antigos cursos de Licenciatura plena com formação generalista. Entretanto, como aponta Borges (1998) essa separação na formação inicial em Educação Física gerou uma grande polêmica, pois alguns⁹ acreditam que a divisão dos cursos é relevante e fornece melhores subsídios para os futuros professores atuarem com qualidade em contextos específicos. Por outro lado, outros¹⁰ entendem que esta

⁹ Borges (1998) fundamentada no trabalho de Passos (1988) aponta as contribuições favoráveis à separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado trazendo os argumentos de Oliveira, Costa, Pellegrine e Moreira.

¹⁰ Borges (1998) fundamentada no trabalho de Passos (1988) aponta as contribuições desfavoráveis à separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado trazendo os argumentos de Faria Júnior (1987 e 1982); Betti (1992) e Taffarel (1993).

separação representa um retrocesso para a Educação Física e contribuir para dicotomizar os conhecimentos próprios da área, assim como os saberes da formação profissional. A respeito desse processo de reestruturação, Gonzáles (2008) salienta que de 21 Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul que oferecem 39 cursos de Educação Física, 38 oferecem Licenciatura e 14 o Bacharelado também, sendo que só uma oferece apenas o Bacharelado, acumulando uma oferta de formação de 53 cursos para a área de Educação Física.

Neste estudo, concorda-se com a separação dos cursos de graduação em Educação Física uma vez que se observa que ela é de extrema relevância para a formação inicial dos professores da área. Por meio dessa divisão, os acadêmicos de ambos os cursos saberão, a priori, o contexto profissional que poderão atuar após a graduação e o delineamento formativo que terão durante o curso. Ao contrário do que acontecia anteriormente e que gerava muitos problemas durante e após a formação acadêmica, tendo em vista que muitos acadêmicos ingressavam no curso com o intuito de trabalhar apenas em contextos não-educacionais, por exemplo, e não se interessavam em aprender os conhecimentos relativos à Educação Física Escolar e a docência na escola básica. E, por fim, acabavam indo atuar na escola, apresentando uma atuação docente um tanto quanto questionável. Santini e Molina Neto (2005) fundamentam essa compreensão quando destacam que, caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais.

Inserido na polêmica da separação dos cursos de graduação em Educação Física destaca-se um elemento fundamental, o projeto político-pedagógico, pois ele revela os encaminhamentos formativos a serem proporcionados e vividos pelos acadêmicos ao longo de sua formação inicial. Ghedin, Leite e Almeida (2008) reforçam essa idéia ao pontuarem a necessidade da distinção entre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e bacharelado, assegurando a identidade profissional dos futuros professores.

2.3 O projeto político-pedagógico na formação inicial de professores

A proposta pedagógica configura-se como uma linha de orientação ético-política provinda da articulação da natureza intersubjetiva da vontade coletiva e da coordenação e condução da ação coletiva (MARQUES, 2006b). “Nessa perspectiva, o projeto político-

pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (VEIGA, 2002, p.12)

Veiga (2003) ao discutir a questão da inovação junto ao projeto político-pedagógico apresenta duas perspectivas para tal. Uma caracteriza-se pela sua ação regulatória ou técnica e a outra como uma ação emancipatória ou edificante.

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (Ibid., p.269).

Desta forma, mesmo sabendo que introduzir inovação trás consigo a idéia de provocar mudança, neste caso, ela será, geralmente, temporária e parcial. Esse processo também não produzirá um projeto pedagógico novo, mas o mesmo sistema apenas modificado. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico e seu caráter inovador orientam-se pela padronização, uniformidade e pelo controle burocrático, visando à eficácia que decorrerá da aplicação técnica do conhecimento (VEIGA, 2003).

Já em relação à ação emancipatória ou edificante vistas no plano da inovação e do projeto político-pedagógico, a autora evidencia que as bases epistemológicas dessa, alicerçam-se no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente.

A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade (VEIGA, 2003, p.274).

Nesta linha de pensamento, o projeto político-pedagógico constitui-se através de uma construção coletiva na medida em que possibilita professores, alunos e servidores técnico-administrativos reunirem-se para organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, unindo-se e separando-se de acordo com as necessidades do trabalho (Ibid.).

Com essas colocações, evidencia-se a relevância da prática da ação emancipatória para inovar o contexto educativo e para construir, desenvolver e avaliar o projeto político-pedagógico.

Outra questão que mantém forte relação com o PPP é o currículo, ao considerar esse último com uma perspectiva ampla e como um processo articulado de conhecimentos e

intenções. As colocações de Sacristán (1998, p.245) podem subsidiar esse entendimento, quando o mesmo explica que:

Se por currículo se entende [...] um projeto global e integral de cultura e de educação, no qual se deve observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam à margem das mesmas, o conceito de *projeto educativo* é a mesma coisa que *projeto curricular* para essa escola.

Diante desse quadro, as colocações de Silva (1999) podem pautar a discussão inicial do currículo, pois como esclarece o autor, a definição de currículo deve estar fundamentada em uma teoria que o subsidie e o dê suporte, no sentido de que se defina horizontes e caminhos a serem traçados a fim de percorrê-los. “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 1999, p.14). Para o autor, essa clareza é válida para saber que, para qualquer teoria do currículo, a questão central refere-se ao conhecimento a ser ensinado.

Furquin (2002, p.46) posiciona-se sobre o termo currículo e utiliza um sentido amplo, não técnico, para descrevê-lo, tal como: “tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos”. Ao aprofundar a definição, afirma que o currículo compreende um “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores)” a serem transmitidos (de forma explícita ou implícita) através das práticas educativas.

Para o estudo do currículo é importante que se visualize e se entenda as condições em que a cultura existe e acontece na escola. Ele constitui-se como um processo historicamente condicionado com a capacidade de incidir sobre a sociedade, configurando-se em um campo que interagem práticas e idéias reciprocamente, orientando a profissionalização do docente desde que sua estruturação seja flexível e aberta para que possa atender as demandas da formação docente (SACRISTÁN, 1998).

Em meio às questões que envolvem a temática do currículo, Santin (2001) chama a atenção para algumas das incoerências presentes nas reformas curriculares, ao reconhecer que essa vem sendo uma das atitudes tomadas desde a década de 1980 para amenizar a crise da qualidade do ensino nas universidades brasileiras. Para o autor, a garantia de melhora que parecia iminente tornou-se e comprovou-se inviável somente com essa medida. Em muitos cursos, inclusive, existem várias grades curriculares diferenciadas em andamento, dificultando o trabalho realizado nos mesmos. Acredita-se também que a falta de verbas representa a

grande dificuldade a ser enfrentada pelos cursos, contudo, “[...] o valor econômico, por si só, não garante a qualidade do ensino e, em certos cursos, poderá ser um fator secundário, no mínimo, não prioritário” (SANTIN, 2001, p.37).

Conforme André (2002), a busca por processos formativos de melhor qualidade¹¹ nos cursos de graduação nas licenciaturas mostra-se refletido, dentre outras formas, nos estudos de pós-graduandos. Ao analisar as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país no período de 1990 a 1996, a autora constatou que:

Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente [...]. A Formação Inicial inclui os estudos sobre o curso Normal (40,8% do total das pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em termos do papel de uma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o que se refere ao professor, suas representações, seu método, suas práticas (ANDRÉ, 2002, p.9).

Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2004, p.33) afirmam que “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Por isso, de acordo com Silva (2005, p.40) os cursos de formação deveriam estar implicados em proporcionar “uma base teórica conceitual suficiente para que o professor questione o que já aprendeu e para que possa construir o seu próprio referencial teórico para trabalhar e superar o senso comum”.

García (1999) esclarece que trazer o tema currículo para a discussão da formação de professores requer introduzir na reflexão os pressupostos que sustentam e compõe esse contexto, ou seja, necessita-se pensar em primeiro lugar qual o modelo de escola, de ensino e de professor está se fundamentando. Deste modo, dependendo da perspectiva utilizada define-se também o modelo de formação.

Pensando nessa dinâmica curricular e na construção do conhecimento denota-se grande relevância aos demais elementos que compõem a formação do futuro professor de Educação Física, já que, através das disciplinas do currículo situa-se o acadêmico frente a sua profissão, mas a partir dessas ele deverá buscar outras formas de constituir-se docente. Dentre esses elementos, chama-se atenção para os espaços de formação presentes em grande parte nos centros de formação de professores.

¹¹ No sentido de “uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional” (TARDIF, 2000, p.9).

2.4 Os espaços de formação dos cursos de Licenciatura

A formação inicial do professor ocorre através de um conjunto de ações formativas oferecidas pelos cursos superiores. Além das disciplinas básicas a serem cursadas, são proporcionados aos acadêmicos disciplinas complementares de graduação e espaços alternativos de formação, dentre os quais se destacam os grupos de estudos e pesquisas.

No § 3º do artigo 10 da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, essas estratégias são denominadas atividades complementares, sendo realizadas “[...] por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos (BRASIL, 2004b).

Santos Jr. (2006) investigou as contribuições da extensão universitária para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM e constatou que os discentes que participam da extensão do CEFD/UFSM tem uma preocupação em se preparar para a profissão, não ficando presos ao currículo obrigatório do curso, de forma que a extensão promove em alguns projetos a experiência concreta da atuação do profissional em Educação Física, facilitando assim, o ingresso do discente no mercado de trabalho. Diante do contato real com a prática pedagógica o acadêmico pode ser estimulado a pensar e a questionar o que está aprendendo no curso, dando ao mesmo a oportunidade de se auto-avaliar, tendo a possibilidade de diagnosticar os seus pontos fracos para se aperfeiçoar.

Pinto (2002, p.19) reforça essa idéia ao dizer que:

[...] numa *concepção dialética*, a relação com a escola pública e mesmo a integração dos currículos de formação de professores não se dão apenas por via da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado; elas se dão também pela *reflexão e tensionamento permanente* das teorias pedagógicas, tendo como ponto de partida a realidade social concreta, nas diferentes disciplinas curriculares. Em outras palavras, um ‘novo currículo’ voltado a formação do professor exige o exercício da *prática permanente da reflexão pedagógica, no sentido ação/teoria/ação*.

Contudo, como destaca Santos Jr. (2006), muitos acadêmicos ainda têm dificuldade para valorizar as atividades de extensão na sua aprendizagem, pois eles procuram apenas os projetos de extensão que dispõem de bolsas, independentemente do conteúdo do projeto e da população participante. Além disso, foi constatado que existe muito pouco diálogo e interação entre os participantes e responsáveis de projetos diferentes, o que acaba por inibir, muitas vezes, a participação de discentes na extensão.

Outro ponto a ser considerado é que a extensão universitária pode ser insipiente, produzindo frustrações discentes, se estes não tiverem a devida orientação do docente responsável no acompanhamento do processo teórico-prático do trabalho realizado. Também pode ser limitante se o acadêmico atuar apenas em uma área específica de conhecimento da Educação Física e com uma mesma população durante todo o curso, pois posteriormente ele poderá encontrar dificuldades de inserção profissional no mercado de trabalho que se constitui em expansão, seletivo e competitivo (SANTOS JR., 2006).

Salienta-se também que o enfoque mais usado pelos projetos de extensão do CEFD/UFSM com 43% de incidência foi à concepção Biológico-Funcional, sendo que 38% dos conteúdos trabalhados nesses projetos seguem essa lógica. O conteúdo esporte teve apenas 20% do total de projetos, demonstrando uma carência na área, mesmo sendo o esporte referência no trabalho com a Educação Física no meio escolar e não-escolar. Além disso, somente 1% dos projetos de extensão do CEFD são desenvolvidos no contexto escolar, sinalizando um desencontro preocupante entre universidade e escola. Aliás, a maioria dos projetos do CEFD/UFSM são realizados dentro do próprio Centro, o que prejudica e inibe a construção de conhecimento resultante do confronto acadêmico com a realidade escolar (Ibid.).

Por fim, conclui o autor que a extensão universitária apresenta uma vinculação estreita com o mercado de trabalho, no momento em que o discente participa de grupos de estudos com reuniões de planejamento e avaliações das atividades, possibilitando a relação da extensão com os conhecimentos transmitidos através do currículo (Ibid.).

Krüger e Krug (2008, p.42) ao se proporem a descobrir quais as atividades extracurriculares que os acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura Plena (formação generalista) mais atuaram conforme a sua preferência durante o curso observaram que:

53% realizaram atividades na área da atividade física e saúde desenvolvida como estágio extracurricular em academias de ginástica e clubes (escolinhas e equipe esportiva, musculação, natação, personal trainer, entre outras); 23% em Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (Atletismo na Escola, Educação Física Adaptada, Movimento Sem Terra); 8% em pesquisa (atividade física e saúde; envelhecimento e qualidade de vida; treinamento e aptidão física; aquisição de habilidade motora); 8% Movimento Estudantil (Diretório Central do Estudante – DCE/UFSM, e Diretório Acadêmico – DA/CEFD); 5% participaram de pesquisas em Educação Física escolar voltada para a concepção sociológica e dialética da educação.

Diante deste quadro evidencia-se que o contexto escolar não é prioridade para a vida profissional desses acadêmicos, pois as áreas da Educação Física escolhidas para as suas vivências apontam à preferência para atuarem em espaços não-escolares.

Cunha (2008), ao se preocupar em identificar o significado de alguns conceitos que muitas vezes são utilizados como sinônimos contribui nesse momento quando traz a discussão o que é espaço, lugar e território no contexto específico da formação de professores. A autora define esses conceitos a partir da relação que estabelecem com o meio e os envolvidos neste processo. Explica também, que o espaço pode transformar-se em lugar e os lugares podem configurar-se como territórios.

De acordo com Cunha (2008), os espaços constituem-se a partir de determinado contexto de formação, no momento em que a perspectiva formativa esteja sendo trabalhada. Pode ser considerado um espaço de formação, por exemplo, uma sala de aula na qual professor e alunos estejam construindo ou discutindo algum tipo de conhecimento, independente se está ou não ocorrendo aprendizagem de ambos.

Em relação aos lugares, eles são “espaços evoluídos”, pois se constituem como tal “na medida em que os interlocutores os nomearem e expressarem os significados da experiência de formação que vivenciaram, nos espaços mencionados” (Ibid., p.186). Portanto, para que os espaços se constituam em lugares é necessária a legitimidade da proposta formativa, sendo esta percebida com o reconhecimento de sua validade e pertinência.

Por fim, os territórios constituem-se como “lugares evoluídos”, sendo percebidos através de “indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação. Decorre, também, do tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas” (Ibid., p.186).

Ressalta-se assim, que essa diferenciação propicia uma reflexão acerca dos vários espaços, lugares e territórios que se conhece, em busca de entendê-los em sua essência e o que realmente representam.

2.5 O processo de ensinar e aprender a ser professor

“[...] o princípio dominante na formação não seria, em primeiro lugar, a reflexão mas a atividade de aprender, ou melhor, a atividade pensada de aprender [...]”.

Libâneo (2002)

O processo de ensino é desenvolvido junto ao processo de aprendizagem, da mesma forma que os sujeitos presentes no ato educativo aprendem e ensinam durante o trabalho de formação. Formação essa que é docente e discente, desde que haja interesse e envolvimento dos sujeitos no trato do conhecimento à luz da cooperação. Isaia e Bolzan (2004, p.130) evidenciam esse aspecto ao compreenderem a docência no ensino superior como um momento de articulação entre os diferentes modos de ensinar e aprender, pois professores e alunos estão intercambiando “funções de ensinantes e aprendentes, não tendo, nenhum deles, o monopólio exclusivo de uma delas”. Nesse sentido, desencadeia-se a aprendizagem compartilhada, que reside no processo construtivo de ser professor do ensino superior, e também no processo de formação inicial dos futuros professores.

Neste movimento de ensinar e aprender de maneira simultânea faz-se necessário conhecer os vários aspectos que compõe este complexo processo formativo. Claxton (2005) destaca a importância de se identificar a maneira mais significativa que possibilite a aprendizagem de cada sujeito para que se possa investir em uma forma específica de estudo. Para Zabalza (2004, p.195), o “[...] estudante é, com certeza, a mais importante [estrutura de mediação], já que filtra os estímulos, organiza-os processa-os, constrói com eles os conteúdos da aprendizagem [...]”.

Claxton (2005) também chama a atenção para o fato de que professores e alunos não aprendem de forma semelhante, e isso ocorre devido a diversos fatores que desencadeiam o complexo processo de aprendizagem. No dizer do autor, “as pessoas em geral [...] diferem bastante na maneira como aprendem e na competência de seu aprendizado” (p.13), pois cada sujeito traz consigo um sistema de valores, crenças, vivências e saberes, (re) construindo-os de acordo com a sua história de vida.

Labelle (2001) aprofunda a discussão quando salienta que a aprendizagem de crianças e adultos é diferente devido à bagagem de experiência que o adulto possui em relação às crianças, e essa vivência proporciona que o adulto consiga relacionar o já vivido com as experiências novas, e assim, venha a ter mais facilidade em aprender, da mesma forma que

tem maiores e melhores possibilidades de construir conhecimentos mais elaborados e articulados com outros.

Entretanto, mesmo que se parta da idéia de que professores e alunos aprendem e ensinam durante o processo educativo, o primeiro assume papel fundamental na promoção e mediação do conhecimento, já que esse teve uma formação prévia que lhe forneceu, pelo menos, um mínimo de subsídios para tal.

Serrão (2006) contribui a esse respeito e reforça que o papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque ele é o responsável por criar situações que promovam a superação dos problemas de aprendizagem. Deste modo, o professor precisa buscar desencadear uma atitude ativa dos alunos e dele mesmo, através de ações compartilhadas com seus pares, já que, a escola é entendida como o lugar por excelência de aprendizagem para o desenvolvimento humano. “Por meio da ‘atividade de estudo’, atitudes e habilidades de investigação são desenvolvidas nos estudantes, tornando-os capazes de se apropriarem de conhecimentos de um modo semelhante ao que historicamente ocorreu” (Ibid., p.119), sabendo que, todo indivíduo é capaz de aprender e ao aprender se desenvolve e se constitui como ser humano.

Ao se posicionarem sobre o assunto, Davídov e Márkova (1987) convergem acerca da importância de se fornecer ao aluno as condições para ele criar as suas estratégias de resolução de problemas e de transferi-las a outras situações, quando necessário. Durante a comunicação, o aluno adquire para si também as estratégias de resolução de problemas socialmente elaboradas (dentro de cada área). A situação de aprendizagem organizada permite que o aluno desenvolva mais rapidamente capacidades que o meio social possibilitaria de forma mais lenta. “A aprendizagem, desse modo, é um processo mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente professores e colegas” (ZABALZA, 2004, p.193).

Cabe acrescentar que os sujeitos também aprendem através das buscas frente à autonomia de suas ações. Labelle (2001, p.108) alerta que a autonomia não significa a mesma idéia de independência, principalmente, quando nos referimos à questão da exclusão do outro através do individualismo, pois, ela “implica a noção de individualização, a fim de serem tomadas em consideração às diferenças nos percursos de pesquisa, de aprendizagem e de educação das escolhas”.

Serrão (2006) esclarece ainda que existe uma produção específica acerca do “aprender a ensinar”. Em relação a essa temática, Shullman (apud MIZUKAMI, 2004) realizou um resgate histórico sobre os enfoques utilizados nas pesquisas sobre a aprendizagem da

docência. Os pontos essenciais desta análise são postos em evidência nos próximos parágrafos.

No período da década de 1970, as investigações evidenciavam o aspecto processo-produto, de modo que, procurava-se desvelar questões do tipo: Como o comportamento dos professores se relaciona com o desempenho dos alunos?

Esses estudos utilizavam aportes teórico-metodológicos da área da psicologia, mais especificamente das linhas comportamentalista, experimental e funcional. Não se pode desprezar a relevância desses estudos para a área educacional, entretanto, com o tempo iniciou-se um processo de inquietação do próprio paradigma, no momento em que se reconheceu que através desta perspectiva outras questões ficavam de fora da análise, pois os contextos em que se inseriam tais investigações eram encarados como peças ilustrativas no olhar dos pesquisadores.

A partir de 1980 ampliou-se às visões de pesquisa expressa no paradigma processo-produto, principalmente na área da educação, na direção de privilegiar o pensamento e o conhecimento do professor. São abordados assuntos até então desconsiderados como: a percepção, a reflexão, as teorias pessoais, a resolução de problemas, a tomada de decisões, as relações entre conceitos, à construção de significados, etc, caracterizando como um paradigma interpretativo. Estes escritos, embora se apropriassem de teorias e metodologias diversificadas foram muito significativos na configuração de práticas de sala de aula e nas decisões curriculares.

Com esse progresso investigativo frente às pesquisas educacionais emergiu a necessidade de se chegar a uma visão mais compreensiva do ensino, ao incluir questões de pesquisa que respondessem como as pessoas que já conhecem algo aprendem a ensinar o que sabem aos outros?

Para apontar alguns caminhos, Shullman (apud MIZUKAMI, 2004) responde a essa questão com a hipótese de que os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, tais como: *o conhecimento específico*: que transcende a área específica, pois são conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos; dos contextos micro e macro; de outras disciplinas que colaboram com a área em questão; do currículo; dos fundamentos filosóficos e históricos. Neste, ainda se considera o conhecimento substantivo para ensinar (que incluem os paradigmas utilizados) e o conhecimento sintático para ensinar (que se referem aos padrões atribuídos e aceitos por determinada comunidade); *o conhecimento pedagógico do conteúdo*: é construído por cada educador, ao ensinar a matéria, ele enriquece e melhora os conhecimentos bases. Também se

relaciona com a sabedoria da melhor maneira de ensinar, de forma que torne o ensino mais significativo para os alunos, quando resulta na aprendizagem de ambos; e, *o conhecimento curricular*: que inclui as relações existentes entre o conhecimento específico e pedagógico do conteúdo.

Nesta linha de pensamento, a atuação profissional precisa ser concebida como “um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação, [...] bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras” (TARDIF, 2002, p.286).

Outro fato de suma importância a ser considerado acerca da docência, como argumenta Arroyo (2004), situa-se no campo temporal, num movimento voltado a compreensão dos distintos tempos em que se encontram os alunos e sua relação com a tarefa de ensino. O autor expressa essa articulação ao dizer que:

Cada professor (a) sabe que, dependendo da série ou do bimestre, terá de privilegiar determinados conteúdos na hora de preparar sua aula, e dependendo de diversidade dos alunos e das turmas terá de programar tempos diversificados de ensino. [...] dependendo da complexidade de cada matéria terá de alargar ou encurtar o tempo de ensino. (ARROYO, 2004, p.210).

A vinculação entre o tempo dos alunos com o “quê, quando e como ensinar” representa uma preocupação bem coerente com os desafios existentes no âmbito educacional, pois em muitos momentos este conhecimento não é explorado e junto a isso, surgem conseqüências indesejáveis, como a não aprendizagem dos alunos e a desmotivação destes e de seus mestres dificultando o desenvolvimento das práticas educativas

Charlot (2008) amplia essa discussão quando reconhece que o professor de hoje trabalha num contexto de contradições. Sendo que essas são de ordem econômica, política e social, mas também são inerentes ao próprio ato de ensinar. Ao longo do seu texto, são apresentadas algumas dessas contradições, de forma argumentativa e com uma linguagem clara, o autor vai questionando o leitor, gerando muitas reflexões sobre a questão. Para ele, “o próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos” (CHARLOT, 2008, p.21).

Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada. Falta o professor normal, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas (Ibid., p.22).

Por fim, conclui que o professor digno de sua profissão é aquele que aceita essa dinâmica de contradições e que, apesar de tudo, não desiste de ensinar ao passo que nem sempre consegue formar os seus alunos (CHARLOT, 2008).

Para que o professor cumpra com a sua tarefa de ensinar e esteja motivado a enfrentar e resolver os problemas com os quais se depara em seu cotidiano, ele necessita realizar uma análise reflexiva e crítica de suas práticas docentes e ações profissionais. Reflexão essa que “não é mecânica ou inconsciente [...]. Trata-se da tomada de consciência das relações entre pensamento e ação, intenções e conseqüências do trabalho pedagógico” (SILVA, 2005, p.50), ou seja, tendo em vista a complexidade do entendimento e execução desse processo reflexivo, os acadêmicos precisam ser incentivados, ensinados e motivados a desenvolver essa prática no momento em que estão aprendendo a ser professor (Ibid.).

Como argumentam Isaia e Bolzan (2004, p.129) “para ser professor é preciso querer e colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que se possa pensar e refletir no porquê, no como e no para que das mesmas”.

Tendo em vista que os professores dos diferentes níveis de ensino estão constantemente aprendendo a ensinar, os docentes universitários que atuam em cursos de licenciatura assumem o desafio de estarem em constante processo de aprendizagem para ensinar aos acadêmicos como se ensina. Deste modo, “aprender é como conversar: recriamos nosso próprio discurso a medida que interagimos com o discurso alheio, ou seja, o que os outros dizem ou fazem modifica o que eu mesmo digo ou faço” (ZABALZA, 2004, p.194).

Diante disso, o professor formador tem um papel muito importante na formação inicial dos futuros professores, já que tem a possibilidade de interagir frente a frente com seus alunos e fornecer subsídios teórico-práticos para fundamentar suas ações profissionais.

Para tanto, o docente universitário deve ter clareza do perfil profissional a ser promovido através de sua prática pedagógica, ou seja, necessita contextualizar os conhecimentos específicos das disciplinas que trabalha no campo de atuação profissional explícito no PPP do curso, no caso da licenciatura, o contexto escolar e/ou educacional.

Serrão (2006, p.173) sinaliza que é necessário que se veja os estudantes “como pessoas, sujeitos de sua ‘atividade de aprendizagem’, pois nela e por meio dela ganharão qualidade nova, se (trans) formarão em professores”. A autora sintetiza os achados de sua investigação sobre o processo de aprender a ser professor na disciplina de prática de ensino durante a formação inicial, quando evidencia que “‘ser professora’, exercitar a prática de

ensino, ocorre por mediações e requer um movimento contínuo de aprendizagem dos sujeitos que a realizam”.

Ao comentarem sobre os desafios que tem os professores formadores, Isaia e Bolzan (2004) afirmam que não há uma formação específica para atuar no ensino superior. O que há é uma formação muito superficial nos programas de pós-graduação, pois a preparação para a pesquisa constitui o foco principal destes cursos.

A compreensão de Cunha (2004) soma-se a discussão quando esclarece que a formação do docente do ensino superior tem sido fundamentada, quase que exclusivamente, aos saberes do conteúdo de ensino, ratificada pela legislação e reforçada por força da tradição,

Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2004, p.105).

Com essas evidências, o prestígio do professor universitário se dá principalmente pelas atividades de pesquisa que se envolve, seja na orientação de dissertações e teses, na participação em bancas e processos ligados a pós-graduação, na participação em eventos qualificados e às suas publicações, e, nas consultorias e cargos na administração (CUNHA, 2004). Sendo assim:

O ensino, em especial o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores (Ibid., p.106).

Morosini (2000, p.11) dialoga nesse sentido ao perceber que “a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente”. Diante desse quadro:

[...] que o início da trajetória profissional/institucional dos professores é precário, à medida que assumem os encargos docentes, respaldados em pendores naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior. Tais elementos impedem, em muitos casos, a consciência da importância dos processos

de mediação pedagógica para a formação de futuros profissionais (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.123).

Cunha (2004) contribui para o debate ao dizer que o estabelecimento de ensino em que o professor atua representa um dos condicionantes mais fortes para delinear a atividade docente, uma vez que o pensar e o exercer a docência também são diferenciados.

Portanto, sabendo da inexistência de uma preparação específica para a atuação do professor no ensino superior, ele necessita buscar subsídios teórico-práticos para que possa exercer com qualidade a sua profissão. Conforme apontam Isaia e Bolzan (2004, p.124) a aprendizagem da docência no ensino superior decorre das práticas vivenciadas ao longo dos processos formativos, os quais englobam “de forma integrada as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias de formação, nas quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis”.

Em torno dessa questão, Cunha (2004) desenvolveu uma pesquisa institucional ao entrevistar alunos, coordenadores e professores de doze cursos de graduação em três universidades brasileiras, incluindo cursos de licenciatura e profissões liberais. Dentre os questionamentos do estudo, a ênfase dada para este momento recai na temática de como os docentes universitários aprenderam a ser professores. “Quase numa perspectiva de ensaio e erro, eles atribuem valor às aprendizagens que realizam com seus próprios alunos” (Ibid., p.113). Eles afirmam que a aprendizagem da docência neste nível de ensino ocorre na medida em que realizam o seu ofício de mestre, já que a maioria não teve nenhum tipo de formação específica para a docência. Guarnieri (2005, p.5) subsidia essa idéia ao dizer “que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar.” A autora destaca que essa construção se dá na medida em que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico com a sua prática docente no contexto escolar.

Entretanto, conforme observa Cunha (2004), mesmo reconhecendo a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, os docentes universitários não assumem claramente a sua desprofissionalização em nível de formação inicial para o magistério. “Ainda que suas fragilidades digam respeito, principalmente, a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência” (Ibid., p.113 -114).

Assim, destaca-se que a formação para a docência na educação básica é bem mais desenvolvida, pelos menos em termos de acesso, do que a formação para a docência no ensino superior. A qualidade de ambos os processos ainda está para se afirmar.

Perante o desafio de captar a dinâmica deste processo, é preciso reconhecer que “no tempo atual, um professor que não tenha um nível razoável de angústia, em relação a sua atividade, que não se sinta desacomodado, com certeza não é um professor do tempo atual” (VASCONCELLOS, 2007, p.15)!

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem da pesquisa

A fundamentação metodológica deste estudo guiou-se pelo uso da abordagem da qualitativa, tendo em vista que essa oferece subsídios significativos quando se pretende compreender os aspectos que permeiam o contexto educacional, mas especificamente, de formação docente. García (1998) acrescenta a essa visão a idéia de que as perspectivas e os enfoques da pesquisa sobre formação de professores vêm assumindo novos olhares, ampliando e engrandecendo os processos de análise. Esse fato pode ser explicado pela crítica crescente aos processos formativos que não apresentam uma qualidade mínima desejada para a formação docente.

Em relação às pesquisas qualitativas, Demo (2005) chama a atenção para o fato de que elas não representam apenas “não-quantidade”, e que seu método não se refere, simplesmente, ao “não lógico-experimental”, é preciso pensar e agir para, além disso. Nas palavras do autor:

Fenômenos qualitativos caracterizam-se por marcas como profundidade, plenitude, realização, o que aponta para sua perspectiva mais verticalizada do que horizontalizada. No contraponto, aparecem fenômenos que primam pela mera extensão, rotina, repetição, superficialidade, trivialidade. A qualidade aponta para o “melhor”, não para o “maior” (DEMO, 2005, p.146).

Para tanto, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que os investigadores qualitativos, em busca do conhecimento, procuram analisar as informações levando em consideração toda a riqueza do fenômeno e a forma com que os dados foram registrados.

Diante disso, salienta-se que “a pesquisa qualitativa não permite generalizar extensivamente, mas intensivamente” (DEMO, 2005, p.167), ou seja, “[...] quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não ao contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes” (DEMO, 2005, p.158). Para Bogdan e Biklen (1994, p.49), “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Com estes objetivos, Müller (2004, p.36) indica que na pesquisa qualitativa, o pesquisador representa a “peça básica para o processo”. Na mesma direção, Cauduro (2004, p.21) argumenta que, quem se propõe a fazer pesquisa precisa:

[...] desenvolver habilidades que o levem a se identificar, intelectual e socialmente, como alguém que: conheça o assunto a ser pesquisado; tenha curiosidade e criatividade; tenha consciência de sua integridade intelectual; desempenhe atitudes autocorretivas; cultive perseverança e a paciência; aja com responsabilidade social; e assuma compromisso social.

“É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3). Desta forma, a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa constitui-se num elemento significativo que gera a aproximação entre esses e possibilita o conhecimento mais profundo do contexto em que eles estão inseridos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa característica da abordagem qualitativa, levando em conta o interesse dessa pesquisa em compreender a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a docência na escola contribuiu para o entendimento contextual pelo modo como cada sujeito fez as suas considerações sobre os processos de ensinar e aprender a ser professor neste curso de formação.

Assim, na tentativa de contemplar os objetivos do estudo optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

3.2 Tipo de pesquisa

Possebon (2004) observou que muitas investigações qualitativas que envolvem a temática da Educação Física têm-se utilizado do estudo de caso como estratégia metodológica, fornecendo subsídios para elaboração de projetos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A autora afirma ainda que o estudo de caso implica-se em uma “análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso elemento de interesse” (POSSEBON, 2004, p.52). Ele pode ser similar a outros casos, mas ao mesmo tempo é distinto por apresentar uma escolha dentre os demais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Algumas das características fundamentais do estudo de caso são identificadas por Lüdke e André (1986), as quais se resumem em um tipo de pesquisa que está sempre aberto a descoberta. Por mais rico que esteja o referencial teórico no início da pesquisa, ao longo da mesma o pesquisador deverá introduzir novos pressupostos revelados importantes para o trabalho; não se pode desconsiderar o contexto em que o caso se situa, pois sem contextualizá-lo não se terá condições de compreendê-lo. É preciso, portanto, retratar a realidade de forma completa e profunda; os estudos de casos utilizam variadas fontes de

informações obtidas em diferentes momentos, situações e tipos de informantes, possibilitando o cruzamento de dados e o enriquecimento da análise; eles permitem a realização da generalização naturalística, pois, na medida em que o sujeito lê o estudo, poderá reconhecer a contribuição do mesmo para o seu contexto ou para uma outra situação particular; e) essa prática de pesquisa procura representar as diferentes, e, por vezes, conflitantes, pontos de vista em torno de uma situação social. Ao se deparar com essa questão, o pesquisador deverá trazer essas divergências à análise e esclarecer, inclusive, o seu próprio ponto de vista, e; f) a linguagem utilizada no estudo de caso, geralmente, é mais acessível do que em outros tipos de pesquisa devido à preocupação existente em retratar de maneira clara e articulada os aspectos que caracterizam o caso em estudo.

No que tange a pertinência da realização de pesquisas do tipo estudo de caso, Possebon (2004, p.60) argumenta que longe de buscar propor soluções para os grandes problemas educativos, este pretende “pouco a pouco ir acrescentando novos elementos que enriquecem o conhecimento coletivo acerca desses mesmos problemas”.

Nesta investigação, o caso, refere-se ao curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria.

3.3 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa teve como campo de estudo o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Essa universidade foi idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, sendo criada em 14 de dezembro de 1960 com esta denominação. Instalada solenemente em 18 de março de 1961, a UFSM é uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação (UFSM, 2009).

A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, estabelece a constituição de dez (10) Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras, Centro de Educação Superior Norte/RS, Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins/RS e Centro de Educação Física e Desportos (UFSM, 2009).

O CEFD¹² possui uma estrutura física unificada a ser utilizada pelos acadêmicos dos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e/ou Bacharelado); de Especialização em Educação Física Escolar e Desempenho Motor, Atividade Física e Saúde; de acadêmicos de outras áreas interessados em articular os conhecimentos da sua formação com a área da Educação Física e, ainda, a comunidade em geral que tem a possibilidade de se inserir nas atividades oferecidas, usufruindo assim, dos benefícios que a Educação Física pode proporcionar para a sua qualidade de vida.

3.4 Os sujeitos e os instrumentos de coleta de informações da pesquisa

Os sujeitos do estudo foram professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Os critérios para a escolha dos sujeitos do estudo foram os seguintes: no caso dos professores, três (3) docentes que ministrassem disciplinas na Licenciatura; que fossem responsáveis por algum espaço formativo no CEFD/UFSM relacionados ao contexto escolar, que estivessem disponíveis e interessados em participar da pesquisa, aceitando assim, responder as questões da entrevista. Já os acadêmicos, três (3), independente do sexo, que estivessem na metade do curso em diante; que fossem integrantes de um dos espaços formativos e que aceitassem participar da pesquisa. A preferência por alunos mais adiantados no curso se baseou na idéia de se obter através da coleta de informações experiências ricas no que tange ao desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação Física.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.51), há necessidade de que os “investigadores qualitativos estabeleçam estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Por isso, as informações foram coletadas através da análise de documentos e de entrevistas semi-estruturadas.

Em relação ao primeiro instrumento, Birk (2004, p.84) aponta que eles “são uma fonte ‘natural’ de informações, onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações ou declarações do pesquisador, dentro do contexto de estudo.” Neste estudo, conforme a classificação dos tipos de documentos que a autora citada definiu utilizou-se fontes escritas oficiais, sendo nesse caso, o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM¹³.

¹² Na análise de informações esses dados serão apresentados mais detalhadamente.

¹³ Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURAEDUCACAOFISICA/>>

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista consiste num instrumento básico no desenvolvimento de estudos qualitativos, sendo que essa técnica de trabalho permeia a maioria das investigações no âmbito das ciências sociais. Para tanto, realizou-se entrevistas semi-estruturadas, já que estas possibilitam a construção de um esquema básico de questões e ao mesmo tempo permitem adaptações além da elaboração e reconstrução de questionamentos (BIRK, 2004). Essa autora indica como necessário à montagem de um roteiro de questões com o tema-chave a ser explorado, e a elaboração de questões norteadoras que não induzam as respostas dos entrevistados e que envolvam os objetivos a serem atingidos na pesquisa. Também importa salientar que, as entrevistas caracterizaram-se “pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que o aprofundamento por análise, [...] busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação” (DEMO, 2005, p.174).

3.5 Questões éticas da pesquisa

No que tange os aspectos éticos dessa pesquisa, destaca-se que ela foi apoiada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, pois apresenta contribuição relevante para a Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, já que sua temática permeia os processos de ensinar e aprender a ser professor.

Inicialmente foi feito o contato com o diretor do Centro de Educação Física e Desportos para saber da possibilidade deste ser o campo da pesquisa, adquirindo-se assim, a autorização institucional para a sua realização.

Além disso, salienta-se que este projeto foi enviado à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM e teve início somente após a sua aprovação, para que se tivesse respaldo legal e ético na sua forma e realização.

Com o aceite para a realização do estudo, iniciou-se o processo de coleta de informações nos documentos e para compor o quadro de sujeitos da pesquisa foram convidados professores e acadêmicos, sendo necessária a sua aceitação para a efetivação da entrevista junto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A e B).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horários dos sujeitos, os quais puderam escolher o local de sua preferência para a realização da mesma. Com a autorização de cada sujeito, gravou-se as entrevistas em áudio para que não se perdessem detalhes de suas falas, as quais foram imediatamente transcritas e antes da análise,

entregues a estes para que, se necessário, fizessem uma revisão, para alterar, excluir ou incluir o que julgarem importante. Após o retorno das entrevistas lidas e assinadas pelos sujeitos foi feito o início do processo de análise e interpretação de todas as informações coletadas. As entrevistas serão guardadas por cinco anos a contar da publicação dos resultados sendo após, destruídas.

Destaca-se também, que os sujeitos podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo, não havendo dano moral ou risco a estes.

Todas as informações originadas nesta investigação serão utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos, sendo acessadas somente pela autora e orientador da pesquisa, estando essas sob a responsabilidade dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais, a ver no Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C).

Desde já, informa-se que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da Educação.

3.6 Etapas e desenvolvimento da pesquisa

A temática do estudo é a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a docência na escola. A partir dessa definiu-se três objetivos específicos e foram realizados os seguintes procedimentos para que os mesmos fossem atingidos.

O primeiro foi analisar o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, que foi feito através da análise documental. O PPP foi encontrado no próprio site da PROGRAD da UFSM.

O segundo foi analisar os espaços formativos oferecidos no CEFD/UFSM relacionados à docência na escola, os quais compreenderam as fases a seguir:

- 1º) Identificação e descrição dos espaços formativos do CEFD;
- 2º) Destaque dos espaços formativos do CEFD relacionados à docência na escola;
- 3º) Contato com três (3) docentes do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM responsáveis por um espaço formativo que estivessem disponíveis e interessados em participar da pesquisa, respondendo as questões da entrevista;
- 4º) Solicitação aos docentes entrevistados para a indicação de um (1) acadêmico que estivesse da metade do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em diante e que

fosse participante do espaço formativo no qual o mesmo é responsável para a realização das entrevistas;

5º) Análise dos três espaços formativos que tiveram seus participantes entrevistados, a fim de saber se o grupo caracteriza-se como um espaço ou lugar de formação e compreender a relação que o grupo estabelece com a docência na escola. Para tanto, foram considerados três pontos principais: 1) caracterização geral do grupo; 2) classificação do grupo em espaço ou lugar de formação, e; 3) relação que o grupo estabelece com a docência na Educação Física Escolar.

O terceiro foi identificar as compreensões de alguns professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM sobre o ensinar e o aprender a ser professor. Para este objetivo foram incluídos questionamentos específicos nas entrevistas com os docentes e acadêmicos escolhidos através da seleção descrita anteriormente.

3.7 Análise e interpretação das informações da pesquisa

Esta fase do estudo seguiu a proposta da pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Demo (2005, p.174) “[...] tenta preservar a dinâmica enquanto analisa, formalizando mais flexivelmente”. Para analisar as informações coletadas utilizou-se à análise de conteúdo. Esta, por sua vez, apresenta como objetivos: compreender criticamente os sentidos das comunicações; seu conteúdo manifesto ou latente; as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 2000).

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo apresenta três fases, sendo elas: 1) pré-análise: que se refere à organização do material; 2) descrição analítica: momento no qual o material coletado é submetido a uma análise sistemática e aprofundada embasada no referencial teórico do estudo. Os procedimentos realizados nessa fase são a codificação, a classificação e a categorização; e, 3) interpretação referencial: as análises realizadas até esta fase são submetidas a uma reflexão mais intensa, buscando compreender elementos ocultos.

As categorias de análise foram construídas a partir dos objetivos específicos do estudo, tais como: a) O projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM; b) Os espaços formativos do CEFD/UFSM, c) Os espaços formativos do CEFD/UFSM relacionados à docência da Educação Física na escola, e; d) A perspectiva docente e discente sobre os processos de ensinar e aprender a ser professor na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

4. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: O CASO DA LICENCIATURA DO CEFD/UFSM

Tendo por base as novas orientações curriculares para os cursos de graduação em Educação Física e para a formação de professores da educação básica, bem como explicitado no segundo capítulo, o Centro de Educação Física e Desportos da UFSM também realizou esta reestruturação ao redefinir os cursos oferecidos neste centro.

Desde 2005 o CEFD oferece pela UFSM duas opções de cursos de graduação na área da Educação Física, a Licenciatura e o Bacharelado. As formas de acesso ao curso são pelo Concurso Vestibular, pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) e através dos Processos de Transferência e Reingresso.

A partir da nova estrutura dos cursos do CEFD espera-se que cada um deles tenha as suas especificidades, caso contrário, todo esse trabalho não teria o menor sentido, mesmo que em alguns aspectos, eles possam ter as suas semelhanças. Como exemplo disso, González (2008, p.3) constata que antes o professor de Educação Física na escola deveria simplesmente dar jogos/tarefas/exercícios aos seus alunos e agora precisa “produzir esclarecimentos sobre o mundo a partir da e com a cultura corporal de movimento [...] para quem entendia que sua função era apenas levar os alunos a uma exercitação física e/ou esportiva, se apresenta como um grande desafio”.

Nessa linha de pensamento, neste estudo procura-se analisar as peculiaridades de um desses cursos, a Licenciatura. A escolha pela Licenciatura fundamenta-se na trajetória formativa da autora, que foi direcionada para a Educação Física Escolar e para a formação de professores deste componente curricular.

Para tanto, neste capítulo apresentam-se três aspectos de extrema importância para o desenvolvimento de um curso de formação de professores, bem como para a compreensão do contexto deste estudo, em especial. Aspectos esses que necessitam apresentar-se em consonância com as orientações expressas nas Diretrizes supracitadas e precisam estar articulados entre si para que o processo de formação seja coerente e consistente. São eles: o PPP do curso; os espaços formativos, e; as práticas docentes e discentes.

4.1 O projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na Resolução CNE/CP 01/002 que lhe deu origem, expressa no Art. 1º qual a sua finalidade, tal como: “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002a).

Ao apontar à idéia de “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos” revela-se que a finalidade dessa resolução vai ao encontro do que representa o projeto político-pedagógico de um curso ou de uma instituição. A definição de Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p.357) deixa evidente ao sinalizar que “o projeto pedagógico-curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenta a todos os alunos”.

Importa destacar que as fases do projeto-curricular se confundem com as fases do planejamento (Ibid.). Sendo assim, através da análise documental do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, observou-se que ele constitui-se a partir de segmentos específicos, os quais são apresentados de forma sistematizada. Eles expressam e definem a linha de orientação do curso, são eles: apresentação; justificativa; objetivos; perfil desejado do formado; áreas de atuação; papel dos docentes; estratégias pedagógicas; currículo; avaliação e; recursos humanos e materiais.

Tendo como ponto de partida esses segmentos, será apresentada uma reflexão e discussão acerca das informações contidas nos mesmos, a fim de propiciar uma visão esclarecedora dos aspectos principais que permeiam o PPP deste curso.

No que se refere aos *aspectos gerais* do projeto pedagógico, evidencia-se uma certa incoerência quando o nome do curso é citado. Utiliza-se além da atual nomenclatura, Licenciatura em Educação Física, a antiga, Educação Física - Licenciatura Plena, e o currículo posto como atual é o antigo, de 1990. Não que isso seja o mais importante a ser levado em consideração em um curso de formação, ou que se constitua como algo muito relevante, no entanto, como por um longo tempo o curso de Educação Física - Licenciatura Plena representou uma proposta de formação generalista, seria oportuno uniformizar a nomenclatura utilizada.

Em relação à concepção de Educação em que o projeto pedagógico se apóia, observa-se a presença dos pressupostos humanísticos, como ocorre nestas passagens:

O egresso deverá desenvolver [...] capacidade de produzir ciência com criatividade, calçada em uma postura de sujeito e não de objeto do processo, focado no compromisso humanista (daí a relevância da filosofia) inerente ao conceito de educação (PPP, 2005, s/p).

A escola deve ser um espaço para a construção do saber e a integração do indivíduo na sociedade, baseados na conquista de oportunidades para o entendimento de valores pessoais e coletivos como princípio de vida, norteados pela prática da educação humanística, fundamental à garantia da premissa ética do novo Curso (PPP, 2005, s/p).

De acordo com Mizukami (1986) as características da abordagem humanista são: ênfase às relações interpessoais e no desenvolvimento da personalidade, tendo o professor o papel de facilitador da aprendizagem; o homem é compreendido como um ser em constante atualização no mundo; o mundo apresenta uma realidade subjetiva, pois ele é entendido como algo produzido pelo homem diante de si mesmo, sendo diferente para cada pessoa; a relação sociedade-cultura enfatiza a sociedade aberta com responsabilidades pessoais, não sendo aceito o controle e a manipulação de pessoas; o sujeito tem papel central na construção do conhecimento. Ao experimentar, o homem conhece, de modo que tem curiosidade natural para tal, e; na Educação, o ensino é centrado no aluno e tem a finalidade de facilitar a aprendizagem, e o vir-a-ser contínuo que é característico da vida humana. A escola oferece condições que possibilitem a autonomia do aluno, utilizando o método não-diretivo que consiste num conjunto de técnicas que implementa a confiança e o respeito ao aluno. O professor assume a função de facilitador da aprendizagem e o processo de ensino depende do caráter individual do professor, ou seja, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. As estratégias metodológicas têm importância secundária e o foco é dado à relação pedagógica. Os conteúdos vindos de fora são secundários e privilegia-se a interação estabelecida entre as pessoas envolvidas numa situação de ensino-aprendizagem. Apesar de criticar a transmissão de conteúdos essa proposta não defende a supressão do fornecimento de informações. Essas devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis. A auto-avaliação é uma proposição defendida nessa abordagem, pois só o indivíduo pode conhecer a sua experiência e esta só pode ser julgada a partir de critérios internos. Para tanto, o aluno deve assumir responsabilidades pelas formas de controle de sua aprendizagem.

Entretanto, em outro momento é definida uma concepção de Educação diferenciada:

Assim pensa-se um profissional de Educação Física, que atente para uma tendência respaldada na concepção histórico crítica da filosofia de educação, cujo entendimento sobre o movimento é revestido em uma dimensão humana, uma vez já extrapolado os limites orgânicos e biológicos que comumente se enquadram à atividade física, enquanto sim, construção sócio-cultural de momentos históricos determinados pela sociedade (PPP, 2005, s/p).

A concepção histórico-crítica propõe a interação entre os conteúdos e a realidade concreta, visando à transformação da sociedade através da ação-compreensão-ação do educando através dos conteúdos a partir da sua produção histórico-social (SAVIANI, 1991).

Observa-se que essas duas tendências não possuem objetivos equivalentes, essa última tendência, por exemplo, tem o caráter crítico e transformador acentuado em sua proposta, enquanto que a primeira, trata de questões que envolvem diretamente a relação pedagógica, como a aprendizagem do aluno e a promoção de sua autonomia, o papel do professor como facilitador da aprendizagem, entre outras.

Importa destacar também que os autores que identificam e caracterizam as concepções¹⁴ da Educação não as classificam da mesma forma. Cada um possui uma classificação, na qual são apresentadas as suas características. Por exemplo, Libâneo (1994) diz que as tendências pedagógicas podem ser classificadas em dois grupos: Pedagogia Liberal (que incluem a Tradicional, a Renovada Progressista, a Renovada Não Diretiva e a Tecnicista) e Pedagogia Progressista (que abrangem a Libertadora, a Libertária e a Crítico-social dos Conteúdos). Mizukami (1986) prefere denominar as tendências pedagógicas de “abordagens do processo ensino-aprendizagem” classificando-as em: Tradicional, Humanista, Comportamentalista, Cognitivista e Sócio-cultural.

Tomando como critério a criticidade, Saviane (1984) denomina as Teorias Não-Críticas (que incluem a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista) e Teorias Crítico-Reprodutivistas (com a Teoria do Sistema de Ensino Como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista). Além disso, nessa obra o autor introduz a concepção de Educação denominada Histórico-Crítica, que foi apresentada e detalhada, posteriormente, na obra “Pedagogia Histórico-Crítico” (SAVIANI, 1991).

Diante desses pressupostos, pode-se observar que algumas tendências são apontadas pelos três autores(as), enquanto outras são citadas por apenas um(a), mas o importante a salientar é que cada abordagem é vista sob uma perspectiva, dependendo do olhar do autor.

¹⁴ Neste estudo, concepções; tendências; abordagens; pedagogia e perspectivas assumem o mesmo sentido.

Deste modo, o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM ao apresentar alguns elementos que caracterizam uma ou outra concepção de Educação poderia identificar de maneira mais clara qual(is) dela(s) fundamentam as suas ações educativas, bem como utilizar, preferencialmente, o autor que construiu tal proposta, justificando a escolha da mesma.

Também se observa a fundamentação teórica da área da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especialmente quando abordada as questões mais específicas, como os conteúdos curriculares desta disciplina na escola.

Definir o perfil do profissional de Educação Física enquanto instrumentalização técnico-pedagógica do movimento, perpassa conceber a multiplicidade de vivências da cultura corporal sua historicidade, temporalidade e produção, seus objetivos e finalidades lúdicas, utilitárias, culturais, e performáticas, definidas nos PCNs em três blocos: conhecimentos sobre o corpo, jogos, esportes, lutas ginástica, e atividades rítmicas e expressivas, todos partes importantes do processo educativo no ensino do componente curricular Educação Física, questão que pressupõe metodologias e processos pedagógicos coerentes com as capacidades cognitivas, físicas e psicológicas, das faixas etárias, dos diferentes níveis dos sujeitos envolvidos. É, então, ser capaz de atuar de forma crítica, inovadora e ética no âmbito da educação, promovendo o desenvolvimento da cultura corporal (ou do movimento humano) em suas múltiplas dimensões, discernindo as necessidades do homem hoje, contemplando uma ação efetiva e transformadora nas especificidades dos espaços pedagógicos da Escola (PPP, 2005, s/p).

Este documento da área da Educação Física apresenta uma proposta que visa humanizar e democratizar a sua prática pedagógica na escola. Busca ampliar o seu foco, para além dos aspectos biológicos, na direção de um trabalho que incorpore também as dimensões afetivas, cognitivas e sócio-culturais dos educandos (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) estabelecem princípios relevantes para o trabalho com a Educação Física Escolar. O primeiro deles refere-se ao *princípio da inclusão*, o qual tem o intuito de inserir os alunos com necessidades especiais na cultura corporal de movimento, na tentativa de reverter o quadro histórico de seleção de indivíduos aptos e inaptos, resultante da valorização exacerbada de desempenho e eficiência. O segundo, destina-se ao *princípio da diversidade* em busca de ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. E, por fim, a *dimensão dos conteúdos*, os quais se subdividem segundo a sua categoria, são eles: conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes).

Darido *et al.* (2001) apontam que embora muitas das idéias contidas neste documento tenham sido publicadas por pesquisadores em trabalhos anteriores, os PCNs apresentam

avanços e possibilidades de se trabalhar com a Educação Física. O princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos e os temas transversais são as principais contribuições consideradas por esses autores.

Na *apresentação* do projeto pedagógico enfatiza-se que o mesmo foi construído de forma coletiva e “apresenta os princípios norteadores do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena”, e que o seu papel é proporcionar uma identidade clara do Curso ao estabelecer de forma coerente as estratégias de trabalho e ao determinar as suas prioridades (PPP, 2005). Brzezinski (2001, p.76) converge com essa idéia ao afirmar que:

O projeto político-pedagógico-curricular, como expressão concreta do trabalho coletivo na escola, por um lado, é um elemento mediador entre cultura interna à escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade, na conquista da autonomia da organização escolar e, por outro, poderá tornar-se instrumento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora. É importante afirmar que a construção desse projeto na escola só tem significado quando resultante de um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, com base em relações democráticas, em gestão participativa e colegiada e na produção do conhecimento, referenciada na pesquisa-ação.

É por meio do projeto pedagógico que “o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) traçou ações de ensino, pesquisa e extensão, organizadas através de orientações e fundamentadas na realidade em que vive a Universidade, o próprio CEFD e a Sociedade” (PPP, 2005). García (1999) aborda essa e outras questões ao enfatizar que o movimento de ensinar e aprender a ser professor, como um processo inacabado, precisa integrar atitudes de mudança e inovação curricular; articulação com o contexto da escola; integração dos conteúdos acadêmicos com a formação pedagógica; articulação entre teoria e prática; focalização do método de ensino como principal conteúdo e; a procura por desenvolver um ensino individualizado, no sentido de se trabalhar com as capacidades e necessidades de cada sujeito.

Destaca-se também que o mesmo constitui-se como um projeto amplo, o qual requer constante atualização, fundamentado nas mudanças do contexto do Curso e adequado ainda as Resoluções 01 e 02 (Resolução CNE/CP nº. 1/2002 e Resolução CNE/CP nº. 2/2002) (PPP, 2005).

Veiga (1998) contempla essa idéia ao entender que o projeto político-pedagógico deve partir da situação real (o que é?), vislumbrar uma utopia social (para que?) e estabelecer uma ação propriamente dita (como?), e assim, sempre voltando ao início, através de avaliações, constituindo ciclos.

Deste modo, o projeto político-pedagógico de qualquer instituição educacional precisa apontar toda a sua proposta de ensino, desde os aspectos teóricos que fundamentam o trabalho até as questões mais instrumentais que o permeiam. Hengemühle (2004, p.29) reforça essa questão ao dizer que “o sucesso de qualquer instituição e pessoa está vinculado a um planejamento criterioso e à prática do planejado”.

O PPP (2005) pontua o foco do Curso, o qual destina-se a oferta de benefícios a comunidade realizadas através de ações educativas de ensino, pesquisa e extensão; pautadas na relação universidade-comunidade. Busca-se manter o caráter interdisciplinar que o Curso tem sido constituído ao envolver diferentes cursos da UFSM.

O espaço para os egressos do Curso também é garantido a fim de promover o desenvolvimento profissional desses professores. “Esses têm regressado à Instituição de Ensino Superior para participar de grupos de estudo, orientações de estágios profissionalizantes e extracurriculares, da avaliação dos trabalhos através de bancas públicas como membros efetivos” (PPP, 2005, s/p). Esse movimento pode possibilitar ao egresso do curso um espaço formativo, já que o professor se constitui e é constituído pelo meio com o qual interage, por isso é um ser social, ao mesmo tempo em que age, sofre as ações da sociedade, ajuda na construção da cultura e dos saberes desta e também se constrói com a sua interferência. Ele vive em integração com seus pares e participa de diversas atividades da cotidianidade, levando para tal, toda a sua personalidade na atuação das várias esferas da vida, dessa forma, esse sujeito estará constantemente se constituindo enquanto pessoa e profissional (SILVA, 2005).

Em estudo recente, Ilha, Marques e Krug (2009) afirmam que o espaço criado por grupos de estudos e pesquisas constitui-se em formas de se promover a formação continuada de professores, ao encontro do desenvolvimento profissional desses educadores na medida em que possibilita desenvolver e aprimorar os seus saberes docentes, sejam eles inerentes à sua formação profissional, aos saberes das disciplinas desta mesma formação, à cultura organizacional do currículo da instituição em que se envolve ou de sua própria experiência.

Nessa linha de pensamento que o grande desafio evidente no PPP é escapar da postura reprodutiva e introduzir e desenvolver ações que facilitem o aprender e o saber pensar. Acredita-se assim que a Educação não deve “ser compreendida como estoque de conhecimento, mas como processo de inovação permanente que decorre da capacidade de construir. Para tanto surge uma exigência de revisar constantemente a proposta educativa, direcionando-a para um compromisso construtivo” (PPP, 2005). Com essa idéia, identifica-se que o PPP se fundamenta em uma perspectiva emancipatória com base na inovação. Neste

caso, Veiga (2003, p.274) explicita que “a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico”.

Em sua *justificativa*, o projeto pedagógico aponta a importância da construção de um novo projeto fundamentado nos aspectos legais (LDB/96) que exigem a sua elaboração, bem como a sua estruturação curricular. Alerta para o fato de que se compreendam os estudos dos fundamentos científicos a partir dos processos de construção do conhecimento vinculados ao desenvolvimento progressivo da humanidade, já que o entendimento da cientificidade se modifica a cada época. Os autores utilizados para fundamentar as questões relativas à mutabilidade do conhecimento científico são: Varela (1995); Kuhn (1976); Capra (1975) e Santos (1996) (PPP, 2005).

No que tange os aspectos específicos do conhecimento acadêmico trabalhados com a perspectiva da construção do saber, em vez da transmissão de verdades ou conhecimentos prontos, os autores de base são: Morin (2002); Maturana (1995); Marques (1988) e Merleau-Ponty (1994) (PPP, 2005).

Nesse sentido,

O PPP para esse Curso é compreendido como um processo de ação participativa de pessoas interagindo politicamente em função das necessidades, interesses e objetivos comuns. Igualmente busca um maior envolvimento na ação educativa, considerada responsabilidade de toda comunidade escolar – acadêmica (PPP, 2005, s/p).

Para que essas questões sejam visualizadas no cotidiano do curso é essencial que não haja isolamento nos diferentes segmentos da instituição educativa, excluindo-se assim, a possibilidade de que a visão burocrática guie os processos formativos (VEIGA, 2003). “A capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica” (Ibid., p.279) podem ser mais facilmente desenvolvidas tendo essas premissas definidas e esclarecidas ao longo do curso.

Já os *objetivos* do curso buscam:

Desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; Possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória; Possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente (PPP, 2005, s/p).

Molina Neto e Molina (2002) convergem com esses objetivos ao destacarem a importância de se trabalhar na formação profissional os saberes próprios da cultura corporal de movimento, porém, não só a apreensão destes isoladamente, mas a sua articulação para a prática docente, de forma a ultrapassar modelos de formação idealizados de aplicação de conhecimentos e, reconhecer os seus atores como um sujeito não-fragmentado que age relacionando a sua formação com a sua trajetória docente, com a sua prática cotidiana, com o conhecimento construído na sua experiência, e com as crenças que elabora durante a sua existência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 01/2002) no Art. 5º converge com esses objetivos ao declarar que no projeto pedagógico de cada curso:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; [...] (BRASIL, 2002a).

Também se observa com clareza as *áreas de atuação do egresso*, sendo a mesmas explicitadas nos objetivos do curso, no perfil do egresso e nas estratégias pedagógicas. Desta forma, este profissional poderá atuar especificamente na educação básica, em instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; em instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais; secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física (PPP, 2005).

A partir dessas premissas, a formação do professor de Educação Física necessita estar ao longo do curso articulada com o seu futuro campo de atuação profissional, seja através das práticas docentes desenvolvidas nas diferentes disciplinas propostas no currículo, ou então, por meio das demais atividades e ações formativas oferecidas pela instituição formadora. É importante destacar que, independente da natureza da disciplina ofertada no curso, ela deverá promover a reflexão crítica do acadêmico acerca dos diversos aspectos que permeiam a realidade da Educação Física Escolar.

Para que isso ocorra, o *perfil do egresso* aponta que o curso contempla a iniciativa para a construção de competências e habilidades gerais e específicas a fim de atuar de modo significativo com a Educação Física na educação básica. A construção de tais competências e

habilidades exige capacitação e comprometimento com o componente curricular Educação Física tanto em relação aos conteúdos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos/EJA, como também aos conhecimentos a serem trabalhados com populações especiais. Uma vez que o egresso do curso precisa compreender a Educação Física em toda a sua amplitude e complexidade, ou seja, como uma cultura corporal histórica produzida pela humanidade, a qual se fundamenta em uma visão de homem, educação e mundo, concretizada na ação do corpo como uma linguagem, que também é educada e conscientizada no processo escolar (PPP, 2005).

Rezer e Fensterseifer (2008) trazem importante contribuição para o debate da formação e da docência em Educação Física ao destacarem a necessidade do resgate da complexidade pertinente ao campo dessa área. De acordo com os autores:

Resgatar a complexidade da docência significa considerar que aquilo que fazemos em uma aula de EF na escola, em uma academia ou em um laboratório de fisiologia, pode se constituir a partir de uma significativa complexidade. Não por decreto, mas sim, porque traz em sua esteira uma tradição, um nível de exigência intelectual, sensível, estética, corporal, enfim, um nível de exigência humana que pode ser bastante elevado (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p.320).

Os caminhos que os autores sugerem para o alcance de tal finalidade partem da idéia de resgatar a responsabilidade do contexto em que o professor atua para com o processo de intervenção; promover uma mudança de paradigma na formação inicial, principalmente no que se refere às práticas docentes e desenvolver a formação continuada de caráter crítico-reflexivo junto há pesquisas imbricadas na realidade profissional.

Nas palavras de Rezer e Fensterseifer (2008, p.326) “precisamos construir novos sentidos para o exercício da docência, complexificando o que não é simples”, de forma que esse resgate da complexidade passe pela necessidade pedagógica de maior domínio conceitual, no sentido de que o professor se constitua como um produtor de conhecimentos e não seja apenas um aplicador de conhecimentos produzidos pelos outros. Para tanto, é preciso atitude e ação crítica e reflexiva, pois permanece ainda “o desafio da construção de teorias formativas que rompam com essa lógica na formação dos adultos em direção a metodologias e práticas de formação sensíveis ao professor como pessoa: *da formação dos sujeitos aos sujeitos em formação*” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.160).

Entretanto, identifica-se uma questão contraditória no projeto pedagógico em relação à formação docente e posterior atuação profissional do licenciado em Educação Física, a partir da expressão em destaque:

O egresso deverá desenvolver a capacidade de construir conhecimento, dentro de um contexto histórico concreto, baseado em um projeto de desenvolvimento moderno, a par da ciência e da tecnologia, provindo de uma formação estruturada na Educação e cidadania, na qual **a racionalidade técnica instrumental** possibilite uma visão político-social, com profundidade no diálogo crítico da realidade, culminado na elaboração própria e na capacidade de intervenção e auto crítica da sua práxis pedagógica. Sendo que propostas críticas-transformadoras, advém desta habilidade de ler e interpretar a realidade e seu entorno com criatividade sempre renovada, com capacidade de atualização incessante, dentro da perspectiva do “aprender a aprender” (PPP, 2005, s/p). [grifo meu]

Neste trecho, indica-se que a racionalidade técnica instrumental proporciona um leque de possibilidades, as quais ela própria não tem em sua essência, o suporte teórico-metodológico de ser. Este fato é discutido por Santos, Bracht e Almeida (2009, p.142) quando afirmam que os processos formativos por muito tempo reduziu:

[...] a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades vinculadas à prática, realçando a dimensão essencialmente técnica da ação pedagógica, seus melhores métodos e técnicas. Essa visão do professor provocou uma forte separação entre sua vida pessoal e profissional.

Schön (2000) também subsidia essa análise quando escreve que a racionalidade técnica propicia como fundamentação para a prática profissional a solução de problemas instrumentais, na medida em que este seleciona os meios técnicos mais apropriados para uma situação específica. Acrescenta ainda que, “profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico” (Ibid., p.15). Neste caso, os docentes “não dispõem em princípio de habilidades para a elaboração das técnicas”, constituindo-se em apenas aplicadores dessas (CONTRERAS, 2002, p.96). A respeito da elaboração das técnicas e da compreensão das condições implícitas no conhecimento técnico, os docentes ficam completamente alienados, pois “não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento que não elaboram, como também à sua finalidade” (Ibid.).

Por este viés, torna-se difícil abordar as questões propostas com base nessa fundamentação, pois a “visão político-social”, “o diálogo crítico com a realidade” e a “autocrítica da práxis pedagógica” necessita de uma base teórica crítica, como o próprios termos indicam. Contreras (2002, p.97) posiciona-se acerca dessa necessidade ao se referir à prática docente e esclarecer que ela representa “em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais confluem uma multidão de fatores [...] que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas pelas quais dispomos de tratamento”.

Desta forma, o profissional licenciado em Educação Física pela UFSM deve atuar pelo

[...] fortalecimento e embasamento teórico-prático da sua área de conhecimento, legitimando novos contextos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano (bio-psico-social), através de uma concepção de educação do movimento, integrada aos querer e saberes dos sujeitos, partindo de pressupostos que identifiquem vida como conhecimento e corporeidade como estrutura inerente dos processos cognitivos, criando novos contextos como o de estética (*aisthesis em grego*) “sentir com” à criação de novos sentidos e possibilidades metodológicos, que venham para *aprender a aprender* a linguagem do corpo, integrado a uma postura moral prática da ética (como razão pedagógica do PPP), cujos valores se estabelecem na dinâmica da vida comunitária, entre os outros corpos (PPP, 2005, s/p).

Outro elemento apresentado no projeto pedagógico destina-se ao *papel dos docentes*, porém o desenvolvimento deste tópico mostra-se extremamente simplista, já que o mesmo pontua somente a experiência profissional e a titulação dos docentes do curso. Além disso, possui informações antigas, inclusive com o nome de professores que já faleceram.

Diante disso, cabe salientar que o professor formador exerce papel fundamental na formação dos futuros professores, pois, a maneira; as estratégias e a metodologia que o docente utiliza em suas aulas influenciam, de forma positiva, ou não, os acadêmicos na construção da sua docência e no seu desenvolvimento profissional. Veiga (2006, p.14) acrescenta ainda que “o ensino [...] é um modo de trabalho que reúne elementos articulados, isto é, o professor, o estudante e o conhecimento” (VEIGA, 2006, p.14), mas para que haja essa articulação é necessário “interação entre sujeitos” (Ibid., p.13).

O ato de ensinar nessa perspectiva revela-se muito complexo e exige dedicação profissional para que seus objetivos sejam atingidos. De acordo com Veiga (2006, p.20) “Essa complexidade se manifesta, principalmente, na natureza das finalidades da educação brasileira, que precisa ser atingida em sua tríplice dimensionalidade”, ou seja, visando o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art.2º).

Deste modo, precisamos “compreender os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e trabalhos se modelam mutuamente” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.160). Caso contrário, não teremos grandes avanços rumo à compreensão do processo de formação profissional.

No que tange as *estratégias pedagógicas*, o projeto pedagógico sinaliza que elas devem contemplar a integração entre os diferentes níveis acadêmicos (graduação e pós-graduação) (PPP, 2005). Os núcleos, laboratórios e grupos de estudos e pesquisas são espaços que podem impulsionar a interação entre graduandos e pós-graduandos, podendo ainda,

possibilitar o desenvolvimento profissional docente através de troca de experiências entre os seus membros, os quais possuem cada um, uma trajetória acadêmica e/ou profissional para trazer a tona nas discussões e produções científicas.

Gamboa (2006) complementa ao dizer que a interlocução entre a graduação e pós-graduação ajuda muito os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, pois a experiência dos alunos de pós-graduação aliada ao interesse em aprender dos alunos de graduação, possibilita o aumento da produção do grupo, além de estimular os iniciantes a produzirem seus próprios projetos de pesquisa, podendo esses projetos virem a tornarem-se estudos de pós-graduação.

As estratégias abrangem também a participação discente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitam o domínio de competências nas dimensões:

a) sócio-política, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento; b) sócio-cultural que envolve situações de ensino-aprendizagem em que o aluno e as pessoas envolvidas possam compreender e expressar o real; c) técnica-científica caracterizada através do domínio dos fundamentos científicos do Curso que possam auxiliar na sustentação do desenvolvimento econômico e social; d) técnico-profissional que envolve conhecimentos técnicos e práticas específicas da profissão. Devem estar articulados os recursos e métodos de ensino-aprendizagem de forma a exercer, com competência, suas funções docentes (PPP, 2005, s/p).

Para que isto ocorra é necessário que os currículos universitários apresentem disciplinas com questões políticas e sociais que permeiam a escola, de modo que o futuro professor, ao terminar a sua graduação, esteja habilitado ao ingresso no mundo do trabalho, tendo a capacidade de comprometer-se com as responsabilidades que a carreira exige (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

Inserida no elemento *currículo*, a estruturação curricular do curso teve como referenciais as Resoluções que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2004b). Assim, a legislação que regula o currículo do Curso está baseada nos seguintes documentos: Parecer CNE/CES 0058/2004; Resolução CNE/CP n°. 1/2002; Resolução CNE/CP n°. 2/2002; Resolução CNE/CES n°. 7/2004, tendo reconhecimento do Curso pelo Decreto n°. 72.612/73, publicado no D.O.U de 15/08/73 (PPP, 2005).

Acerca da discussão que envolve as reformas curriculares, Santin (2001) aponta alguns obstáculos encontrados para que essas sejam realmente significativas para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições formadoras. Em um primeiro momento, destaca que para

haver a necessidade de reforma no currículo de determinado curso é preciso existir a aceitação de opiniões generalizadas de que os profissionais egressos estão sendo mal preparados. Partindo dessa aceitação, é imprescindível discutir o significado e a função do currículo na formação de professores. Além disso, os alunos assim como os professores precisam estar juntos discutindo essa questão, pois como afirma Santin (2001, p.38-39):

[...] o currículo deve ir muito além de um elenco de disciplinas que garanta a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e o acesso ao mercado de trabalho. [...] só será eficiente quando, além da definição da área de conhecimento de sua abrangência, seja estabelecida a qualificação docente e atuação discente. [...] precisa ser visto como uma organização dinâmica e não fixa.

Outro obstáculo refere-se à ilusão de que incluir novos conhecimentos da área em busca de recuperar o prestígio do curso resolverá o problema. Também constitui um equívoco a tentativa de se pensar em organizar prioritariamente disciplinas relacionadas ao mercado de trabalho. Dessa forma, como coloca Santin (2001, p.39), “[...] não é a qualidade que se procura em nenhum dos casos, mas a defesa de interesses; no mínimo, de oportunidades de emprego”. As condições físicas e os materiais esportivos, no caso da Educação Física, também fazem parte destes obstáculos, no sentido de que muitos profissionais se prendem a esses aspectos importantes, mas não fundamentais para se trabalhar o conhecimento da área e, principalmente, nos cursos de formação de professores. E, a última questão apontada assenta-se no âmbito administrativo, pois, “a universidade não vive de pesquisa, nem mesmo da docência, mas de tarefas burocráticas” (SANTIN, 2001, p.41). Como intervém o autor, os aspectos relativos aos processos formativos, às questões didáticas e pedagógicas passam ao largo das discussões, em que a ênfase representa estar no cumprimento das normas legais da reforma curricular.

Com o intuito de avançar, Santin (2001) propõe alternativas para superar esta crise na qualidade da Educação e seus processos de ensino quando incorpora em seus escritos possíveis caminhos a serem percorridos para se atingir esses objetivos. Ele ousa dizer que assim como os obstáculos apresentados, os caminhos trazidos giram em torno do ato de se repensar a identidade de cada área.

Para tanto, no contexto deste estudo, as dimensões de conhecimento apresentadas no projeto pedagógico contribuem para a definição da identidade do curso. Elas são identificadas em dois blocos, os quais subdividem-se em três cada um, são eles:

a) os conhecimentos de formação ampliada, os quais são efetivados através do desenvolvimento de disciplinas que trabalham a Relação ser humano-sociedade (disciplinas:

Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; Psicologia da Educação; Filosofia da Ciência; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica e Antropologia do Movimento); a Biológica do corpo humano (disciplinas: Morfofisiologia dos Sistemas, Bases Biofisiológicas do Movimento Humano, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento Humano, Aprendizagem Motora e, Saúde e Educação) e a Produção do conhecimento (disciplinas: Laboratório de Produção de Texto, Metodologia da Pesquisa, Seminário de TCCL); e,

b) os conhecimentos identificadores de área, que trabalham as disciplinas relacionadas com a Cultura do movimento humano (disciplinas: Seminário em Educação Física, História da Educação Física, do Esporte e do Lazer, Estudos do Lazer, Gestão de Eventos Esportivos e Culturais na Escola, Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, Sociologia do Esporte, Currículo em Educação Física, Ludicidade e Educação Física, Laboratório de Educação Física I e Laboratório de Educação Física II); o Suporte técnico instrumental (disciplinas: Ginástica, Capoeira na Escola, Atividades Rítmicas, Atividades Aquáticas, Jogos Esportivos Coletivos I, Jogos Esportivos Coletivos II, Jogos Esportivos Coletivos III, Jogos Esportivos Coletivos IV, Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais, Atletismo I, Atletismo II e Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas) e as Relações didático-pedagógicas (disciplinas: Didática da Educação Física, Docência Orientada em Educação Física, Prática Educativa I, Prática Educativa II, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Seminário em Estágio Supervisionado) (PPP, 2005).

Algumas dessas disciplinas do curso merecem que seus objetivos e sua dinâmica sejam esclarecidos, visto que são novas na graduação em Educação Física e o nome que lhe foram dadas não define essas informações. A Prática Educativa I, por exemplo, representa o momento em que o aluno irá ministrar aulas ao ensino médio, fundamental e infantil. Já na Prática Educativa II, o acadêmico irá trabalhar com populações especiais (cursos supletivos; educação de jovens e adultos (EJA), grupos de idosos e outras instituições e/ou órgãos constituídos formalmente ou que venham a ser constituídos no decorrer dos anos). Há necessidade, portanto, que esse processo dinâmico possibilite a inclusão de temáticas emergentes (PPP, 2005).

As disciplinas de Laboratório de Educação Física I e II são ministradas por acadêmicos do sétimo semestre durante a realização da disciplina de Docência Orientada em Educação Física, sob orientação de um ou dois professores do Curso. Esses acadêmicos ministram aulas para os alunos do primeiro e segundo semestres e cumprem as últimas 90

horas de Prática Curricular exigidas por Lei, voltadas nesse caso para o ensino superior. Embora esta proposta possibilite a atuação na graduação, os conteúdos, a metodologia, os objetivos e a avaliação da disciplina estão voltados ao conhecimento do exercício da docência na educação básica. Neste estágio, o acadêmico poderá vivenciar, inclusive, uma prática voltada a uma população heterogênea, tendo em vista as categorias de Aluno Especial I e Aluno Especial II da UFSM (PPP, 2005).

O trabalho realizado nessas disciplinas recai em ações formativas, desenvolvidas pelos futuros docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas e o contexto universitário no qual estão inseridos. Acredita-se que para se obter um avanço sobre as questões formativas será necessário compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático), tendo como horizonte o entrelaçamento das trajetórias acadêmicas e profissionais dos sujeitos envolvidos. Assim, à medida que acadêmicos e seus professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca pelo caminho da indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação e desenvolvimento profissional docente (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Cabe mencionar que as unidades do conhecimento de formação específica e ampliada, sustentadas nas seis (6) dimensões, são desenvolvidas de maneira articuladas, as quais regem a estrutura e a organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física pelo Parecer CNE/CES 0058/2004. E a integralização curricular apresenta a carga horária a ser vencida no Curso com 2.670 horas de Disciplinas Obrigatórias (1.860 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 405 horas de Prática como componente curricular e 405 horas em Estágios Supervisionados); 210 horas de Disciplinas Complementares de Graduação e 210 horas de Atividades Complementares de Graduação, totalizando a carga horária mínima a ser vencida com 3.090 horas (PPP, 2005).

García (1999) esclarece que os estudos acerca do currículo têm buscado indagar que tipo de conhecimento os acadêmicos adquirem durante o seu processo de formação. Nóvoa (1999), por sua vez, ao analisar a evolução dos currículos da formação de professores observou a oscilação entre três pólos: *o metodológico*: com ênfase nas técnicas e nos instrumentos da ação docente; *o disciplinar*: que privilegia o conhecimento específico de determinada área do saber e; *o científico*: que tem como parâmetro as ciências da educação, enquadradas de forma autônoma ou ancoradas por outras ciências sociais e humanas.

De acordo com o mesmo autor, com a reprodução dos pólos criaram-se várias dicotomias, tais como: conhecimento fundamental, conhecimento aplicado, ciência, técnica, saberes, métodos. Quando, no entanto, a articulação desses pólos é que pode contribuir de forma significativa na construção do ser professor e da profissionalidade docente. Para Oliveira (2003, p.26) a profissionalização, ou seja, a busca pela profissionalidade “não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação”. Refere-se sim a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA apud OLIVEIRA, 2003, p.26).

No caso do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, as unidades de conhecimento e as disciplinas trabalhadas demonstram coerência com a formação do professor de Educação Física para atuar no contexto escolar. É inegável que houve um grande avanço em relação à implementação, seleção e organização das disciplinas do currículo, principalmente com o aumento de um para três estágios curriculares supervisionados, com a criação das disciplinas de Prática Educativa I, Prática Educativa II, Docência Orientada em Educação Física e a inclusão das práticas educativas em várias delas. Além disso, “embora dezessete (17) disciplinas tenham sido contempladas diretamente com 15 horas de Prática Curricular de forma a atender a legislação, ela deverá estar presente em todos os momentos do curso” (PPP, 2005).

De acordo com Pimenta e Lima (2004) este desafio somente poderá se concretizar com o entendimento de que todas as disciplinas são “teóricas” e também “práticas”, diferente do que geralmente é visto, quando o estágio é entendido como a parte prática e as demais disciplinas como as teóricas. A argumentação das autoras exemplificam claramente essa idéia:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2004, p.44).

Cabe lembrar Marques (2006a) e o movimento que defende acerca do compartilhamento e articulação da dinâmica curricular e a construção do conhecimento. Para o autor, essa relação é inseparável, “pois esta não se refere senão à maneira peculiar em que, na educação, se constrói o saber” (Ibid., p.69).

Assumir a Prática Curricular como um dos eixos principais do curso de licenciatura em Educação Física é assumir uma postura auto-reflexiva que amplie as questões técnicas, as questões pedagógicas e as conseqüências práticas no mundo da vida; é desenvolver uma formação profissional voltada às transformações sociais que

exigem uma consciência social emancipatória; é ter uma visão de conjunto do currículo, com ênfase central no processo interdisciplinar e transdisciplinar do curso e das possibilidades que a própria universidade oportuniza. Com o objetivo principal de buscar uma melhor possibilidade de apreensão da realidade do contexto escolar é que se justifica a construção da Prática Curricular como um processo preocupado a não permitir o isolamento das disciplinas do curso (PPP, 2005, s/p).

Desta forma, assim como esclarece Daólio (2004), após o predomínio das ciências biológicas, do esporte e da atividade física nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física junto às explicações que envolvem o corpo, o movimento humano e o ser humano, hoje, esses saberes estão divididos com outras áreas do conhecimento como a sociologia, antropologia, história, entre outras. A partir disso, foram incluídas nos currículos da formação inicial em Educação Física disciplinas que abordam tais conhecimentos, fazendo com que aumente a necessidade de novos estudos com a perspectiva cultural e desencadeiem uma discussão mais abrangente na área. Nas palavras do autor:

O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento humano em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAÓLIO, 2004, p.2-3).

No que se refere à *avaliação* do Curso, o projeto pedagógico chama a atenção que ela deve ser realizada a cada semestre ou uma vez por ano, dependendo das orientações da Instituição ou da Direção do CEFD, de forma que os instrumentos a serem aplicados também são definidos por esses. O Centro preocupa-se em avaliar o curso em três dimensões: dimensão didático-pedagógica; dimensão corpo docente; e, dimensão instalações. Os tipos de avaliação realizados são:

- 1) a avaliação institucional: constituem-se em questionários aplicados aos alunos do curso de Educação Física: licenciatura plena; do programa de pós-graduação e aos técnico-administrativos;
- 2) a auto-avaliação em nível de colegiado e de centro: são consideradas as três dimensões do curso;
- 3) a avaliação integrada (de conhecimentos): constituem-se em provas aplicadas aos discentes de cada semestre do Curso, as quais devem ser elaboradas pelo corpo docente de forma conjunta com questões interdisciplinares da área da Educação Física;

- 4) a avaliação de egressos: constituem-se em questionários aplicados aos alunos egressos do CEFD que atuam em campos de estágio cadastrados no Curso;
- 5) a avaliação a partir de sugestões dos acadêmicos: realiza-se através das críticas e sugestões dos acadêmicos nos relatórios finais do Estágio Curricular Supervisionado e na Prática de Ensino; e,
- 6) a ouvidoria: função desempenhada por um docente do CEFD com o intuito de ouvir a comunidade envolvida pelo Centro a respeito das ações que desenvolve, entre outros aspectos (PPP, 2005).

As informações obtidas através das várias formas de avaliação são fundamentais para serem utilizadas como ponto de partida de reflexões e discussões que permeiam o universo do curso a fim de conduzirem melhorias na formação inicial. “Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização” (VEIGA, 2002, p.26).

É de extrema relevância também, porque permite que os integrantes desse processo avaliem constantemente a postura didática e ética dos professores e dos técnico-administrativos (PPP, 2005), os quais se constituem peças-chave para o desenvolvimento do curso. No art. 5º da Resolução CNE/CP nº. 01/002 intensifica-se essa questão, ao definir que “a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (BRASIL, 2002).

O projeto pedagógico informa que a avaliação institucional realizada anualmente e ao final do segundo semestre letivo tem sido um mecanismo eficaz na medida em que propicia o diagnóstico e a auto-avaliação do curso. Mesmo com as limitações desse processo, os resultados tem contribuído para a criação de “projetos para melhorar a realidade do Curso em aspectos como infra-estrutura e ressemestralização de disciplinas do currículo antigo (Resolução nº. 03/1987), por exemplo” (PPP, 2005).

No Art. 3º da Resolução CNE/CP nº. 01/2002, também é dada ênfase a essa visão ao sinalizarem que a formação de professores para atuar na educação básica deve observar os princípios que norteiam o preparo para o exercício da docência, necessitando considerar “a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem

constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias” (BRASIL, 2002).

A respeito dos *recursos humanos* o projeto pedagógico traz o quadro de docentes e de técnico-administrativos. Explicita que são vinte (20) docentes com doutorado, três (3) em doutoramento, nove (9) com mestrado, dois (2) especialista e um (1) graduado, totalizando 35 efetivos. O quadro de professores substitutos varia ano a ano e os técnico-administrativos são em número de dezoito (18) (PPP, 2005).

Infelizmente com esses dados não é possível verificar se esse quadro docente fornece, ou não, subsídios para que seja realizado um ensino de qualidade no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Para tanto, poderia ser acrescentadas nesse espaço informações referentes às atividades de pesquisa, ensino e extensão que cada docente envolve-se atualmente. Com essas informações, seria mais plausível sinalizar a contribuição docente para a formação dos licenciandos em Educação Física.

Em relação aos *recursos materiais* encontram-se as instalações gerais que incluem as salas administrativas, onde funcionam direção, coordenação, gabinete de projetos, departamento didático, biblioteca, sala de reuniões, mini-auditório, salas de aula, núcleos/salas de estudo, sala de informática. Além da infra-estrutura esportiva, que abrange o Ginásio Didático I, que contém: sala de musculação, sala de dança, sala de lutas e “sala” de ginástica olímpica; o Ginásio Didático II que tem: uma (1) quadra poliesportiva com duas (2) tabelas de basquete, duas (2) redes de voleibol, duas (2) goleiras; uma (1) sala de aula e uma (1) sala de recursos materiais esportivos. Os ginásios possuem, ainda, dois (2) vestiários, um (1) feminino e outro masculino (PPP, 2005).

Ainda tem as quadras externas com duas (2) quadras de Pádele, um (1) campo de futebol sete e três (3) quadras poliesportivas; a Piscina térmica com uma piscina semi-olímpica (25m), outra infantil e dois (2) vestiários, um (1) feminino e outro masculino; o Estádio com campo de futebol onze, pista de atletismo, caixa de areia para saltos com vara, “área demarcada” para arremesso de peso, área demarcada para lançamento de dardo, área demarcada para lançamento de disco, caixa de areia para saltos triplo e distância e Pista alternativa para caminhadas e corridas (PPP, 2005).

Sem dúvida os recursos materiais são muitos e bastante diversificados, os quais possibilitam ao acadêmico conhecer e vivenciar várias formas de cultura corporal de movimento com os instrumentos adequados para tais. A questão que se faz é como que essa gama de materiais e espaços influenciam a formação do professor de Educação Física e sua futura atuação no contexto escolar?

Conforme se observa em vários estudos destinados a dar voz aos professores de Educação Física, para que falem a respeito dos espaços físicos e dos materiais que tem disponíveis na escola em que trabalham, os resultados encontrados são semelhantes na maioria deles, ou seja, evidenciam a escassez desses recursos e justificam a falta de diversidade de conteúdos em suas aulas a esta restrição.

Pozzobon (1992) trata dessa questão, ao reclamar que as escolas, em sua grande maioria, possuem instalações esportivas inadequadas, insuficientes e até mesmo inexistentes, havendo uma grande dificuldade em desenvolver um planejamento adequado às necessidades dos educandos, afetando diretamente o processo de aprendizagem e prejudicando seu desenvolvimento motor.

No entanto, é preciso entender que, mesmo com essa dificuldade incidente em muitas escolas, geralmente nas escolas públicas, não se pode suprimir a responsabilidade que se tem como professores em buscar amenizar tal problemática. Trapp (1993, p.79) diz que é lamentável essa dependência de materiais e espaço físico na Educação Física Escolar e informa que a causa disso se refere à intenção das aulas para se trabalhar apenas os esportes. Segundo o autor, “para consagrar este modelo de Educação Física, é suficiente ter uma visão unidimensional do espaço de jogo e movimento. Formas pré-concebidas de movimento exigem tão somente formas pré-concebidas de ambientes de jogo”. Kunz (1994) preocupado com esta questão, também estabelece a relação entre a Educação Física desportivizada e a padronização dos espaços físicos, e destaca que para o ensino dos movimentos padronizados do esporte é preciso materiais e locais que obedecem a rígida padronização e, por isso mesmo, condicionam à utilização adequada dos mesmos.

A superação dessa dificuldade pode ser suprida através de diversos mecanismos como a construção de materiais para as aulas, a realização de visitas em outros ambientes para que os alunos possam conhecer espaços diferenciados, levar figuras e fotos que mostrem as várias formas de expressão da cultura corporal de movimento. Moraes (1998) aprofunda essa idéia e acrescenta que é possível sim, adaptar espaços físicos para as aulas de Educação Física na escola. Ao observar os alunos, verifica-se que eles fazem isso cotidianamente. O professor pode utilizar um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo à escola, para realizar as atividades. Mesmo em se tratando de quadras convencionais, o professor pode e deve, conforme a exigência da situação, dividi-las em diferentes formas, possibilitando a execução de atividades de natureza diferenciada. Estender cordas entre árvores, para que as crianças se pendurem e se equilibrem, ou organizem voleibol em pequenos grupos; pendurar pneus e aros nas árvores para funcionarem como alvos em jogos de arremesso e basquete em pequenos

grupos; utilizar desníveis de terreno como parte de circuitos com materiais diversos e obstáculos.

Enfim, o importante a destacar é que muitos professores de Educação Física atuantes na escola pública tiveram em suas vivências acadêmicas dentro da universidade a utilização de espaços físicos e materiais diversificados, as quais pouco estão presentes no cotidiano de sua atividade docente. E essa discrepância entre formação inicial e atuação profissional pode causar a frustração, desmotivação e acomodação do professor. Isso não quer dizer que os cursos de formação de professores devam desprezar os recursos que tem, pelo contrário, devem valorizá-los e utilizá-los como espaços de aprendizagens docente na medida em que forneçam subsídios para a discussão e promoção da reflexão crítica sobre a realidade vivida no curso, relacionando-se com a realidade das escolas públicas, possibilitando aos futuros professores, o conhecimento e o incentivo à construção de alternativas e mecanismos para a superação dos problemas e dificuldades.

Apesar de algumas deficiências e incoerências presentes do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS, em muitos outros aspectos ele procura fundamentar as ações formativas nele desenvolvidas, de modo que traz a tona elementos-chave como a docência e a Educação Física escolar.

Em outras palavras, pode-se dizer que o curso, através do seu projeto pedagógico, está buscando delimitar um perfil profissional de professor de Educação Física especificamente para atuar na educação básica, impulsionando assim, a construção da identidade profissional dos docentes que nele se formam, procurando definir ao mesmo tempo a identidade do próprio curso.

Os estudos de González (2008) auxiliam o entendimento dos achados desta investigação, pois o autor reconhece que o contexto da formação profissional em Educação Física vem identificando e distinguindo pelos menos duas grandes áreas de intervenção profissional, a escola e os demais espaços ligados a Educação Física. Contudo, considera a necessidade de manter a cautela e aceitar o processo de diferenciação dos campos de atuação de forma lenta e gradual, já que ele envolve ainda muitas questões propícias à reflexão e discussão no meio. Eis a compreensão do autor:

[...] será que podemos defender que são as mesmas as competências de um profissional para trabalhar com atividades físicas adaptadas com populações em condições especiais de saúde, por exemplo, hipertensos, que aquelas competências necessárias para trabalhar com projetos de práticas esportivas com crianças em "comunidades socialmente vulneráveis"? Será que um profissional que foi nitidamente orientado para trabalhar com atividade física para a saúde e fitness teria

mais competências para trabalhar com crianças moradoras dessas comunidades que um licenciado em Educação Física? Será que posso supor que as competências desenvolvidas para ser licenciado em Educação Física não são adequadas e/ou suficientes para trabalhar em outro universo que não seja o escolar? [...] estou muito longe de me convencer de que seja possível responder de forma definitiva a essas questões. Entendo que, como todas as outras dimensões que afetam a formação profissional, essa questão deve ser produto de longas e civilizadas discussões em que os melhores argumentos prevaleçam (GONZÁLEZ, 2008, p.7).

4.2 Os espaços formativos do CEFD/UFSM¹⁵

O Centro de Educação Física e Desportos da UFSM possui vários espaços formativos, alguns direcionados ao curso de bacharelado, outros à Licenciatura, e ainda, os que trabalham com as duas áreas de atuação profissional na Educação Física. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Resolução nº. 7/2004, Art. 10: “A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares”.

Em forma de atividade complementar, os espaços formativos do curso possibilitam aos acadêmicos um meio para a construção do conhecimento na área da Educação Física, com o fim de aprendizagem docente. Assumem também, dentre tantas funções, retrain o trabalho solitário dos docentes do curso, pois, como alertam Pimenta e Anastasiou (2002, p.143) “a universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho”.

Em busca de uma compreensão ampla do contexto do CEFD será realizada a identificação e descrição de todos os seus espaços formativos, independente de sua especificidade. Para que, posteriormente, sejam aprofundados três daqueles relacionados à licenciatura ou a ambos os cursos.

Em um primeiro momento importa apresentar a estrutura organizacional do CEFD, sendo que nele funcionam três departamentos: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas; Departamento de Desportos Individuais e; Departamento de Desportos Coletivos. Em cada departamento encontram-se os professores concursados para atuarem em disciplinas relacionadas aos mesmos, além das demais atividades e encargos docentes, como os projetos de pesquisa e extensão (CEFD, 2009), de maneira que contemplem a “tríplice

¹⁵ Em primeira análise, qualquer grupo, núcleo ou laboratório de estudos e/ou de pesquisa pode ser considerado, de acordo com Cunha (2008), um espaço de formação, por isso a utilização deste título. No segundo capítulo e no decorrer deste, tal questão pode ser observada.

função (complementar e articulada): de docente; de pesquisador (a) e de gestor (a)” (LIMA; GÓMEZ, 2002, p.182).

A função de gestor, no que concerne a perspectiva da gestão democrática é posta como lei desde a LDB. No inciso VII do Art. 3º destaca-se esse aspecto: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996)”.

Conforme Libâneo; Oliveira e Toschi (2005) a gestão democrático-participativa trabalha como uma equipe escolar ou institucional e não como uma equipe diretiva, no momento que possui preocupações pedagógicas e políticas em seu contexto.

Ainda nessa direção, evidenciam que “a organização de ensino democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.335). Esclarecem também que o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia. Esta que representa a capacidade de sujeitos ou organizações de determinarem à condução de sua própria vida ou objetivos e metas em diferentes situações e momentos.

Desta forma, salienta-se que todos os envolvidos no processo educativo em um determinado contexto constituem-se como gestores, sejam eles, professores, diretores, funcionários, alunos, pais e demais profissionais comprometidos com a educação (ILHA, 2008; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005). Tendo assim, a incumbência de atuarem como agentes ativos a fim de criar condições para que a instituição formadora “cumpra com a sua função que é a de ensinar, de forma que todos os alunos possam aprender, função essa que tem sido desqualificada nos últimos tempos especialmente da parte dos sistemas de ensino” (LIMA; GÓMEZ, 2002, p.182).

A partir de seus interesses pessoais e profissionais, os docentes do CEFD criaram diversos espaços de formação. Eles se inserem no Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (LAPEM), em um dos Núcleos, ou caracterizam-se como grupos de estudos e pesquisas independentes dos primeiros, constituindo-se eles próprios em espaços. Além disso, tem grupos que não são cadastrados oficialmente no CEFD, apenas no diretório dos grupos de pesquisa¹⁶ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Dessa forma, optou-se por apresentar os espaços cadastrados no CEFD mais dois

¹⁶ O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, projeto desenvolvido no CNPq desde 1992, constitui-se em bases de dados que contêm informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País. É um eficiente instrumento para o intercâmbio e a troca de informações. Com precisão e rapidez, é capaz de responder quem é quem, onde se encontra, o que está fazendo e o que produziu recentemente. Outros detalhes estão no site do CNPQ, no link Diretório de Grupos de Pesquisa: <<<http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>>>.

cadastrados apenas do diretório do CNPQ, escolhidos estes últimos para fazerem parte do estudo por serem relacionados à Licenciatura.

A seguir tem-se uma breve apresentação dos espaços formativos do CEFD:

O LAPEM é um órgão suplementar do CEFD, sendo dividido em seis setores de estudos e orientação: Biomecânica, Fisiologia do Exercício e Performance Humana, Cineantropometria, Pedagogia do movimento e Desenvolvimento Motor.

O Laboratório de Biomecânica busca a compreensão do movimento humano do ponto de vista mecânico. Conta com instalações e equipamentos para suporte ao ensino e à pesquisa, notadamente nas áreas de Biomecânica do Esporte, Locomoção Humana e Metodologia Biomecânica.

O Grupo de Fisiologia do Exercício e Performance Humana tem sua ação fundamental na indissociabilidade do ensino-extensão-pesquisa, tendo como linha de pesquisa a avaliação e o desenvolvimento da performance humana. Atua dando suporte pedagógico para disciplinas afins e suporte técnico e científico para o desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados à linha de pesquisa. No campo da extensão atua em projetos com grupos específicos desenvolvendo programas de avaliação e orientação da atividade física.

O Grupo de Estudos de Aprendizagem Motora desenvolve vários projetos de ensino, pesquisa e extensão no que diz respeito à análise dos fatores que influenciam na aprendizagem motora e também na aquisição e controle de habilidades motoras. Os alunos interessados em participar precisam ter cursado as disciplinas de metodologia da pesquisa e aprendizagem motora e podem dar início a produção científica.

A Cineantropometria tem como linha de pesquisa a avaliação e o desenvolvimento da performance humana, tendo em vista os aspectos morfológicos e funcionais. Propicia aos alunos engajados o aprofundamento em temas específicos e a produção científica além de atuar em programas de avaliação morfuncional para a comunidade em geral e para grupos especiais.

O Grupo da Pesquisa de Pedagogia do Movimento Humano desenvolve projetos em torno da temática do lúdico, do lazer, da comunicação com o foco no campo da Educação Física. Os encontros realizam-se quinzenalmente e se desenvolvem por meio de discussões de temas e bibliografia pertinentes ao grupo, bem como, desenvolvimento de pesquisas.

Por fim, o Grupo de Desenvolvimento Motor busca descrever e explicar as modificações observáveis no comportamento motor humano ao longo da vida. Dada sua abrangência, recorre necessariamente às contribuições de diferentes áreas do conhecimento. Em especial, o grupo busca compreender as implicações dos atributos pessoais no

desenvolvimento de habilidades motoras e a interação com os demais fatores que influenciam neste processo.

Em relação aos núcleos do CEFD, eles seguem a mesma lógica do LAPEM, já que possuem diferentes linhas de estudo, são eles: Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI), Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA), Núcleo de Estudos e Apoio às Atividades Atléticas (NEATLE), Núcleo de Estudos em Exercício Físico e Saúde (NESEFIS), Núcleo de Estudos e Aprendizagem em Lutas, Núcleo Universitário de Esportes e Lazer (NUEL) e, Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação da Educação Física (NEMAEF).

O NIEATI tem como objetivo melhorar a autonomia dos movimentos físicos e intelectuais dos idosos, mantendo a dependência cada vez mais distante e assim manter por mais tempo a maior de todas as liberdades do homem: a saúde. Incluindo o ensino, a pesquisa e a extensão, os projetos abrangem idosos de Santa Maria e região, assim como a formação de monitores para a atuação com a terceira idade nas áreas da saúde e educação.

O NAEEFA desenvolve projetos de extensão, pesquisa e ensino, visando à atuação profissional junto à pessoa com deficiência primando pela qualidade e responsabilidade. Além disso, vem buscando produzir conhecimentos relacionados às pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) e, principalmente, proporcionando um espaço para a prática recreativa, esportiva e social. Assim, o NAEEFA objetiva promover o desenvolvimento de trabalhos científicos e projetos no âmbito da extensão, da pesquisa e do ensino em Educação Física Adaptada e/ou Atividade Motora Adaptada e áreas afins, possibilitando aos acadêmicos e profissionais interessados, um aprofundamento de seus conhecimentos na área, estimulando discussões e reflexões acerca das condições sócio-educativas e culturais da PNEE; proporcionar e despertar o interesse, o gosto, a necessidade e a importância pela prática da atividade física, através de jogos, recreação e esportes na PNEE e seus familiares, contribuindo para uma melhor qualidade de vida; e, tornar o NAEEFA um ponto de referência no CEFD/UFSM em relação à comunidade. Para isso realiza diferentes projetos, desenvolvendo atividades de natação, atividades aquáticas, esportes adaptados, equoterapia, atividades recreativas, esportivas, lúdicas, dança.

O NEATLE tem por objetivo o estudo, a divulgação e assessoria no que se refere às atividades ligadas ao desporto Atletismo, em todas as suas formas de manifestação (iniciação atlética, desporto escolar, desporto comunitário e desporto federado). Possui projetos de pesquisa, ensino e extensão, além do envolvimento com palestras e cursos.

O NESEFIS tem como objetivos proporcionar um espaço para o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre exercícios físicos e saúde; desenvolver, através do núcleo de estudos, projetos de extensão que atendam às necessidades da comunidade no que diz respeito à orientação para a prática de exercícios físicos; demonstrar à comunidade local, através de projetos de pesquisa e extensão a importância da prática regular de exercícios físicos e da aquisição de um estilo de vida saudável para a melhora da qualidade de vida; proporcionar a integração entre alunos de graduação e de pós-graduação, bem como entre profissionais das diferentes subáreas que compõe a grande área da saúde, para o estudo sobre exercícios físicos e saúde; estabelecer um elo de comunicação entre a UFSM e a comunidade da região, facilitando o acesso a informações e pesquisas de ponta recentes sobre exercícios físicos e saúde; facilitar o engajamento de pessoas com diferentes condições orgânicas da comunidade em um programa de exercícios físicos; oferecer ao futuro profissional da área da saúde mais opções no mercado de trabalho; proporcionar ao futuro profissional da área da saúde e alunos de pós-graduação a chance de aprofundamento nos estudos sobre exercícios físicos e saúde e a oportunidade de vivenciar situações práticas de orientação da comunidade para uma vida ativa e saudável e criar um ponto de referência no CEFD da UFSM, para os interessados em discutir, pesquisar, informar-se e refletir sobre os benefícios da prática regular de exercícios físicos para a saúde e melhora da qualidade de vida.

O Núcleo de Estudos e Aprendizagem em Lutas desenvolve um projeto que tem como objetivo geral proporcionar o estudo e prática de Karate-do à comunidade, visando à melhoria da qualidade de vida dos envolvidos, com a vivência de atividades orientadas e gratuitas. A execução do projeto visa oportunizar novos estudos e experiências a respeito da instrução e ensino do Karate-do, os quais poderão contribuir com valiosas experiências para a área de conhecimento. Em sentido mais amplo, com a execução do mesmo, os alunos e instrutores são beneficiados dentro do contexto social e da prática pedagógica desta modalidade de arte marcial.

O NUE foi criado em 2006 seguindo a proposta do Programa do Governo Federal de Incentivo a Prática Esportiva nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). O DDC (Departamento de Desportos Coletivos) recebeu do gabinete do Reitor a incumbência de integrar a proposta, nomeando um docente para representar a UFSM junto ao Programa e estabelecer acordos com o Ministério do Esporte. O docente foi designado e em caráter experimental foi criado o Núcleo Universitário de Esportes, visando entre outras coisas o desenvolvimento de uma política de esportes para a UFSM e região. Uma das possibilidades

de estruturação do NUE é a composição com o Programa de Extensão intitulado: Esporte, Cultura e Jornalismo: esboços para ações a partir da UFSM.

E, por fim, o NEMAEF, que tem como objetivo de proporcionar um espaço de estudos e discussões aos interessados na área de medidas e avaliação da Educação Física, Fisioterapia, Nutrição e Medicina.

No que se refere aos grupos de estudos e/ou de pesquisa tem-se o Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF), que se formou no início de 2006 em decorrência de ações investigativas de diferentes pesquisadores do CEFD/UFSM que têm em comum a confluência de suas temáticas foco de pesquisa. Em particular, devido às ações realizadas junto às redes públicas de ensino de Santa Maria e a região no Estado do Rio Grande do Sul. O grupo de pesquisa atua mediante a tríade ensino, pesquisa e extensão, no campo da Educação Física e suas diferentes interfaces. Desenvolve suas atividades com o objetivo de: pesquisar as manifestações lúdicas, de lazer e de esportes de diferentes contextos socioculturais; as diferentes práticas escolares no contexto de escolas de educação básica dos sistemas públicos de ensino; a organização e o desenvolvimento dos processos de formação de professores. Para operacionalizar as ações investigativas, focaliza as ações de pesquisa em 04 (quatro) eixos: *Formação de professores e práticas pedagógicas; Metodologia do ensino dos esportes; Lazer e cultura; e, Lazer e mídia.*

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Equilíbrio e Reabilitação Vestibular foi formado com a perspectiva de investigar multidisciplinarmente questões relacionadas ao equilíbrio, e a reabilitação vestibular, uma vez que atualmente há um encontro destas linhas de pesquisa.

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar (GEPEGEFE) tem o intuito de legitimar as ações da Educação Física, segundo a perspectiva pedagógica, considerando o projeto maior que abrange as pesquisas relacionadas à Educação Física e as diversidades. Os projetos referentes à Gerontologia, seguem os caminhos de formação, nos quais a Educação Física, em um determinado momento, passa a ser legitimada também por suas ações voltadas ao envelhecimento humano em uma perspectiva educacional e com foco nas ciências sociais e humanas, tendo como base o projeto maior “Educação Física e as diversidades: legitimidade da educação física no trabalho com idosos”. Os projetos referentes ao esporte escolar buscam refletir e construir conhecimento acerca das ações da Educação Física Escolar, especificamente relativas ao esporte na(da) escola, buscando fundamentar tais ações a partir dos princípios didático-pedagógicos que regem a formação de professores no curso de Licenciatura, tendo como projeto maior “Desafios do esporte escolar:

reflexões e propostas didático-pedagógicas para os conteúdos em aulas de Educação Física”. Ambos vislumbram repercussões na formação de professores e relacionam-se por buscar legitimações da Educação Física no campo das diversidades, na tentativa de colaborar para seu fortalecimento como área da Educação, com grande inserção sociocultural nos contextos estudados.

O Extremus é um grupo de estudos e pesquisas relacionado diretamente ao projeto de extensão “Uma proposta de dança para pessoas com deficiência física”.

Além da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEDEF), a qual se constitui em um grupo de estudos e pesquisas também, no entanto, no site do CEFD ela apresenta-se como linha de pesquisa, devido ao nome que lhe foi atribuído. Os objetivos da LEDEF são: instrumentalizar acadêmicos e professores sobre as tendências epistemológicas do conhecimento científico e sobre os parâmetros didáticos que orientam as práticas pedagógicas em Educação Física; estabelecer um trabalho indissociável entre ensino, pesquisa e extensão numa relação dialética entre universidade e comunidade; desenvolver ações que materializem intercâmbios com instituições de ensino e linhas de pesquisas, através de estudos, pesquisas, seminários, debates e eventos científicos, tendo em vista um trabalho de produção coletiva em torno de questões que afetam diretamente o ensino e a pesquisa em Educação Física; articular projetos de iniciação científica e projetos de pós-graduação, com o fim de produzir e socializar conhecimentos através de publicações em periódicos e livros, atendendo o contexto da comunicação científica, como também, atender a necessidade histórica do CEFD/UFSM de reabrir o Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado; estabelecer trocas de conhecimentos com os movimentos sociais, em especial com o MNCR (Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão) e MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), no sentido de firmar um horizonte histórico socialista, no qual a educação, a ciência e a tecnologia exerçam um papel estratégico para este fim.

4.2.1 Os espaços formativos do CEFD relacionados à docência da Educação Física na escola

A partir das informações encontradas acerca de cada grupo ou núcleo de pesquisa do CEFD foi possível evidenciar, através da apresentação de seus objetivos e atividades desenvolvidas, aqueles que trabalham e se envolvem com a Educação Física escolar, bem como, com a formação profissional dos acadêmicos da Licenciatura, ou seja, com a docência deste componente curricular na escola. É importante destacar que se observa que todos os espaços podem contribuir de alguma maneira com as questões acima mencionadas, porém

salientam-se aqui apenas aqueles que possuem uma relação estreita com a escola e com as ações docentes que envolvem a Educação Física neste contexto.

Sendo assim, a ênfase recai nos espaços que demonstram desenvolver as suas atividades formativas tendo como pressuposto a atuação docente na educação básica, de forma que trabalhem com o conhecimento da Educação Física, o qual engloba os aspectos sociais, culturais, políticos, afetivos, motores, físicos e emocionais, de forma simultânea. Os Parâmetros Curriculares Nacionais fundamentam essa idéia ao enfatizarem a relevância de se trabalhar na Educação Física, além dos aspectos fisiológicos e técnicos, “as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos”. (BRASIL, 1997, p.22).

Deste modo, os espaços que contemplam esses pressupostos são: o Grupo de Pesquisa de Pedagogia do Movimento Humano; o Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada; o Núcleo de Estudos e Apoio às Atividades Atléticas; o Núcleo de Estudos e Aprendizagem em Lutas; o Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores; a Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física; o Extremus e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar.

Como definido na metodologia deste estudo, foram analisados apenas três desses espaços, escolhidos pela disponibilidade dos seus responsáveis em participar da pesquisa, são eles: Grupo de estudos e pesquisa em gerontologia e educação física escolar; Extremus; Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores. Todos os espaços trazidos para o aprofundamento constituem-se como grupo de estudos e pesquisas.

Para conhecer os elementos que compõe a interface de cada grupo à luz de sua relevância para este estudo, elencaram-se três aspectos principais: a caracterização geral do grupo; a classificação do grupo em espaço ou lugar de formação, e; a relação que o grupo estabelece com a docência e a Educação escolar.

4.2.2.1 Caracterização geral dos grupos

Inicialmente, apresenta-se o tempo de existência dos grupos, quem são os participantes e quais são as atividades desenvolvidas.

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar, identificado como *grupo 1*, tem um ano e meio de criação e de desenvolvimento de suas atividades. Possui duas linhas de pesquisa: a Educação Física Escolar e a Gerontologia, nas quais participam acadêmicos da Licenciatura em Educação Física e alunos da pós-graduação

(Especialização em Educação Física Escolar), ambos da UFSM; além da pesquisadora responsável, docente do CEFD/UFSM. As atividades desenvolvidas são “*basicamente [...] estudos de textos e produção ou pelo menos incentivo a produção de artigos ou de trabalhos para serem apresentados. A partir de então qual é a ordem assim que a gente segue: num primeiro momento, os trabalhos de extensão a gente traz para dentro do grupo para trazer uma base teórica do trabalho de extensão e desenvolver uma pesquisa. Então todos eles que tem um trabalho de extensão precisam fazer uma pesquisa, produzir um conhecimento dentro, às vezes, sai um artigo de extensão, às vezes, sai a pesquisa dentro da extensão, mas tem que estar relacionados. E os trabalhos de pós-graduação nem se fala né, que é direto a produção desse conhecimento. O quê que a gente faz, a gente estuda as temáticas, dando exemplos de alguns trabalhos de onde essa temática pode ser mais apropriada e aproveitada né. Então, a dinâmica é estudo dos textos, discussão dos textos e aproveitamento do texto em algum trabalho. Depois de algum tempo a gente para e faz a apresentação dos trabalhos que estão sendo construídos, entre nós né, da pós-graduação depois vai ter banca, os outros é para ver assim, como que o próprio grupo pode contribuir, porque, as vezes, um texto pra ti traz uma contribuição, para outro, outra né*” (pesquisadora responsável 1).

O Extremus, denominado *grupo 2*, tem um tempo mais longo de existência, cinco anos, sendo que participam do grupo acadêmicos da Licenciatura em Educação Física e da Educação Especial, ambos da UFSM; duas professoras de Educação Física da comunidade; crianças e adolescentes com necessidades físicas; além da pesquisadora responsável, docente do CEFD/UFSM. As atividades desenvolvidas no grupo são: “*[...] as discussões em relação ao planejamento e desenvolvimento das aulas; a elaboração de projetos de pesquisa relacionados ao projeto de extensão, basicamente há e; a preparação de coreografias*” (pesquisadora responsável 2).

E o Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores, definido *grupo 3*, possui dois anos de realização de suas atividades e tem como participantes acadêmicos da Licenciatura e do Bacharelado em Educação Física, além de especializando em Educação Física escolar, todos da UFSM; professores de Educação Física de uma região próxima de Santa Maria; pesquisadores de outras universidades e alguns pesquisadores e docentes do CEFD/UFSM. As linhas de pesquisa são as manifestações de jogo, esporte e lazer, e; a formação de professores. “*As atividades desenvolvidas são projetos de pesquisas e de extensão, o encontro de estudos, planejamento e desenvolvimento*” (pesquisador responsável 3).

Observa-se que os participantes foram identificados pelos números 1, 2 ou 3, dependendo do grupo ao qual fazem parte. A fala desses participantes expressa o fato dos três grupos não fugirem das atribuições que geralmente se observa em espaços e lugares como esse, uma vez que são realizadas leituras, encontros para estudo, reflexão e discussão, culminando na produção científica. Gamboa (2003) constata que a organização de um grupo de pesquisa exige a definição de tarefas e responsabilidades entre os membros participantes. Dentre essas, ressaltam-se o acompanhamento cuidadoso, permanente e atualizado da produção científica sobre a problemática definida pela linha de pesquisa do grupo e da evolução do conhecimento nos campos do saber que fazem referência à compreensão dessa problemática.

Quando os participantes do *grupo 1* foram questionados acerca do objetivo do mesmo obteve-se as seguintes colocações:

“É estudar os textos sobre envelhecimento, os textos de Educação Física Escolar, justamente para a gente ter este embasamento teórico para a atuação” (acadêmica 1). *“[...] é base teórica, sobretudo o objetivo do grupo”* (pesquisadora responsável 1).

Nota-se com clareza que o objetivo deste grupo é a busca pelo conhecimento, principalmente relativo às bases de sustentação teórica relacionadas às suas linhas de estudo. Gamboa (2003) define linhas de pesquisa como eixos que articulam interesses de diversos pesquisadores, proporcionando o trabalho interdisciplinar, a contribuição de diversas visões, diferentes abordagens teórico-metodológicas e o concurso de diversas tradições epistemológicas. O autor ainda alerta para o fato de que as linhas de pesquisa não podem ser entendidas como categorias estanques, mas como complementares entre si.

Independente da abordagem e do tipo de pesquisa desenvolvidos, essa prática contribui com o processo de aprender a aprender permanente, desde que se tenha um método científico subsidiando o trabalho do pesquisador (PEREIRA, 1998).

Mizukami (1996) diz que a (re)elaboração dos quadros referenciais do professor revela ser de novos significados para a teoria e novas estratégias para a prática. Frequentemente, os mais significativos são pré-concepções sobre a natureza do que estão ensinando, sobre a matéria que ensinam e como interpretá-la; pré-concepções sobre o ensino e como ele ocorre, embora modificadas pela visão do que pode ser realizado em sala de aula; pré-concepções sobre os estudantes, crenças relativas a prioridades e limitações inerentes ao contexto institucional e profissional, à natureza de seu compromisso com a profissão e a continuidade de sua carreira no magistério. Tais pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da

experiência docente. São os produtos de um jogo entre os valores do professor iniciante e o desenvolvimento de suas concepções, considerando oportunidades, características e limitações relativas à escola-comunidade em que atua.

Dentre as várias competências a serem desenvolvidas durante a formação inicial em Educação Física segundo o Art. 6º da Resolução nº. 7/004, o § 1º persiste em: “acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional” (BRASIL, 2004a).

Dessa forma, Buriti (1999) explica que a produção científica é um processo contínuo e não existe um produto terminado, ou seja, ela está constantemente em ampliação e reelaboração de suas teorias que são testadas sob os mais diferentes momentos e situações, com o objetivo de descobrir novos conhecimentos.

Em outras palavras, Mizukami *et al.* (2002) afirmam que a aprendizagem profissional pode estar diretamente influenciada pela coerência e abrangência da variedade de referenciais conceituais que implicam diferentes formas de conceber a profissão na construção e produção do conhecimento e/ou conforme as demandas da sociedade.

Diante disso, “é preciso que os professores de Educação Física tomem consciência de que o seu saber-fazer didático-pedagógico não está dado a priori e sim em um contínuo processo de (re)construção” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.33). Nesta linha de pensamento, Tardif (2002) acrescenta que a prática profissional não é a simples aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros professores, uma vez que a formação profissional é redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores.

Os participantes do *grupo 2* identificaram como objetivos do grupo, principalmente a *acadêmica 2*, aspectos relativos ao projeto de extensão que desenvolvem, como evidenciamos nos seus depoimentos:

“É as discussões em relação ao planejamento e desenvolvimento das aulas; a elaboração de projetos de pesquisa relacionados ao projeto de extensão, basicamente há e; a preparação de coreografias” (pesquisadora responsável 2). *“É proporcionar a dança para pessoas com deficiência, que não é porque elas estão em cadeira de rodas que elas não podem dançar e mostrar que isso é possível”* (acadêmica 2).

Mesmo a *pesquisadora (2)* tendo feito referência a elaboração de projetos de pesquisa, a sua fala reflete a ênfase maior dada ao projeto de extensão. Tanto que a acadêmica nem

relata a questão da pesquisa, nem de leituras e estudos. Porém, sabe-se que os projetos de extensão também contribuem de forma significativa para a formação de professores, assim como salienta Santos Jr. (2006), ao dizer que as atividades de extensão podem ser consideradas um espaço formativo dentro do curso superior, uma vez que proporciona a consolidação dos conhecimentos aprendidos via currículo e até mesmo possibilita conhecer outros conhecimentos que não terá de forma sistematizada durante a sua formação.

Desta forma, ainda que a perspectiva formativa não tenha ficado evidente através das falas dos sujeitos, em outra questão esse aspecto pode ser observado com um pouco mais de clareza, quando se questiona a *acadêmica 2* o motivo de ingresso no grupo:

“Porque eu entrei para a Educação Física por causa da dança. Aí foi a primeira coisa que eu encontrei que me chamou a atenção, já tinha dançado em vários grupos e era uma coisa diferente. Seria uma possibilidade também de trabalho” (acadêmica 2).

Com o apontamento da acadêmica a respeito de uma possibilidade de trabalho, logo, percebe-se que a mesma busca ampliar os conhecimentos trabalhados nas disciplinas do curso e ingressou no grupo para qualificar a sua formação no que se refere aos elementos trabalhados nesse.

Nota-se, então, que este grupo tem como objetivo proporcionar, além dos benefícios ao seu público alvo, o conhecimento acerca da temática que permeia a dança e o trabalho com pessoas com deficiência física.

Em relação ao *grupo 3*, o pesquisador responsável apontou várias características que envolvem o objetivo desse:

[...] o nosso grupo tem dois grandes objetivos né, das manifestações de jogo, esporte e lazer e da formação do professor. Nessa parte dos grandes projetos é, dessas manifestações do esporte e lazer os alunos tem procurado muito mais para a parte da pesquisa, que é um projeto de pesquisa. Agora no outro grupo, os alunos têm participado não só como pesquisadores [...] mas também na condição de vivenciar a dinâmica desse grupo que é de formação. Então, acho que é muito mais na capacitação do conhecimento aí das principais questões hoje que norteiam o processo de formação. E a gente também trabalha bastante grupo de estudos né, então a gente não separa muito né a parte teórica da prática, isso aí a gente sempre vem trabalhando (pesquisador responsável 3).

Este *docente (3)* evidencia com clareza a perspectiva formativa do grupo, tanto no que se refere aos processos de pesquisa dos assuntos estudados, como na tentativa de que os seus participantes vivenciem a dinâmica do grupo, contribuindo assim com a sua formação. A dinâmica do grupo tratado pelo professor está relacionada com um projeto de extensão que objetiva oportunizar aos professores da Quarta Colônia a formação continuada. Neste projeto, acadêmicos, especializando e pesquisadores desenvolvem um trabalho conjunto, visando

além do objetivo já citado, promover e diversificar a sua formação e o seu desenvolvimento profissional. Segundo Moraes (1996) os grupos de estudos e pesquisas constituem importante fator de desenvolvimento profissional dos professores. A partir disso, ressalta-se a crescente busca por parte de acadêmicos de graduação e pós-graduação e, professores do ensino superior e da educação básica pela inserção em grupos de estudos com o intuito de aprender mais acerca da profissão de professor.

Já a *acadêmica 3*, não apresentou em seu depoimento a mesma clareza no que se refere ao objetivo geral do grupo, pois direcionou sua resposta apenas ao trabalho desenvolvido no projeto principal:

“Agora no de formação continuada a gente está fazendo a sistematização dos conteúdos curriculares para o ensino fundamental [...]” (acadêmica 3). Porém, quando questionada sobre o motivo que a levou a entrar no grupo, mesmo fazendo referencia ao tal projeto, ela demonstra identificar-se com a perspectiva formativa que o grupo assume:

“[...] achei interessante a proposta do grupo, que trabalha com um grupo de professores de Educação Física da Quarta Colônia, de modo que percebi nos encontros que eles sentem dificuldades na prática pedagógica, assim eles possuem um grupo formador que ampara as idéias deles” (acadêmica 3). E também quando questionada sobre o motivo que permanece no grupo, a mesma relata: *“eu fui me encontrando, notei que eu estava sendo importante, ajudando na pesquisa”* (acadêmica 3). Essa questão é tratada por Cunha (2001, p.113) no seu estudo sobre as aprendizagens significativas de acadêmicos em cursos de Licenciatura ao descobrir que um dos aspectos mais relevantes para tal refere-se ao protagonismo, entendido como “a participação do aluno, a tomada participativa de decisões, a produção pessoal e criativa, o estímulo a formas de pensar situadas, construtoras do trânsito entre a teoria e a prática”.

Deste modo, este grupo mostra-se bastante comprometido com a formação de seus participantes, sejam eles acadêmicos da graduação e pós-graduação ou professores da educação básica. Além disso, não se pode esquecer o desenvolvimento profissional dos docentes responsáveis possibilitado pela participação no grupo. Essas constatações convergem com as considerações de Gamboa (2003) ao sugerir a articulação da graduação com a pós-graduação, pois assim os acadêmicos destes dois níveis de ensino conseguem ter espaços qualificados de formação e interlocução.

Ao longo do diálogo estabelecido com os participantes deste estudo observa-se que seus relatos corroboram com o que traz o projeto pedagógico da Licenciatura em Educação Física do CEF/UFMS, ou seja, através de projetos de pesquisa dá-se a produção do

conhecimento do curso, de forma que subsidiam as ações de ensino e extensão. Tais estudos podem ser orientados e ministrados por docentes do quadro do CEFD e de outros Centros de Ensino da UFSM. Embora a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física esteja centrada em disciplinas obrigatórias e complementares (DCGs), o projeto prevê a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (PPP, 2005).

4.2.2.2 Espaços ou lugares de formação?

De acordo com Cunha (2008), os espaços relacionados ao contexto da formação de professores representam um potencial para que os processos formativos se concretizem, porém, não garante a sua efetivação. “Tradicionalmente, a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça” (Ibid., p.184). Deste modo, para que o espaço se constitua em um lugar de formação precisa-se que a dimensão humana atue nele, isto é,

[...] quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar (Ibid., p.184).

Os lugares possuem uma dimensão política e cultural, de forma que extrapolam a base física e espacial ao assumirem a condição humana, cultural e subjetiva. Entram em cena as representações dos sujeitos em relação aos lugares e o sentido que atribuem a esses (CUNHA, 2008).

Podem-se evidenciar através das colocações da autora, dois elementos distintos relativos à formação docente: o espaço e o lugar de formação. Ao conhecer o significado atribuído aos grupos pelos seus participantes, foi possível identificar se eles constituem-se como um espaço, ou evoluíram para lugar. Cunha (2008, p.184) afirma essa idéia ao dizer que “a universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2008, p.184).

Os participantes do *grupo 1* definem essa questão ao relatarem:

[...] fundamentalmente ele tem o significado de aumentar a produção, quer dizer assim, em termos de produção de conhecimento, eu acho que é base né, é tudo assim [...] significa também em termos de atuação pedagógica que ser professor não é só estar em sala de aula ou, transmitir um conteúdo pronto, onde os alunos vão ser só reprodutores, a gente ajuda também a conduzir que os alunos produzam e desconstruam aquilo que a gente está fazendo e construam outra coisa, porque a gente deu base para eles fazerem isso. [...] E a idéia toda dentro de um processo que a gente vem firmando dentro do próprio Centro de Educação Física é construir mesmo o conhecimento com uma base teórica que identifique o CEFD hoje a partir do curso de Licenciatura, [...] nesse sentido o grupo, ele fortalece as necessidades que a escola trás [...] (pesquisadora responsável 1).

[...] é importante porque a gente verifica que não está sozinho né, que tem muita gente estudando isso, [...], porque se a gente estiver sozinho, se não tiver ninguém pra ti estimular em todos os aspectos, não só na prática, mas também na teoria, estudando, te possibilitando todos esses artigos, pra tu teres um alcance maior das coisas, [...] e até porque tu vai ser um profissional muito melhor, muito mais qualificado [...] (acadêmica 1).

A partir das falas dos sujeitos evidencia-se que o significado atribuído ao grupo de estudos e pesquisas mostra-se interligado à sua formação, atuação e desenvolvimento profissional, na medida em que esse qualifica os processos formativos em que se envolvem. Mais precisamente, verifica-se no primeiro depoimento a preocupação da pesquisadora em produzir conhecimento e incentivar os seus alunos a serem produtores também. Dalarosa (2000) reforça essa idéia e sinaliza que se não exercitarmos a pesquisa científica na universidade, corremos o risco de não termos contato com esta ao longo de nossa vida.

Buriti (1999), por sua vez, afirma que o processo de construção do conhecimento está diretamente ligado ao número de pesquisas desenvolvidas, embora seja necessário também divulgá-las para que possam ser utilizadas por outros pesquisadores. Em contrapartida, André *et al.* (1999) entende que a quantidade de pesquisas necessariamente não está ligada à qualidade das mesmas. Há a necessidade de uma reflexão sobre as contribuições destas pesquisas para o progresso da área de estudo.

A pesquisadora *responsável 1* também salienta a tentativa de tornar o contexto em que atua qualificado na especificidade da Licenciatura em Educação Física, e que através das ações do grupo sejam considerados os desafios que a escola imprime hoje para a atuação docente. Este aspecto vai ao encontro das indicações feitas no projeto pedagógico do curso. Neste documento a Licenciatura “deve contemplar [...] a articulação entre as várias áreas do saber, contempladas no currículo do Curso, mantendo constante relação com as necessidades dos diversos níveis de ensino (infantil, fundamental e médio)” (PPP, 2005).

A *acadêmica 1* traz elementos importantes à discussão, quando cita um aspecto que por mais que pareça óbvio, por vezes pode não ser, a questão do trabalho em grupo. Mesmo tendo a palavra grupo na sua própria identificação, o desenvolvimento desse pode não seguir por essa dinâmica. Nesse sentido, ela chama a atenção para a relevância da situação que gera o trabalho em grupo, pois se percebe que tem mais pessoas interessadas em estudar e

aprender acerca de um tema comum, e através do empenho e envolvimento profissional de seus participantes aumentam progressivamente as possibilidades de produção de conhecimento junto à aprendizagem. Essa visão assenta-se nas palavras de García (1995) quando observa que o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper com o isolamento do professor, e essa interação, segundo Ilha; Marques e Krug (2008) pode motivar esses profissionais a qualificarem suas ações docentes.

Desta forma, pode-se dizer que o *grupo 1* constitui-se num *lugar de formação*, já que os seus participantes atribuem um significado formativo ao mesmo. Nas palavras de Cunha (2008, p.185):

O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. [...] Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares. [...] Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós.

Quando se perguntou para os participantes do *grupo 2* essa mesma questão, obteve-se as seguintes construções:

Eu acho que a Educação Física Adaptada ou atividade motora adaptada ela de certa forma é um tema mais ou menos recente né nessa área da Educação Física. Então eu acho que aos poucos a gente vai trabalhando ou vai na medida do possível trabalhando com os acadêmicos essa questão da Educação Física Adaptada (pesquisadora responsável 2).

São vários, [...] tipo a gente foi para a escola e vê que os professores não trabalham com essas crianças na Educação Física [...], acredito que seja por incapacitação, já estou [...] aí [...] adquirindo uma experiência e vendo que isso é possível e que não tem nada de complicador no trabalho com eles. Segundo, [...] é ver o outro lado da dança e a possibilidade do trabalho em grupo, ver a possibilidade da construção, principalmente a gente constrói as nossas coreografias, todas são construídas em grupo, que é uma coisa também que até então eu não tinha trabalhado. E a questão de troca também como a gente tem um grupo bem diversificado né, claro hoje a gente está só com a educação especial, mas a gente já teve meninas da Fisioterapia que nos ajudaram muito [...] (acadêmica 2).

As duas participantes identificam os conhecimentos adquiridos no grupo que envolvem a Educação Física Adaptada, os quais contribuem para a sua formação e atuação profissional, uma vez que a dança é um dos conteúdos inseridos na cultura corporal de movimento a ser trabalhado nas aulas de Educação Física em ambientes formais e não-formais de Educação.

Neste grupo ela constitui-se como o conteúdo específico desenvolvido, mas pela carência com que a dança é desenvolvida historicamente nas aulas de Educação Física escolar verifica-se a importância dessa vivência para os acadêmicos do curso a fim de que esses tenham o conhecimento necessário para implementar esse conteúdo no contexto em que

atuarem. Em torno dessa carência, Darido (2001) enfatiza que alguns autores condenam a Educação Física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal. Como exemplo disso verifica-se a ênfase dada aos esportes coletivos no espaço escolar, principalmente os mais praticados no Brasil como o futebol, voleibol e basquetebol.

Para esclarecer um pouco mais a fala da *pesquisadora* (2) perguntou-se se a sua participação no grupo interfere ou influencia a sua atuação profissional? Assim, ficou evidente a questão anteriormente retratada, unindo-se a essa, a contribuição do grupo para a sua docência.

“Com certeza, vendo assim a questão da Educação Física no contexto da escola né, diretamente as possibilidades de se trabalhar sem a questão da exclusão né, que todos podem participar das aulas de Educação Física, aí nas disciplinas a gente procura enfatizar isso” (pesquisadora responsável 2).

Em outras palavras, discutir os temas que estão no cotidiano das escolas, como: violência, indisciplina, gênero, inclusão, o ensinar/aprender, tecnologias são importantes para que se perceba as complexas relações existentes entre as políticas públicas, a sociedade e a escola (PIMENTA; LIMA, 2004).

Diante disso, o *grupo 2* também constitui-se como um *lugar de formação*, já que “os sujeitos que desse processo se beneficiam incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentidos ao que viveu naquele lugar [...]” (CUNHA, 2008, p.185).

Em relação ao *grupo 3*, os participantes relatam que:

“Com esse grupo de pesquisa eu pretendo continuar pesquisando para posteriormente tentar um mestrado” (acadêmica 3).

Minha atuação nos grupos tem sido essencial para minha atuação já que tenho revisitado e aprofundado temas que no cotidiano fica difícil. Mas começamos pelas leituras. Todos os grupos de pesquisa têm uma base no estudo. Assim, acabo transferindo conceitos, atualizando discussões e principalmente elaborado melhor o que venho desenvolvendo em minhas aulas (voleibol e Pedagogia da EF Escolar - pós). O conceito de grupo também ajuda muito já que não fico limitado a leituras, mas sim, amplio meu aprofundamento com a discussão de temas. Enfim, entendo que o trabalho intelectual realizado nestas instâncias refletem diretamente na minha formação.

No processo de elaboração da produção intelectual que no meu caso tem acontecido principalmente através de livros, capítulos de livros e artigos, ocorre outro importante processo de apropriação de conceitos e amadurecimentos de processos de reflexões em relação ao conhecimento, diretamente e indiretamente organizo melhor meus espaços pedagógicos quando preciso escrever sobre conhecimentos e experiências que envolvem meu exercício intelectual.

Outro relevante ponto se deve ao encontro com pares (companheiros de pesquisa da instituição e externos). Este convívio e relação acaba amadurecendo também projetos e ações de pesquisa, ensino e extensão, principalmente durante os encontros científicos (seminários, reuniões, vídeo conferência, et.). Desses espaços surgem também a possibilidade de intercâmbios (acadêmicos) que atingem todos os níveis (ensino, pesquisa e extensão) (pesquisador responsável 3).

Essa última fala exemplifica a indicação expressa no projeto pedagógico em relação às práticas a serem desenvolvidas no curso, as quais podem ser enriquecidas com experiências de pesquisa, tecnologias da comunicação e informação, entre outras iniciativas (PPP, 2005).

Assim, evidencia-se também a constituição desse grupo em lugar de formação. Nessa direção, Cunha (2008, p.185) alerta para o fato de que “ao assumirmos lugares na universidade para a formação de professores, estamos definindo os formatos e alternativas que conseguimos estabelecer com tal objetivo e atribuímos sentidos de legitimidade aos mesmos”.

A análise desses três grupos, os quais podem ser considerados como lugares de formação, enfatizam a importância dos mesmos para os processos formativos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, pois abrem caminhos e ampliam os olhares de atuação profissional, fortalecem e contribuem para a construção da identidade docente. Este fato é confirmado por Cunha (2001, p.114) ao concluir que “as experiências apontadas como significativas pelos estudantes extrapolam as tradicionais divisões do espaço e do tempo do currículo universitário”. Isto porque a territorialidade formal dos processos de ensinar e aprender na universidade alterou-se. Eles fizeram travessias nas quais a complexidade e a riqueza da docência se constituíram em um emaranhado de relações a exigir novas conexões entre o saber e o viver.

Ao “analisar o sentido da construção dos lugares e de como os sujeitos em formação os reconhecem na sua legitimidade” (CUNHA, 2008, p.184-185), permitiu compreender que:

As experiências que dão à universidade a condição de lugar de formação reconhecem nela a condição de *locus* cultural que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassados pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (CUNHA, 2008, p.185).

Em outras palavras, pode-se concluir que os três grupos de estudos e pesquisas em foco neste estudo são reconhecidos como lugares de formação por representarem um momento formativo diferente dos espaços e práticas tradicionais tão comuns nos processos educativos. Nota-se que nesses lugares existe uma ruptura paradigmática em relação ao trato com o conhecimento, de modo que o pesquisador responsável não é o detentor e disseminador do saber. Ao contrário, ele promove a construção e socialização deste saber coletivamente.

A ruptura paradigmática remete para a idéia de transição, na medida em que o paradigma tradicional vem sendo lentamente, com avanços e recuos, substituído pelo

paradigma emergente. Santos (2006) é o autor que trata com muita propriedade dessa questão, e define como tradicional o paradigma que aceita apenas como válido o conhecimento científico racional e distanciado dos fenômenos, condicionado por princípios epistemológicos e regras metodológicas. O rigor científico afere-se pelas medições: o que não é quantificável é cientificamente irrelevante; e, o método científico assenta-se na redução da complexidade. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que separou.

Devido a uma pluralidade de fatores deu-se a crise desse paradigma (tradicional/dominante), destacando-se a “profunda reflexão sobre o conhecimento científico pelos próprios cientistas visando adquirir competência e interesse filosófico para problematizar sua prática científica [...], já que se tornou “urgente a análise das condições sociais, contextos culturais e modelos organizacionais da investigação científica” (SANTOS, 2006, p.50).

Emerge então, o paradigma emergente que compreende a complexidade dos fenômenos científicos ou não, e os aceitam como importantes para a construção do conhecimento da humanidade. Santos (2006) elabora as seguintes condições para tal: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; e, todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Entretanto, nem sempre os espaços de formação utilizam como fundamentação os pressupostos do paradigma emergente, nem se constituem em lugares, muitas vezes, eles não são ocupados e, por isso, não se transformam em tais (CUNHA, 2008).

4.2.2.3 Como a docência na Educação Física Escolar se faz presente nos lugares de formação?

As atividades que os acadêmicos se envolvem durante a sua formação inicial e as possibilidades profissionais abertas no mercado de trabalho são fundamentais para a construção da identidade profissional docente e, segundo Krüger e Krug (2008), influenciam a escolha do campo de atuação na área da Educação Física.

Assim, através do detalhamento das atividades desenvolvidas nos grupos, configurados como lugares de formação, cada participante identificou as relações estabelecidas com a docência da Educação Física na escola, ao serem questionados se essa temática é abordada no grupo e de que forma:

[...] no início assim a base do estudo era trazer um pouco das questões teóricas, das bases teóricas que estão abraçando hoje, ou deveriam pelo menos a formação do licenciado né, principalmente assim as questões das ciências sociais, a questão das mudanças da Educação Física enquanto processo histórico, o movimento renovador, as teorias críticas, algumas coisas que até tem na Didática, mas que direcionado com a temática que eles trabalham comigo. Os alunos do currículo velho para tentar, antigo né, de 90, para tentar contextualizar um pouco mais da Educação Física dentro do espaço da escola né e sair um pouco daquela Educação Física enquanto atividade física ou do fazer para alguma coisa. E os alunos do currículo novo da Licenciatura de 2005 no sentido de fundamentar mais o que eu imaginei que eles tivessem já trabalhando em outros conteúdos né, porque a princípio a Licenciatura tinha uma abordagem e todos professores deveriam trabalhar dentro da mesma proposta, mas não é o que a gente observa quando traz eles para o grupo de estudo (pesquisadora responsável 1).

Percebe-se que o grupo 1 tem uma grande preocupação em fundamentar a formação de professores através da compreensão do processo histórico pelo qual a Educação Física se desenvolveu e se constituiu na forma como ela se apresenta hoje nos contextos escolares, bem como fornecer as bases teóricas atuais da área e áreas afins. O Coletivo de Autores (1992, p.50) embasa essa idéia ao destacarem que “uma teoria da prática pedagógica denominada Educação Física vai, necessariamente, ocupar-se da tensão entre o que vem sendo e o que deveria ser, ou seja, da dialética entre o velho e o novo”.

Além disso, o grupo tem como finalidade rever alguns conhecimentos vistos pelos professores formados no antigo currículo, junto a sua proposta de formação generalista. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) afirmam que, em virtude do seu amplo campo de atuação, sucederam muitos problemas e críticas a esse modelo formativo, os quais impulsionaram, de forma lenta e gradual, a separação dos cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado.

Durante as aulas eu acho que a gente trabalha aquilo que eles deveriam ter na escola, [...] a gente já foi a campo e a gente viu que eles não têm essa prática na escola. [...] eu acredito que os conteúdos que a gente está trabalhando, claro que é o conteúdo da dança que deveria ser trabalhado na Educação Física Escolar, não que a gente esteja trabalhando todos os conteúdos (pesquisadora responsável 2).

Essa professora (2) salienta a relação das atividades do grupo 2 com a Educação Física Escolar a partir de um dos conteúdos indicados para o trabalho deste componente curricular na escola, a dança. Traz a tona também uma questão polêmica vivenciada por alguns participantes do grupo, crianças e adolescentes com deficiência física, pois os mesmos não são convidados a participar das aulas de Educação Física na escola nas quais estudam.

Infelizmente, a exclusão dos alunos com necessidades especiais das aulas de Educação Física constitui-se uma realidade presente em muitas escolas (BRASIL, 1997). Mesmo tendo na LDB a evidência de que: “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização

específicos, para atender às suas necessidades”. Desta forma, sendo a Educação Física uma disciplina curricular obrigatória e integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2003), na medida em que ela trata de um certo tipo de conhecimento, a cultura corporal de movimento, nenhum aluno pode ser privado dela (DARIDO, 2001, p.64).

Existem vários trabalhos que apontam para a necessidade de inclusão dos alunos com necessidades especiais no contexto educativo de maneira efetiva. Na área da Educação Física a ênfase recai nos PCN, que afirmam a importância das aulas dessa disciplina para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, principalmente no que tange os aspectos afetivos, de integração e inserção social (BRASIL, 1997). Outro ponto em destaque nos PCN refere-se à criação de alguns princípios, dentre esses cabe destacar o princípio da inclusão, cuja finalidade se concretiza “por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência” (BRASIL, 1998, p.19).

Sim, nesse grupo, na questão principal é a Educação Física Escolar de formação. Nós tivemos aí vários encontros de estudos para definir uma concepção básica de Educação Física Escolar para que norteasse aí as nossas intervenções. Então o nosso primeiro momento foi de, já tem 2 anos e meio o projeto, foi de preparação do grupo, e aí o grupo realmente estudava, vinha aqui para estudar e para definir linhas de orientação e debate, de orientação do grupo para formação. No outro momento sim nós começamos com intervenções e também nós já conhecíamos, conhecemos o grupo durante esse período, de discussão nossa durante o grupo [...] (pesquisador responsável 3).

O grupo de formação tratado por este *professor (3)* refere-se a um projeto de formação continuada para docentes da Quarta Colônia em que se reúnem todos os participantes do grupo para discutirem várias questões que permeiam as aulas de Educação Física na escola. Este fato pode ser identificado também na fala da outra participante do grupo: “*Sim, é abordada, é tudo pensando na Educação Física Escolar. Lá eles em sala de aula, conforme eles têm dúvidas eles colocam ‘há eu senti dúvida, dificuldade nisso’, daí eles pedem assim sugestões de como trabalhar*” (acadêmica 3).

Pode-se observar que o *grupo 3* realiza um trabalho de formação inicial e continuada de professores, pois reúne acadêmicos e docentes da educação básica e do ensino superior para que juntos possam refletir, aprender e reconstruir os conhecimentos necessários a sua prática pedagógica. Tardif (2000, p.7) contribui neste momento ao afirmar que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada [...]. Desse ponto de vista, a

formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento profissional de professores e a aprendizagem da docência podem ser entendidos como equivalentes quando se percebe esse movimento constitutivo do ser professor como um processo vivido durante toda a sua trajetória docente.

Para tanto, nota-se que os três grupos de estudo e pesquisa indicam, através dos depoimentos de seus participantes, que esses lugares mostram-se interligados com a docência na Educação Física Escolar, proporcionando assim, um ambiente de formação aos mesmos na medida em que subsidiam ações formativas diretamente relacionadas com o seu futuro campo de atuação profissional.

A formação, nesse sentido, constitui um processo de mudanças que envolvem, além do trabalho, outros aspectos da vida material, os agrupamentos, as dimensões de identidade e posturas de aprendizagem. Consiste em dar significado às expectativas [...], podendo contribuir para uma tomada de consciência individual e coletiva (PIMENTA; LIMA, 2004, p.135).

Maschio *et al.* (2008a) ao explorarem como se deu a participação de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em final de curso, em projetos de ensino, pesquisa e extensão identificaram que esta participação ocorreu em espaços e atividades diferenciadas constituindo-se em três categorias: projetos referentes a espaços e atividades que não tratavam da Educação Física Escolar; projetos envolvendo a escola e a formação de professores, e; os dois tipos de projetos. A partir disso, constataram que mesmo após a reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, a formação segue uma forte tendência generalista.

Por um lado, porque os interesses dos acadêmicos vão além dos conteúdos oferecidos e, por outro, porque se criou um novo curso, teoricamente, mas as possibilidades oferecidas na realidade são as mesmas que havia anteriormente, ou seja, existe um número maior de oportunidades em projetos fora do âmbito escolar. Dessa forma, os acadêmicos parecem não ter clareza do campo de atuação do curso que estão concluindo, pois não procuraram se envolver muito em projetos que os ajudassem a construir a sua identidade como professor da educação básica, que é um dos objetivos fundamentais do curso que concluirão (MASCHIO *et al.*, 2008a).

Diante do exposto evidencia-se, em contrapartida aos dados encontrados no estudo de Maschio et al. (2008), que houve um certo avanço na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, pois os três lugares estudados estão proporcionando e contribuindo, cada um com as suas especificidades, com a formação dos acadêmicos desse curso, tendo em vista que eles tratam de estudar, pesquisar e/ou intervir profissionalmente a partir de um ou mais conteúdos e temas que envolvem a prática docente na Educação Física Escolar.

4.3 A perspectiva docente e discente sobre os processos de ensinar e aprender a ser professor na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

O cânone da formação de professores, García (1995) esclarece que o tema *aprender a ensinar* vem subsidiando muitos estudos nessa linha de pensamento e ação. Fundamentados no paradigma do “Pensamento do Professor”, a temática evolui em direção às questões problematizadas em torno dos processos pelos quais os professores geram e adquirem diferentes tipos de conhecimentos.

Para tanto, nesta etapa do estudo o foco foi dado aos processos de ensinar e aprender a ser professor. Com isso, levou-se em consideração à atuação docente e discente no curso em questão. Inicialmente, os acadêmicos identificaram os seguintes aspectos relativos às práticas docentes do curso:

Pois é, eu acho que tá bem complicado ainda [...] tem professores que dão aula para o Bacharelado e para a Licenciatura que dão a mesma aula para os dois [...] E eu vejo também que a maioria dos professores assim não estão voltando o trabalho pra Licenciatura mesmo né, e, principalmente, na prática né, quando é feita as atividades práticas assim. É mais aquela coisa, ainda continua o clube né, a academia né, então é bem complicado. [...] e percebo também que é pela falta de conhecimento, né de conhecimento que eles não tão lendo os artigos que tem saído e eu acho que também mais acomodação, é aquela formação continuada que a gente vem sempre falando. São poucos professores que dispõem de artigos, textos, que a gente faz um círculo e pode debater. [...] A grande maioria vem e traz e pen drive, coloca ali, o power point né, fica dando aula, aula, aquela coisa de sempre, é aquela sabe. Isso aí também eu acho bem complicado porque não é mais assim, já está visto, já tem estudos que a aprendizagem não é mais assim né, quem é que aprende dessa forma? Então, eu particularmente acho que tá bem complicado que assim é bem desestimulante (acadêmica 1).

Eu acho que não dá para generalizar né, teve assim, e também não sei, porque no início algumas cadeiras eu acho que os professores ainda não tinham essa noção, então a gente teve treinamento mesmo de alguns esportes, principalmente ali nos coletivos a gente consegue perceber isso. Ainda tem aquela parcela de professores que não comentam, não frizam a escola, não relacionam, mas tem uma parcela que, eu acho que é meio a meio. Eu acho que da metade para cá que o negócio foi sendo mais relacionado e eu acho que até porque vem às questões de estágio e aí eu acho que eles se ligam porque a gente vai indo para a escola e a gente traz esses questionamentos. [...] a maioria das cadeiras é aquela que tu chega, tu senta, tu escuta e tu tem o teu momento para falar, mas eu acho que não é assim que acontece uma troca. Eu acho que ainda falta alguma coisa assim para ser totalmente (acadêmica 2).

Eu até me sinto dividida em falar isso, porque tem algumas disciplinas que há essa conversa diretamente com a escola, mas tem outras que é jogado mesmo. Mais é pra escola, e tem algumas que ainda não se encaixaram. Tem professores que ainda estão muito voltados para o Bacharelado, por exemplo Basquete, que nem o professor x ele sempre, ele dizia que tinha que aprender a ensinar, mas na aula dele a gente mais imitava o que ele mostrava, tanto é que na avaliação quem não fizesse exatamente como ele exemplificou (um circuito) acabou ficando com a nota lá em baixo, ele não procurava saber se a gente tinha evoluído no decorrer do semestre, o que importava era a seqüência de movimentos corretos (acadêmica 3).

As três acadêmicas salientaram aspectos fundamentais à discussão que indicam a limitação de algumas práticas docentes do curso. Alguns desses aspectos se repetiram em todas as falas, são eles:

1) Incoerência do processo de ensinar do docente com o processo de aprender a ser professor do discente: este processo revela-se incoerente, pois não há compreensão ou pelo menos transposição para a aula, dos conhecimentos e enfoques adequados a serem trabalhados em um curso de licenciatura. Sabendo que existe uma nítida distinção nesse sentido, em relação ao curso de bacharelado em Educação Física. Pode-se citar como exemplo disto, uma autora que nem estuda a área da Educação Física, mas escreve em um de seus trabalhos que “trabalhar o corpo como desenvolvimento físico, emocional, comunicacional na escola é muito diferente de trabalhá-lo como consumo, o que ocorre nas academias. São perspectivas educacionais muito diferentes” (PIMENTA, 2002, p.40).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Resolução nº. 7/2004, reforçam essa questão ao definirem que:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica [...] (BRASIL, 2004).

Evidencia-se, então, que a Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física contemplam linhas de orientação diferenciadas, as quais são expressas claramente nos seus projetos pedagógicos de curso. Não eximindo em ambos, a função educativa do professor formador, do licenciado e do bacharel, tendo em vista que esses últimos irão atuar em contextos diferentes, mas mesmo assim, terão a responsabilidade de serem professores.

Santos, Bracht e Almeida (2009, p.147) encontram os mesmos resultados em sua pesquisa ao destacarem que “nossos professores são também categóricos ao afirmar que essa mesma formação é distante daquilo que acontece nos cotidianos escolares”, fato esse observado em outros estudos também.

O fundamental a se compreender e desenvolver nesse processo de formação de professores é que os conhecimentos a serem trabalhados com os alunos na escola regular fossem os conteúdos abordados nos cursos de Licenciatura (LIBÂNEO, 2002). Esta constatação parece óbvia e é, mas o fato é que esta articulação não vem sendo feita, e os acadêmicos estão se formando sem saber o que fazer e como dar início a sua organização docente junto à escola básica.

2) *Metodologias de ensino inadequadas para a aprendizagem discente para a docência*: as formas e estratégias utilizadas no ensino docente não favorece a construção do conhecimento, a aprendizagem do acadêmico em direção a sua formação profissional para atuar no contexto escolar. Conforme a classificação de Gómez (1998b) a respeito dos modelos de formação se reconhece nas práticas descritas pelas acadêmicas a perspectiva técnica como fundamentação teórica da ação docente. O objetivo principal a alcançar com esse perspectiva é a eficácia na atuação, constituindo-se assim, o seu maior limitante como sendo a incapacidade de intervenção na aula para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos. Além disso, a idéia presente sobre aprendizagem é que ela configura-se como um processo individual, fazendo com que as práticas coletivas sejam reprimidas e impondo no espaço de formação um clima competitivo e individualizado.

Vasconcellos (2007) contribui neste momento ao constatar que a formação para a docência na educação básica, apesar de sua oferta crescente, tem deixado muito a desejar. Inclusive a fala da *acadêmica 3* reforça essa deficiência, quando afirma que na aula “a gente mais imitava o que ele mostrava”, uma vez que o PPP aponta o afastamento dessas práticas imitativas¹⁷, como segue:

[...] é necessário edificar um perfil, cuja formação contemple história, filosofia e sociologia, visto que ambos fazem sentido na relação do conhecimento, educação e sociedade, capacitando à identificação e o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação no “aprender a aprender”, [...] todas possibilidades que afastam, a predominância do modelo sujeito-objeto, as abordagens mecanicista, as verdades absolutas, **os processos imitativos**, questões estas que devem ser discutidas na formação do perfil do professor-educador, sendo que aportam para novos construtos da modernidade e da pós modernidade, cujas inferências criam novos sentidos no contexto escolar (PPP, 2009, s/p). [grifo meu].

Para compreender a existência dessas práticas simplistas nos cursos de Licenciatura, pode-se utilizar a idéia de Cunha (2004) quando afirma que os processos de aprender e ensinar não são objeto de estudo na formação inicial dos docentes universitários, tornando

¹⁷ As práticas imitativas são entendidas neste contexto como práticas simplistas e técnico-mecanizadas, sendo essas, portanto, incoerentes com a complexidade do processo de formação docente.

intensa a presença da reprodução cultural em suas ações docentes. “Sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos” (CUNHA, 2004, p.106).

Diante disso, é indispensável que as práticas docentes desenvolvidas com base na imitação sejam revistas em qualquer que seja o curso de formação de professores, constituindo-se em objetos de análise, reflexão e discussão dos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, para que possam ser reconstruídas. Em outras palavras, pode-se dizer que quando se transforma o processo educativo em treinamento técnico amesquinha-se o há de essencialmente humano nessa experiência, o seu caráter formador (FREIRE, 1996). “O docente não pode ser nunca um técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégias de comunicação e ensino elaboradas desde fora para uma suposta comunidade homogênea” (GÓMEZ, 1998a, p.85). Muito pelo contrário,

[...] deve atuar como o clínico que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta da aula, comprovando as reações, esperadas ou não, lógicas ou irracionais, dos alunos/as e avaliando o significado das trocas que se produziram em consequência (GÓMEZ, 1998a, p.85).

Maschio *et al.* (2008b) colaboram com a discussão quando socializam os achados de sua investigação, a qual realizou-se no próprio CEFD e com acadêmicos da Licenciatura. Várias questões são levantadas pelos acadêmicos, desde a crítica a constituição de disciplinas e sua ordem, os conhecimentos não desenvolvidos adequadamente, a distância entre o discurso pedagógico dos professores e a realidade escolar, entre outras. Essas indicações demonstram que a falta de comprometimento de alguns docentes com os saberes que devem ser desenvolvidos nas disciplinas traz como consequência a desmotivação dos acadêmicos do curso.

A consequência disso é óbvia: os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica. Toma lugar, assim, a idéia de que as habilidades pedagógicas dos professores decorrem das experiências diretas da sala de aula, bem expressa na tese tantas vezes ouvida segundo a qual “a teoria na prática é outra” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.147).

Esse desencontro pode ser amenizado ou solucionado pela “diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (NÓVOA, 1995, p.28).

Outra questão apontada pela *acadêmica 1*, está relacionada com a *falta de conhecimento, atualização teórica, formação continuada dos docentes formadores*, o que causa a ocorrência das situações anteriores. Por isso que “a prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo do processo prático” (GHEDIN, 2002, p.134). Com esse movimento, a experiência docente corresponde a um:

[...] espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência.

Em contrapartida, cabe destacar que as acadêmicas afirmam que uma parcela dos docentes do curso realizam “*essa conversa diretamente com a escola*” e “*da metade para cá que o negócio foi sendo mais relacionado e eu acho que até porque vem às questões de estágio e aí eu acho que eles se ligam porque a gente vai indo para a escola e a gente traz esses questionamentos*”.

Com essas ressalvas, parece que nem todas as práticas docentes do curso de Licenciatura do CEFD são incoerentes com o processo de ensinar e aprender a ser professor de Educação Física. Ao tratar desse tema, Guarnieri (2005) revela que mesmo que o modelo de racionalidade técnica seja considerado predominante nos cursos de formação de professores, não são em todas as disciplinas do currículo que esse modelo ganha espaço, devido a práticas docentes que adotam outras perspectivas e fogem a tal orientação teórico-metodológica.

Nota-se que o estágio é mencionado em decorrência do impacto que causa na formação do professor, seja para a conscientização do acadêmico em relação aos saberes que precisa mobilizar e construir para sua docência, seja para o despertar do próprio docente formador no que tange as suas práticas, as quais precisam convergir com os saberes necessários a prática educativa do futuro professor.

Nesse sentido, o estágio supervisionado pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, como também, uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. É necessário também porque permite aos professores em formação o desenvolvimento de atividades que possibilita conhecer as histórias, as linguagens e as

experiências dos diferentes grupos culturais, a fim de compreender as diversas leituras, respostas a comportamentos que os alunos exibem (PIMENTA; LIMA, 2004). Portanto, é importante que o estágio instigue a interação entre os conhecimentos específicos da profissão desenvolvidos durante toda a formação inicial, a experiência vivida e o conhecimento educacional, possibilitando a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimentos a partir das necessidades formativas, tornando as escolas lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores (TARDIF, 2002). Todavia, o estágio pode não ser uma completa preparação para o exercício profissional, mas é possível, nesse espaço, que professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalhem questões básicas, que serviram de alicerce para a docência, tais como: o sentido da profissão, o que é ser professor, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos e dos professores, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2004).

Considera-se, então, que o Estágio Curricular Supervisionado é um espaço que o acadêmico se constitui como profissional da Educação. Embora essa constituição perpassa toda a sua trajetória escolar/acadêmica e o seu desenvolvimento profissional, é através do estágio que ocorre uma maior aproximação com a realidade escolar e o início da sua profissão, bem como, a consolidação e criação de um modelo próprio de ação e estratégias docentes construídas através das relações entre a experiência e o conhecimento.

Em suma, as acadêmicas explicam que há professores que relacionam os conhecimentos específicos das disciplinas nas quais trabalham com a escola, mas também evidenciam que algumas práticas docentes do curso ainda não estão adequadas ao que o mesmo propõe em seu projeto político-pedagógico, ou seja, formar professores de Educação Física para atuar na educação básica.

Diante desses limitantes na formação, o caminho percorrido pelo horizonte da reflexão é a direção que possibilita um rompimento radical com os mesmos (GHEDIN, 2002, p.146).

Cunha (2004, p.107) colabora com a temática ao relatar que “a carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais susceptíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos”. E, “se queremos um aluno crítico-reflexivo, é preciso um professor crítico-reflexivo” (LIBÂNEO, 2002, p.76).

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) complementam a análise e ressaltam que repensar a instituição universidade e a docência torna-se uma necessidade premente, refletindo, principalmente, no que fez, na intencionalidade de avançar no próprio desenvolvimento profissional e institucional por meio da preparação político-pedagógica.

Face a essas dimensões, García (1999) sinaliza que as instituições de formação de professores possuem três funções básicas a serem cumpridas: *a formação*, assegurando a preparação coerente com as funções profissionais que o professor irá desempenhar; *certificação*, permitindo aos professores o exercício da profissão; e, *o papel de agente de mudança* e ao mesmo tempo *de socialização e reprodução da cultura dominante da sociedade*.

Importa sinalizar que a reprodução cultural tem seus aspectos positivos e negativos, pois são socializados saberes, experiências, valores, costumes e conhecimentos importantes para a Educação das novas gerações. No entanto, a maneira com que esses elementos citados são transmitidos e os enfoques que lhe são dados, muitas vezes não condizem com os objetivos que se almeja hoje no campo da Educação e da formação de professores, por exemplo, como Cunha (2004, p.106) chama a atenção:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas, foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos que acabam dando suporte para a sua futura docência. Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada.

Cabe destacar que, na área da formação de professores de Educação Física, essa reprodução cultural de práticas docentes subsidiadas na imitação de movimentos foi muito freqüente em sua história, e pelo que se observa neste estudo, ainda se faz presente nos processos formativos atuais. “Mesmo reconhecendo os inúmeros avanços na formação inicial e continuada de professores de Educação Física, ainda predominam tendências “escolarizadas” e “academicistas” dos programas de formação de professores dessa disciplina” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.160).

Afinal, “a Educação Física Escolar tem sido um componente passível de ser ‘atendido’ por professores de diferentes áreas e por acadêmicos em início de formação. O critério, quando por ventura se faça necessário, é gostar de esporte, brincadeiras [...]” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p.319).

Deste modo, o ponto de partida das práticas pedagógicas da Educação Física não está mais centrado na transmissão de verdades ou conhecimentos prontos, mas na construção do saber. Para ambos, o processo de ensino/aprendizagem, caso essa dupla de conceitos ainda

seja válida, deve partir da apresentação do fenômeno e não mais da solução ou da resposta. Diante do fenômeno, os alunos tentam encontrar a solução ou a explicação. Somente depois, caso seja necessário, busca-se saber o que a ciência diz (PPP, 2005).

Os professores também falaram sobre as suas práticas docentes e esclareceram que:

[...] basicamente eu trabalho conteúdos técnicos, especificamente que fazem parte do conteúdo trabalhado na escola que é o atletismo. [...] eu não posso dizer que eles não podem conhecer a técnica das modalidades, mas ao mesmo tempo o que eles vão fazer com essa técnica, então, isso é o que me preocupa, então toda a minha aula é direcionada para o trabalho dentro da escola, usando o atletismo como conteúdo da Educação Física Escolar. Então eu divido as modalidades, normalmente, só que durante toda aula, os alunos, eles desenvolvem trabalhos onde eles aplicam aquilo o que eles aprenderam numa possibilidade de estar dando aula para escola. [...] então o que a gente faz, a gente faz isso num olhar crítico, mas faz, então eles tem que aplicar uma aula de Educação Física [...] Eles fazem isso, a gente faz algumas reflexões mas depois no Atletismo II a gente trabalha a partir de uma proposta pedagógica crítica, daí a gente resgata aquele trabalho que foi dado no Atletismo I, quando eles estão dando aula, tu olhando, a aula pode até ser a mesma, mas a base teórica que está por traz daquela aula, não é a mesma que a aula que eles deram em Atletismo I. [...] as formas de ensino e tudo o que a gente faz é sempre pensando em possibilidades de adotar na escola, então, por exemplo, antontem eu trabalhei com a corrida para todos, que é uma possibilidade de tu pegar pessoas com diferentes capacidades motoras relacionadas ao correr: um aluno muito obeso, um que é muito descoordenado, outro que é muito lento e fazer uma atividade que tenha um fim mas que, onde eles vão poder correr um determinado percurso e não fazer uma distância muito grande entre eles enquanto chegar lá. Então, por exemplo, vamos desconstruir aquilo que diz da corrida de velocidade, que todo mundo sai do mesmo [...] eu tenho que entender que eles tem que sair daqui sabendo ensinar esse conteúdo, tendo alguns conhecimentos básicos e técnicos, o professor não pode negar, mas ao mesmo tempo saber o que fazer com eles nesse contexto que é o escolar (docente 1).

[...] nós trabalhamos esta disciplina voltada para as questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Então nós temos algumas leituras em relação, quem são esses alunos; qual é o espaço deles em sala de aula; como que se realiza esse processo de ensino-aprendizagem; como que são feitos esses registros, essas observações de pessoas que freqüentam a EJA. E depois de ler, discutir sobre esses temas os alunos vão para a escola ministrar ou trabalhar com a EJA (docente 2).

[...] a parte principal que eu tenho dado foco a essa disciplina é no sentido de trazer a tona os principais elementos que constituem o ensino do voleibol né e numa segunda, numa parte muito no final, é muito no final mesmo da disciplina e às vezes assim tem semestre que eu não consigo dar conta de trabalhar, eu tento trazer essa discussão do ensino do voleibol na escola a partir das abordagens, [...] e claro relaciono com o do contexto esportivo, mas as partes centrais ficam nesse processo de evidenciar as características dessa modalidade, fazer com que os alunos vivenciem esses momentos aí que caracterizam a modalidade e a possibilidade de recompor essa modalidade aí dentro do processo de ensino (docente 3).

Nota-se em suas falas, perspectivas semelhantes, mas cada um deles aponta de forma peculiar como se desenvolve a sua prática docente e quais são os conhecimentos trabalhados nas aulas.

A *docente 1* indica se preocupar bastante com a preparação dos acadêmicos para atuar no contexto escolar, deste modo, busca desenvolver em suas aulas maneiras de se trabalhar o conteúdo da disciplina que ministra na Educação Física Escolar, uma vez que “não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente. Do que se pode falar é de mecanismos ou caminhos para a consecução deste processo” (ISAIA; BOLZAN, 2004,

p.130). E se o professor formador estiver assumindo o papel na disposição das condições que propiciam a aprendizagem dos seus alunos, estará contribuindo para a formação dos mesmos (SERRÃO, 2006).

A *docente 2*, apesar de não aprofundar em seu depoimento os elementos que servem de base para a formação dos acadêmicos para atuarem na escola, considera o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA em sua prática. Por isso, acredita-se que essa disciplina e a prática docente não deixam a desejar e são desenvolvidos saberes importantes à formação dos licenciandos em Educação Física. Tendo em vista a própria temática da disciplina, que é recente nos currículos de formação inicial, fazendo com que o professor formador tenha um trabalho inicial de trazer às aulas a discussão das características desse contexto específico e possa no decorrer da mesma, ir delineando e construindo junto aos acadêmicos as formas de se trabalhar a Educação Física na EJA. Desta forma, é preciso compreender o processo educativo como uma maneira de ensinar e de aprender, inclusive para que os acadêmicos assumam-se sujeitos ativos na produção do saber, desde o início de sua formação, e se convençam definitivamente que o professor formador não está ali para transferir o conhecimento, mas para criar as possibilidades de sua construção (FREIRE, 1996).

O *docente 3* evidencia pontos similares a docente 2, já que dá ênfase as peculiaridades do conteúdo específico da disciplina, o voleibol. Por outro lado, deixa claro no início do seu depoimento que: *“numa segunda, numa parte muito no final, é muito no final mesmo da disciplina e às vezes assim tem semestre que eu não consigo dar conta de trabalhar, eu tento trazer essa discussão do ensino do voleibol na escola”* Esta fala revela o fato de que a articulação do conhecimento de sua disciplina com a docência na Educação Física escolar parece ser restrito. Por isso que, Rezer e Fensterseifer (2008) esclarecem que nos cursos de Licenciatura em Educação Física é muito importante refletir sobre as práticas docentes no ensino das modalidades esportivas, questionando formas de metodologias que se limitam ao trabalho dos fundamentos e regras. Mesmo assim, esse docente destaca a *“possibilidade de recompor essa modalidade aí dentro do processo de ensino”*.

Serrão (2006, p.126) contribui nesse momento quando escreve que a atividade principal do professor é ensinar e promover o desenvolvimento dos seus alunos com os quais interage. Isso pode ser impulsionado pelo ensino organizado com ações direcionadas a aprendizagem de conceitos pelos alunos, *“colocando-os em movimento, em uma posição ativa diante do conhecimento que se convencionou culturalmente relevante para a compreensão e transformação da realidade objetiva”*.

Diante das falas dos acadêmicos e dos professores estudados confrontam-se duas idéias, pois, os acadêmicos indicam que existem práticas docentes inadequadas ao curso de Licenciatura e, os professores, de um modo geral, manifestam em seus depoimentos a relevância de trabalhar os conhecimentos relativos à docência da Educação Física na escola. Portanto, será uma coincidência que justo os professores investigados são os que consideram o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD um processo formativo de professores implicado com a atuação docente na escola e procuram contribuir para tal?

Um aspecto que pode intervir e definir a resposta para essa questão refere-se ao fato desses docentes que se mostram levarem em conta a docência, a escola e a Educação Física Escolar, em sua prática, demonstrando seus envolvimento com essas temáticas em espaços que ultrapassam as paredes da sala de aula, pois eles atuam em lugares de formação. Portanto, eles podem ser sim, os docentes que estão fazendo a diferença no curso para a sua melhoria, tanto nas disciplinas que ministram como nos lugares de formação que trabalham. Ao unir em suas ações docentes o ensino com a pesquisa trabalham “para que a Educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente compartilhado” (CUNHA, 1995, p.32).

A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista (DAMIANI, 2008, p.224-225).

Os lugares de formação propiciam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado e o aprender a aprender, concebidos a sua compreensão por Isaia e Bolzan (2004, p.126) como fundamentais para a aprendizagem e favoráveis “a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com seus pares. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes [...]”.

Mesmo assim, constata-se que algumas das práticas docentes da Licenciatura em Educação Física do CEFD ainda precisam melhorar, assim como, Molina Neto e Molina (2002, p. 60) advertem que a “formação inicial está pautada por um discurso didático [...] inadequados para enfrentar as situações reais de ensino/aprendizagem que se constituem em condições sociais complexas, portanto não-lineares”. Em meio a essa questão Vasconcellos

(2007) ressalta que se não houver abertura na formação inicial para novas concepções e práticas a tendência será a reprodução de vivências tidas na escola e na universidade.

Ghedin, Leite e Almeida (2008) colaboram com a discussão e apontam que o ensino das diversas disciplinas dos cursos de Licenciatura está sendo trabalhado independentemente da realidade escolar e das práticas educativas, sendo conduzido ainda, pela visão burocrática e acrítica, característicos do modelo da racionalidade técnica. Em primeiro lugar, para superar esse modelo formativo é necessário que os cursos de Licenciatura possibilitem aos docentes meios para o seu desenvolvimento profissional com base no modelo reflexivo de formação de professores. Neste modelo, a reflexão crítica sobre a prática assume papel fundamental ao tornar-se uma exigência da relação teoria-prática, “sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.22).

A partir disso, evidencia-se a relevância do acadêmico da Licenciatura em Educação Física perceba que “[...] não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal (DARIDO, 2001, p.7).

Para que isso seja possível, é importante que a formação de professores dê conta das inúmeras questões que envolvem a atividade docente, tais como: o efetivo trabalho com o conhecimento, ou seja, construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento junto à produção de sentido; capacidade de trabalhar com a dialética humanização-desumanização, pois apenas entender de desenvolvimento humano e suas fases sistemáticas não é o suficiente, é preciso compreender também as rupturas e truncamentos vividos pelos alunos concretos, como sujeitos humanos, culturais e sociais; capacidade de gerir processos de mudança para atuar na escola concreta existente e contribuir para o avanço dessa na superação de suas contradições; visão política de totalidade, para entender as relações entre escola-comunidade e escola-sociedade (VASCONCELLOS, 2007).

Pereira, Moreira e Nista-Piccolo (2007), através de pesquisa realizada em uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo, com 82,5% do total de acadêmicos do quarto ano do curso de Licenciatura Plena em Educação Física e 90,43% do total de acadêmicos do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física constataram que houve uma melhora significativa no que tange a relação entre as disciplinas e suas interfaces de conhecimento do curso na Licenciatura em Educação Física. Também evidenciaram, dentre as dimensões biológica, esportiva e pedagógica abordadas nas disciplinas, que essa

última obteve ênfase no curso de Licenciatura em Educação Física, representando assim, o avanço esperado pelas alterações legais feitas.

Na tentativa de revelar alguns elementos que permeiam a formação inicial em Educação Física do CEFD/UFSM, Ilha *et al.* (2008) realizaram recentemente um estudo com quinze (15) docentes do CEFD/UFSM que atuam concomitantemente com as mesmas disciplinas nos dois cursos de formação, Licenciatura e Bacharelado. Quando questionados sobre as competências profissionais que consideram indispensáveis à prática pedagógica identificaram as seguintes: o domínio de sua área específica de conhecimento; a ética profissional; a organização e planejamento de ensino; a preocupação com a transposição do domínio específico de sua disciplina para o âmbito de conhecimento escolar do Ensino Fundamental e Médio; a reflexão de sua prática pedagógica; e, outros elementos tais como: flexibilidade na condução das aulas, auto-crítica, conhecimento do aluno, diálogo, postura interdisciplinar, prática como professor-pesquisador, espírito crítico, conhecimento do contexto escolar, utilização de sua produção nas aulas que ministra, e a preocupação com a transposição do domínio específico de sua disciplina para o âmbito de atuação profissional não-escolar, todos elementos são importantes no processo formativo.

Nessa pesquisa, ficou evidente o reconhecimento por parte dos docentes do curso da importância em relacionar o conteúdo específico da disciplina que ministram com o contexto escolar para melhor subsidiar e qualificar a formação do licenciado em Educação Física (ILHA *et al.*, 2008). Entretanto, nota-se que esse diálogo não vem sendo concretizado atualmente em todas as práticas docentes desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Os docentes e os acadêmicos do curso destacaram ainda como é a atuação discente nas aulas, tendo como pano de fundo o desafio de aprender a ensinar. As falas que seguem norteiam a discussão:

A minha participação em algumas aulas é um pouco polêmica, porque tendo um pouquinho mais de vivência, não só na questão da idade e sim né em estudo também, a gente fica mais crítico. Então não é qualquer professor ou qualquer aula, que a gente consiga se adaptar e eu sempre tive essa coisa de contribuir um pouco e colocar também né, que eles percebam, que todos percebam, tanto os professores também, que a gente tá aqui [...] para que todo mundo aprenda[...] Sabe então, é isso que eu discuto muito a educação como tá hoje, porque tu chegar na graduação, que é o mesmo sistema do primeiro e segundo grau né, que a gente hoje sabe que nem o primeiro grau não tá mais assim, e aqui na universidade continua. Chega, atira o material, vai lá faz uma prova e deu, muitas vezes não é possibilitado um trabalho, nada. [...] até pelo desinteresse de alguns professores né, assim de não polemizar a aula, de eles já terem as respostas prontas.

[...] assim no geral a gente estuda, estuda os textos né, da educação física escolar, a gente estuda um pouquinho também do envelhecimento né mas, e cada um papel importante porque, cada um traz a sua contribuição, tanto a contribuição de vida como a contribuição do que tá estudando né, então cada um tem um papel muito importante até porque, por isso que se chama grupo né, porque se fosse um, no máximo dois iria ser bem mais complicado. (acadêmica 1).

Há eu tô sempre buscando né alguma coisa, porque eu acho que só a sala de aula não, hoje o que eu sei e o que eu faço eu não aprendi em sala de aula, isso eu tenho certeza. E aí os espaços que eu busquei, aqui, né o GEPEF foi um espaço de formação que eu considero bastante importante, como os outros grupos que hoje né, ainda estou, tanto na dança como outros que já saí, voltei. Eu acho que é nesses grupos que a gente acaba encontrando um norte sabe, o que fazer, como fazer. Sala de aula acho que é bem aquelas dicas sabe. [...] Eu não sei se é questão de característica ou, mas eu tentava, não que eu não contribuisse, mas não sei se a contribuição era visível sabe.

[...] não há uma hierarquização do negócio. A gente é bem, como é que eu posso te dizer, porque justamente nesse encontro de quinta que a gente planeja a aula, a gente planeja todo mundo junto, né, questão de atividades. [...] não é só a professora que desenvolve as atividades, todo mundo tem essa responsabilidade. (acadêmica 2).

*Eu procuro me envolver sabe, apesar de ser um pouco tímida.
O meu papel é auxiliar eles, chamar para a reunião, eu contribuo nas partes burocráticas e na pesquisa. (acadêmica 3).*

Cada acadêmica salienta um aspecto referente à sua atuação no curso de formação inicial. A *acadêmica 1* esclarece que a sua participação nas disciplinas do curso é bastante polêmica, porque ela não se satisfaz com “*qualquer professor ou com qualquer aula*”. Afirma ainda que alguns docentes “*não gostam de polemizar a aula*”, não propiciam discussões e preferem responder as questões mais comuns, as quais eles já tem, inclusive, as respostas prontas. Entende-se que esses docentes não acompanharam as mudanças que ocorreram no campo da formação de professores, como chama a atenção Pereira (2000, p.51) ao especificar que “do treinamento do *técnico em educação*, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do *educador* na primeira metade dos anos 80 e, nos anos 90, um redirecionamento para a formação do *professor-pesquisador*”. [grifos do autor].

Dentre as perspectivas de formação do professorado mencionadas por Gómez (1998b), pode-se identificar com a solicitação feita pela *acadêmica 1*, quando a mesma clama por melhorias na prática docente de alguns professores, a perspectiva de reflexão na prática para a transformação social. Mesmo tendo nessa vários enfoques diferenciados, todas concebem o professor como um:

[...] profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo (GÓMEZ, 1998b, p.373).

Conforme apontam Rezer e Fensterseifer (2008), práticas transformadoras são muito bem-vindas no processo formativo de docentes, podendo fornecer subsídios para a realização das mesmas no contexto da escola.

Logo é possível afirmar que essa aluna demonstra participar ativamente nas aulas e no grupo de estudos e pesquisas. Atitudes como essa contribuem para a sua formação profissional e com o próprio curso, qualificando os espaços e lugares de ensino e aprendizagem. Nóvoa (1995, p.30) aproxima-se dessa compreensão ao reconhecer que “a aprendizagem em comum facilita a colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”.

Isso remete a compreensão de que o processo de formação docente é contínuo, permanente, ou seja, existe um desafio de aprender ao longo da vida, pois aprender “é um processo ativo, criativo e seletivo de apropriação dos elementos da cultura a que em cada tempo humano temos acesso” (ARROYO, 2004, p.219) no qual os aprendizados podem vir a serem construídos “(...) em contextos múltiplos, variáveis ao longo dos tempos dos ciclos de vida” (Ibid., p.220).

Para a *acadêmica 2*, a participação e a atuação em espaços formativos do curso representam um momento essencial na formação inicial em direção a aprendizagem profissional docente. Labelle (2001, p.110) converge com essa constatação ao dizer que:

o grupo é a matriz da ciência e do desenvolvimento pessoal, porque é o campo da confrontação da palavra. Ao dizer ao outro o que penso, o outro obriga-se a descobrir quem eu sou realmente. Ele leva-me a aperfeiçoar, corrigir, desenvolver e enriquecer o meu pensamento, permitindo-me fazê-lo destacar da sua palavra, sucessivamente interrogativa, crítica, sugestiva. O grupo é, assim, vector e trampolim do advento da ciência e de si mesmo. [...] pelas trocas a partir do que cada um descobre, a reflexão ganha volume aprofundando-se [...].

Por fim, afirma que as disciplinas assumem a função de orientar o acadêmico para que o mesmo possa buscar o aprofundamento dos conhecimentos necessários a profissão.

Apesar da timidez da *acadêmica 3*, ela relata que procura participar das discussões nas disciplinas e no grupo de estudos e pesquisa no qual está inserida. Nessa direção, Gatti (2005) sinaliza que o diálogo realizado em e/ou com grupos de pesquisa contribui com os pesquisadores mais experientes e com os iniciantes ou menos experientes. Neste último caso favorece a formação, uma vez que ninguém aprende a pesquisar e desenvolve habilidades investigativas lendo manuais. Labelle (2001) aprofunda essa idéia ao dizer que toda situação de aprendizagem e pesquisa que o sujeito tem a liberdade de ser ator do seu próprio projeto de aprender e descobrir, é portanto, fonte e expressão de autonomia.

Diante do exposto, observa-se que as acadêmicas atuam e participam de forma distinta no curso, umas mais críticas e desinibidas e outra mais tímida. Mesmo assim, cada uma à sua

maneira se mostram interessadas em aprender os conhecimentos necessários a docência. Esse interesse junto ao estudo, empenho e dedicação é fundamental para a aprendizagem docente, uma vez que esse processo ocorre somente se estiver uma via de mão dupla em que docente-discente trabalham simultaneamente os saberes para a docência. Giovanni (2005, p.48) aprimora essa idéia ao dizer que:

Ser professor, assim como ser aluno, implica uma relação de cumplicidade no que se refere ao compromisso com o ato de buscar conhecimento a respeito do conteúdo a ser ensinado, a respeito dos seres humanos envolvidos nessa relação, seu espaço e momento históricos e a respeito de como realizar e aperfeiçoar, teórica e tecnicamente, tanto o trabalho de ensinar, quanto o trabalho de aprender.

Por isso, importa conhecer também a visão dos docentes ao se referirem sobre a atuação dos acadêmicos nas aulas e nos demais espaços formativos:

Depende muito, [...] tem muitos viés para ti falar de comportamento em aula né. Eu diria que eles, isso varia muito né, de turma pra turma. Não é uma coisa que dá pra tu dizer: os alunos do CEFD são assim. Eu posso te dizer que hoje a turma do quarto semestre é interessadíssima no trabalho de atletismo e que eles enxergam tudo como novidade, então eles participam muito. Então depende né, não é, a turma não é assim, não tem uma, eu não enxergo pelo menos, o pessoal da Licenciatura é assim. O que tem é que na Licenciatura eu enxergo mais um caminho, eles enxergam um caminho, mesmo que seja meio tortuoso e o bacharel me dá a sensação que eles estão, não tem mãe nem pai, não sabem nem o que estão fazendo ali. É a sensação que eu tenho como professora dos dois cursos (docente 1).

A fala dessa *docente (1)* traz à tona a idéia de que cada contexto, cada turma e cada aluno possuem características próprias, singulares e pessoais. Em outras palavras, “cada profissional e cada educando, cada coletivo social e cultural têm seus tempos pessoais, coletivos” (ARROYO, 2004, p.208), de modo que “construiu e continua construindo seus próprios esquemas de interpretação da realidade [...] no espaço e no tempo onde vive e evolui como grupo social” (GÓMEZ, 1998a, p.85).

De acordo com o PPP (2005) cada turma nova de alunos em que se insere o professor exige dele que se integre num processo vivo e original, construindo conceitos ligados às experiências, em comum, vivenciadas.

Todavia, não raro é possível encontrar grupos que se unem e/ou se identificam por alguns de seus objetivos de vida, pessoais e profissionais. Esse grupo formado por interesses pode ser construído ou reafirmado em um curso de formação profissional, se isto ocorrer, aumentam-se as possibilidades de construção da identidade docente e de sua profissionalidade.

Pimenta e Lima (2004, p.63) são chamadas a discussão, pois afirmam que “a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade”. O Parecer nº. 058/004, ainda explica que:

A identidade acadêmico-profissional em Educação Física deve, necessariamente, partir da compreensão de competências e de habilidades que abranjam as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, considerando que a intervenção do profissional pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados (BRASIL, 2004a).

Krug (2004, p.101) ao tratar do processo de construção da identidade do professor de Educação Física evidenciou que ela se constrói:

[...] a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas [...] pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em vida o ser professor.

Para tanto, ressalta-se que “o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências vividas dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.67).

A *docente 1* ainda distingue a atuação dos acadêmicos dos dois cursos de graduação em Educação Física, ou seja, indica que os discentes do Bacharelado mostram-se desorientados, demonstrando que não sabem nem o porquê de terem escolhido tal curso. Santini e Molina Neto (2005) confirmam esta constatação, ao dizerem que a grande maioria dos professores de Educação Física não tiveram uma orientação profissional adequada durante o período escolar o que prejudicou a tomada de decisão sobre a profissão a ser escolhida. Em decorrência disso, Santos e Hallal (2001) apontam que os acadêmicos entram nos cursos de Educação Física conhecendo muito pouco sobre a realidade da profissão. Santini e Molina Neto (2005) destacam que, para atenuar esta preocupante situação de escolha profissional inconsciente, mesmo cercada de dúvidas e incertezas, não pode ser considerada um fator significativo que influencie diretamente no processo de desenvolvimento da Síndrome do Esgotamento Profissional. Junto a isso, conforme salienta Figueiredo (2008), alguns estudantes do curso de Educação Física não se vêem em processo de formação profissional. A representação que parecem fazer do curso está fortemente identificada com suas trajetórias individuais e com o prolongamento dessas trajetórias durante os anos de formação.

Já os acadêmicos da Licenciatura, segundo a *docente 1*, expressam mais claramente seus interesses, expectativas e escolhas profissionais, contrariando as conclusões de Santini e Molina Neto (2005) quando dizem que a grande maioria dos ingressantes no curso de Educação Física não aspira ser professor. São ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, optaram por uma que já lhes era familiar, a Educação Física, reduzindo, assim, as incertezas. Entretanto, atualmente com um certo período de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de Educação Física, a distinção da Licenciatura e do Bacharelado estão muito presentes nos diversos meios, principalmente nas discussões no interior dos cursos superiores e nos eventos e publicações científicas.

As falas dos demais *docentes (2 e 3)* também apontam para este caminho ao explicitar o interesse dos acadêmicos da Licenciatura em se preparar para a sua futura atuação profissional na escola básica: “[...] eu acho que já há uma preocupação deles desse trabalho deles na escola né, eles querem assim se tornar profissionais, que vão trabalhar na escola com a educação básica, eu acho que eles estão bem cientes” (*docente 2*); “É bem mais consciente, eu acho que é bem mais claro para o aluno, que o voleibol que tá acontecendo aí ele tá sendo pensado para o contexto escolar” (*docente 3*).

O depoimento da *docente 2* indica que os acadêmicos estão buscando aprender os conhecimentos necessários para a docência na educação básica. O PPP (2005) inclui essa questão ao recomendar que todas as disciplinas precisam contemplar em seu conteúdo a prática curricular, pois é ela que permeará todo o Curso.

Em torno disso, como afirma Gonzáles (2008), que o perfil profissional do professor de educação básica especialista no componente curricular Educação Física afasta-se acentuadamente do tradicional professor de ginástica, assumindo assim, a condição de docente. Esta situação lhe exige competências diferenciadas do professor que intervém em outros espaços de atuação profissional.

Portanto, os professores do estudo deixam claro principalmente que os acadêmicos, de um modo geral, estão aparentemente mostrando-se cientes do papel profissional que terão ao se formarem. Isto pode ser resultado do envolvimento desses discentes com o grupo de estudos e pesquisa, ao construírem novos conhecimentos e adquirirem uma visão mais apropriada à inerente complexidade do fenômeno educativo.

Ghedin, Leite e Almeida (2008) chamam a atenção para este fato, ao solicitarem que as instituições formativas percebam a complexidade da atuação e da formação de professores.

Necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p.24).

Cunha (2004, p.114), em estudo que buscou descobrir os saberes considerados pelos docentes universitários como legítimos e, portanto, decorrentes da concepção do que seja um bom professor, evidenciou que “os saberes que eles afirmam mobilizar estão ligados a uma compreensão de docência que extrapola a dimensão da racionalidade técnica. Incluem capacidades complexas e amplas, envolvendo diferentes perspectivas intelectuais, afetivas, morais e culturais”.

Com esse desafio, os futuros professores precisam ser “protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento” (NÓVOA, 1995, p.30). Além disso, é imprescindível que as ações dos docentes formadores sejam desenvolvidas à luz de práticas fundamentadas na realidade da Educação Física Escolar, incluindo debates e reflexões que suscitem o diálogo e uma postura mais ativa, autônoma e crítico-reflexiva dos acadêmicos. Como alerta Claxton (2005, p.143) “os alunos não chegam com a reflexão pré-instalada; ela precisa de demonstração; treinamento; exercício e forma”.

Destaca-se assim, a importância de se refletir e discutir a docência universitária devido ao momento atual de intensa inquietação e questionamento acerca da intervenção pedagógica na escola. Por isso, a ênfase recai na construção de propostas para a prática docente na universidade, refletindo junto aos futuros professores as funções pedagógicas requeridas no exercício profissional (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Deste modo, se os principais sujeitos deste processo, os quais têm a sua formação inicial como alvo de estudo e análise; como ponto de partida e de chegada, não estiverem envolvidos no debate e na reconstrução de propostas para a melhoria do curso como um todo; logo, como essas propostas poderão se concretizar na realidade acadêmica e refletir no contexto escolar?

5. AFINAL, O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM ARTICULA AS SUAS AÇÕES FORMATIVAS COM A DOCÊNCIA NA ESCOLA?

Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Libâneo (2002)

A compreensão das ações formativas de um curso de formação inicial sugere vários aspectos para o seu aprofundamento, mas longe disso, este trabalho buscou pontuar e discutir a partir do projeto pedagógico do curso, dos espaços formativos e das práticas de ensinar e aprender alguns elementos importantes que vem caracterizando a Licenciatura do CEFD. Lüdke e André (1986, p.22) fundamentam essa idéia, pois reconhecem a necessidade de delimitar os focos de análise, porque “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, mesmo em se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso.

Para tanto, destaca-se que o desenvolvimento de um curso de graduação na especificidade da Licenciatura configura-se por um conjunto de ações que visam à formação de futuros professores. Serrão (2006) alerta para o fato de que esse conjunto de ações não necessita ser estipulado e seguido rigorosamente, mas sim, os princípios que os norteiam.

O principal documento que delimita e esclarece essas ações formativas trata-se do projeto pedagógico do curso. Veiga (2002) explicita que esse projeto refere-se à organização do trabalho pedagógico realizado na instituição em dois níveis: na escola como um todo e na sala de aula, considerando o contexto social mais próximo e a visão de totalidade.

No que tange a formação inicial em Educação Física, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº. 7/2004) os cursos de Licenciatura da área precisaram se guiar pelas recomendações feitas em cada um desses documentos. Essas diretrizes buscam apontar caminhos para melhorar e qualificar a formação de professores de Educação Física e distinguir as peculiaridades da Licenciatura e do Bacharelado. Entretanto, como enfatiza Pereira (2000, p.52), “as mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem [...] alterações e inovações imediatas [...], especialmente nas

Licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser lenta e seguir um caminho mais complexo.”

Ao entender o projeto pedagógico como eixo norteador das ações formativas realizadas em determinada instituição educacional, no PPP da Licenciatura do CEFD/UFSM são pontuadas essas ações através de elementos relativos aos objetivos do curso e sua justificativa, ao perfil desejado do formado, as áreas de atuação, ao papel dos docentes; as estratégias pedagógicas, ao currículo, a avaliação e aos recursos humanos e materiais. Evidenciou-se que este documento, mesmo com algumas informações ultrapassadas e com certas incoerências teóricas, procura fundamentar os processos de formação desenvolvidos no curso, mantendo relação estreita com a docência da Educação Física na escola.

Em relação aos espaços formativos do CEFD, observa-se a existência de diversos deles, os quais propiciam aos acadêmicos tanto da Licenciatura como do Bacharelado momentos significativos de aprendizagem. Este objetivo poderá ter grande possibilidade de ser atingido caso ocorra nesses espaços o trabalho em equipe/grupo. Por isso, Labelle (2001, p.111) parte da idéia de que “a contribuição do grupo re-enriquece a contribuição pessoal: cada qual descobre coisas novas graças às reações da equipa, aos seus questionamentos e prolongamentos que ela abre”.

Ao se inserir nesses espaços, os acadêmicos ainda cumprem com uma parte da carga horária do currículo (210 horas/aula) destinadas, pois, às atividades complementares. De acordo com o § 3º do artigo 10 da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 “as atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno” (BRASIL, 2004b).

A linha de estudo e trabalho dos espaços formativos do CEFD são bastante variados e permitem uma ampla gama de escolha e experimentação para que os futuros professores encontrem as temáticas e as atividades que mais lhes atraem e possam se dedicar ao longo do curso, e ainda depois de formados. Os espaços ligados ao curso de Licenciatura são minoria em relação aos espaços destinados ao Bacharelado, mesmo assim, conforme notou-se nos três grupos estudados, eles se mostram preocupados com a formação dos futuros professores de Educação Física, pois tratam de aspectos relativos a docência na educação básica e/ou a Educação Física Escolar. Esta constatação reafirmou-se ao concluir que esses grupos constituem-se em lugares de formação, já que os seus participantes atribuíram significado aos mesmos. “O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa” (CUNHA, 2008, p.285).

Já os processos de ensinar e aprender a ser professor representam ainda um desafio a conquistar na Licenciatura do CEFD, pois de acordo com as acadêmicas participantes deste estudo, alguns docentes do curso desenvolvem sua prática educativa fundamentados no modelo de racionalidade técnica e/ou não abordam os aspectos relativos à docência na escola em disciplinas nas quais trabalham. Este fato é confirmado por Ghedin, Leite e Almeida (2008) ao dizerem que os professores formadores simplesmente tratam do conhecimento específico da disciplina e esquecem que estão atuando no processo formativo de futuros professores, não de especialistas de determinada temática.

Deste modo, é importante que os acadêmicos da licenciatura em Educação Física conheçam, vivenciem, discutam, analisem os conhecimentos específicos de cada disciplina do currículo, tendo como ponto de partida e de chegada três pontos essenciais: a docência, a Educação Física Escolar e a escola como um todo. É inconcebível que existam ações no curso de Licenciatura do CEFD que ainda não conversem minimamente com essas temáticas. Há necessidade, portanto, de se “repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade” (Ibid., p.32).

Felizmente, evidenciou-se também a existência de docentes que realizam o diálogo com a docência da Educação Física na escola em suas práticas pedagógicas. Portanto, nem todas as práticas docentes do curso são incoerentes com o processo de ensinar e aprender a ser professor de Educação Física. Além das ressalvas feitas pelas acadêmicas, sujeitos da pesquisa, os três professores estudados explicitaram em seus depoimentos, de um modo geral, que abordam as questões docentes interligadas a Educação Física Escolar.

Diante das considerações dos participantes do estudo surgiu a seguinte questão: Será coincidência que os professores investigados são os que encaram o curso de Licenciatura em Educação Física como um processo formativo de professores implicado com a preparação profissional para a docência da Educação Física na escola?

Acredita-se que não é uma simples coincidência, mas resultado de diversos fatores, dentre os quais se ressalta o fato desses docentes se envolverem com o curso de Licenciatura para além de suas práticas educativas, tendo em vista que eles são pesquisadores e coordenadores de lugares de formação ligados aos temas que permeiam a formação de professores de Educação Física para atuar no contexto escolar. Gatti (2005, p.124) reafirma essa idéia ao relatar que “o intercâmbio científico tem um poder formativo inestimável e se processa não só por congressos e reuniões científicas de diversas naturezas, mas também por vários mecanismos como [...] participação em grupos de pesquisa etc”.

Outro aspecto relevante que comparece a cena quando se trata de formação de professores relaciona-se com as práticas discentes, pois, de acordo com Giovanni (2005), se faz necessário a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender a ser professor. Além disso, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p.24).

Deste modo, destaca-se a relevância do licenciando em Educação Física assumir-se como professor desde o início do curso de graduação, não no sentido da responsabilidade de domínio de conhecimentos e saberes que um docente formado tem, mas no que diz respeito ao compromisso em relação a sua construção como profissional da educação durante todo o seu percurso/trajetória formativa.

Para tanto, os professores deixam claro, principalmente, que os acadêmicos, de um modo geral, mostram-se cientes do papel profissional que terão ao se formarem. Já as acadêmicas, ao se referirem sobre a sua atuação nas aulas e nos demais espaços formativos enfatizam aspectos e maneiras distintas de participação no curso, duas apresentam-se mais críticas e desinibidas e uma mais tímida. Mesmo assim, todas se manifestam interessadas em aprender os conhecimentos formativos necessários à docência.

O interesse em se inserir em grupos de estudos e pesquisa indica que essas acadêmicas estão realmente em busca de sua formação profissional, considerando que esses lugares de formação, por se caracterizarem pelo trabalho colaborativo, indicam um “potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país” (DAMIANI, 2008, p.224).

Neste contexto, Krüger e Krug (2008) questionam quem é o sujeito em formação nos cursos superiores em Educação Física, seria o acadêmico professor ou o professor acadêmico, ou ambos? Compreende-se que as práticas docentes e discentes precisam ser complementares, pois “a aprendizagem de ser professor não pode ser um processo solitário, [...] envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, como um todo” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.129), na medida em que contribuam com a construção da identidade docente dos acadêmicos, futuros professores, e com o desenvolvimento profissional dos professores formadores.

Pimenta e Lima (2004, p.62) esclarecem essa questão ao colocarem que “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional no magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da

profissão que o curso se propõe legitimar”. No que tange o conceito de desenvolvimento profissional, García (1999) entende que o mesmo propicia uma visão mais adequada ao significado do processo de formação, no momento que transcende a justaposição formação inicial e formação continuada. O autor acredita que o desenvolvimento profissional dos professores apresenta-se interligado com outros aspectos da ação educativa, ou seja, com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e inovações curriculares, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Portanto, a questão que se coloca como título para este capítulo “afinal, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM articula as suas ações formativas com a docência na escola?” pode ser respondida ao longo deste trabalho, uma vez que os dados encontrados sugerem que o curso caminha de forma geral nesta direção. Entretanto, apresenta ainda alguns descaminhos, ou seja, precisa dar mais ênfase aos processos educativos que envolvem o trabalho com a Educação Física Escolar para convergir com a qualidade da formação dos futuros professores.

Os argumentos de Libâneo (2002) aproximam-se desse entendimento quando o autor defende a idéia de que não adianta trabalhar na formação de professores conhecimentos afastados da realidade escolar, da escola comum e dos alunos comuns, é preciso levar em conta esses elementos como norteadores e fundamentais no processo formativo de docentes. E para que isso se concretize são necessários esforços dos envolvidos nesse contexto, tendo os professores formadores junto à equipe gestora do curso grande responsabilidade, já que esses possuem subsídios teórico-práticos para impulsionar melhorias, na reconstrução das ações formativas.

“Do contrário, como pensar na possibilidade de ‘transformar’ a intervenção pedagógica em diferentes contextos (em escolas, academias, etc.), se não pensarmos nestas transformações também no contexto do ensino superior?” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p.323). Diante disso, é preciso entender que existe uma relação estreita e direta que aproxima a intervenção pedagógica da Educação Física na escola e a formação inicial do professor construída no contexto do ensino superior. Tendo em vista que:

[...] o perfil que "servia" para desenvolver o papel de professor caracterizado como um experto propositos de atividades em que os alunos participavam para ser melhores esportistas, ou para recrearem-se, ou para ocuparem o tempo, ou para formarem-se integralmente ou..., não é mais adequado, já que a Educação Física, enquanto componente curricular, passa ou deve passar a assumir os propósitos escolares, ou seja, mediar conhecimento sobre o mundo (GONZÁLEZ, 2008, p.3)!

Assim, espera-se que este trabalho possa incentivar novas produções imersas na singularidade reconhecida e merecida da Licenciatura em Educação Física; capazes de renovar os caminhos para outros estudos no CEFD/UFSM; e, ainda proporcione o pensar crítico e reflexivo de docentes e acadêmicos da Licenciatura sobre o que se faz e o porquê se age de determinada maneira tanto para os professores que atuam na educação básica como aqueles que atuam no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento. n.6. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v.20, n.68, p.301-309, dez., 1999.
- ANTUNES, H.S. Imaginário social e formação docente de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, H.S. (Org.). **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005. p.19-32.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, mai./ago. 2008.
- BIRK, M. Do princípio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p.19-28.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C.M.F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, a. XIX, n.48, p.69-88, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer Nº 0058**, 18 de fevereiro, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução N° 7**, 31 de março, 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei N° 10.793**, 1° de dezembro, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1**, 18 de fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2**, 19 de fevereiro, 2002b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. **Lei N° 4.024**, 20 de dezembro, 1961.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.65-82.

BURITI, M. de A. **Produção científica em periódicos de Psicologia do Esporte e Educação Física** – Prevenção, 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) - PUC, Campinas, 1999.

CAPARROZ, F.E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.2, p.21-37, jan., 2007.

CAUDURO, M.T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M.T. (Org.) **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo; Feevale, 2004. p.19-28.

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. CEFD. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/cefd/>>. Acesso em: 8 jan. 2009.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 30, p.17-31, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CLAXTON, G. Tradução Magda França Lopes. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPQ. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: 8 abr. de 2009.

CONTRERAS, J. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M.I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v.12, n.3, p. 182-186, 2008.

CUNHA, M.I. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. **Educação Unisinos**, v.5, n.9, p.103-128, 2004.

CUNHA, M. I. Aprendizajes significativos en la formación inicial de profesores: un estudio en el área de los Cursos de Licenciatura, **Interface: Comunicação, saúde, educação**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DALAROSA, A. A. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In. LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p.95-104.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.31, p.213-230, 2008.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S.C.; NETO, L.S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C; RANGEL, I.CA. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.01-24.

- DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Escolar**, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), p. 05-25, 2001.
- DARIDO, S.C. *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, jan./jun. 2001.
- DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.124-128, 1995.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la atividade de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. p.316-337.
- DEMO, P. **Metodologia da investigação em Educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.
- FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001, p.19-53.
- FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre: UFRGS, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr., 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FURQUIN, J-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, a. XXI, n. 73, p.47-70, 2000.
- GAMBOA, S.S. As condições da produção científica em Educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.2, p.78-93, jun., 2003.
- GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1995. p.51- 76.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**. Dez., n.30, p. 124-132, 2005.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GHEDIN, E.; LEITE, Y.U.F.; ALMEIDA, M.I. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIOVANNI, M.L. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

GÓMEZ, A.I.P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998a. p.67-98.

GÓMEZ, A.I.P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998b. p.353-374.

GONZÁLES, F.J. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n. 120, p.01-07, 2008.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ILHA, F.R.S. **O professor de Educação Física e sua participação na gestão escolar: contribuições para a formação profissional**, 2008. 54f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ILHA, F.R.S.; KRUG, H.N. Docência no ensino superior: a promoção da autonomia e da reflexão crítica no curso de Licenciatura em Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n. 122, p.01-09, 2008.

ILHA, F.R.S.; MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Grupo de estudos e pesquisas: uma possibilidade de desenvolvimento profissional de professores de educação física através da mobilização dos saberes docentes. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2009. p.01-12.

ILHA, F.R.S. *et al.* Perfil de professores do ensino superior: colaborando para repensar nas trajetórias docente à formação profissional em Educação Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXVII, 2008, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2008. p.01-11.

ISAÍÁ, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, Santa Maria. v.29, n.2, p.121-133, 2004.

KRUG, H.N. A identidade profissional do professor... de Educação Física. **Biomotriz**, Cruz Alta: UNICRUZ, p.101-149, 2004.

KRUG, H.N. **A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física**: um estudo de caso etnográfico, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. Desvelando a atuação profissional em Educação Física através da percepção da trajetória acadêmica. In: KRUG, H.N. (Org.). **Os professores de Educação Física e sua formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008. p.39-48.

KRÜGER, L.G. **As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física**: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LABELLE, J. Reciprocidade educadora e conduta epistêmica de desenvolvimento da pessoa. In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coords.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p.95-113.

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-80.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M.S.L.; GÓMEZ, A.I.P. Redimensionado o papel dos profissionais da Educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.163-187.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006a.

MARQUES, M.O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 3. ed. rev. Ijuí : Ed. Unijuí, 2006b.

MASCHIO, V. *et al.* Pesquisa, ensino e extensão na formação inicial dos professores de Educação Física: contribuições ao desenvolvimento profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), XIII, 2008, Cachoeira do Sul. **Anais...** Cachoeira do Sul: Universidade Luterana do Brasil, 2008a, p.01-09.

MASCHIO, V. *et al.* As vivências pedagógicas dos acadêmicos do curso de licenciatura em educação física: implicações para a formação profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), XIII, 2008, Cachoeira do Sul. **Anais...** Cachoeira do Sul: Universidade Luterana do Brasil, 2008b, p.01-09.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shullman. **Educação**, Santa Maria: CE/UFSM, v.29, n.02, p.33-50, 2004.

MIZUKAMI, M. da G.N. Docência, trajetória pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M. de M.R.; MIZUKAMI, M. da G.N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar, 1996. p.59-91.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. da G.N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.111-140.

MOLINA NETO, V; MOLINA, R.K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.57-66, jan./abr., 2002.

MORO R.L. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular?** Ijuí: Unijuí, 2004.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p.11-20.

MÜLLER, D.M. O ato apaixonante de pesquisar. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo; Feevale, 2004. p.29-38.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.9-32.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.15-33.

OLIVEIRA, D.A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-38.

PEREIRA, B. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.12, n.2, 1998.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, R.S; MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V.L. O impacto das novas diretrizes curriculares nacionais na formação dos professores de Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n. 110, p.01-10, 2007.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p.207-222.

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

PINTO, F.M. A Prática de Ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p.13-44.

PINTO, S.T. *et al.* Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n. 108, p.01-06, 2007.

POSSEBON, M. O estudo de caso na investigação em Educação Física na perspectiva qualitativa. In: CAUDURO, M.T. (Org.) **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo; Feevale, 2004. p.51-66.

POZZOBON, M.E. **Instalações esportivas no contexto das escolas públicas estaduais da cidade de Chapecó – SC**, 1992. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação Física**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20FISICA/>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P.E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, Goiânia, v.11, n.3, p.319-329, set./dez., 2008.

SACRISTÁN, J.G. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P (Orgs.). **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.233-294.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**. 2. ed. ampliada. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set., 2005.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre Ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS Jr., S.L. dos. **Extensão universitária: contribuições à formação inicial de professores de Educação Física**, 2006. 75 f. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SANTOS, N.Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun., 2009.

SANTOS, R.M.; HALLAL, P.R.C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de Educação Física. In: MARQUES, A.C.; ROMBALDI, A.J. (Orgs.). **Simpósio Nacional de Educação Física, XX**. Coletânea de Textos e Resumos. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL-ESEF, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 40).

SERRÃO, M.I.B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.151-162.

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

SILVA, R.C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.25-43.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

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

TRAPP, W.O. A ocupação do espaço físico na escola. In: CARVALHO, S. (Org.). **Comunicação, movimento e mídia na Educação Física – Caderno I**. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

VASCONCELLOS, C.S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I.P.A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus, 2006. p.13-34.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002. p.11-35.

VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998. p.09-32.

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

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista com os professores

Roteiro para a realização da entrevista semi-estruturada:

1. Nome:
2. Nome do núcleo/laboratório/grupo que é responsável:
3. Qual foi o motivo da criação desse grupo?
4. Tempo de existência do grupo:
5. Quem e quantos são os participantes? (nível de formação):
6. Qual é o principal objetivo do grupo?
7. Quais são as atividades desenvolvidas?
8. Como são desenvolvidas as atividades do grupo?
9. Qual é o papel de cada participante nesse processo? Qual é o teu papel?
10. A Educação Física escolar é abordada nesse espaço? De que forma?
11. Especifique as atividades relacionadas com a escola:
12. Fale sobre a atuação dos acadêmicos nesse espaço?
13. A participação neste grupo influencia/interfere a tua vida profissional? De que forma?
14. Qual é o significado do grupo para a tua atuação/formação profissional?
15. Quais são as disciplinas que você atua na Licenciatura?
16. Como a sua prática docente é desenvolvida (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) nas disciplinas nas quais atua? Qual é a dinâmica da sua aula?
17. Você atua no bacharelado? Em quais disciplinas? Como a sua prática docente é desenvolvida (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) nas disciplinas nas quais atua? Qual é a dinâmica da sua aula?
18. A sua prática docente sofreu alguma alteração após a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física? Justifique:
19. Os acadêmicos estão cientes que a sua formação é voltada somente para a docência na educação básica?
20. Como é a atuação dos acadêmicos nas aulas?
21. Você percebeu alguma mudança na atuação dos acadêmicos da licenciatura após a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física?
22. Se você tivesse que escrever um texto com o seguinte título: *“O nome da disciplina em que atua” e a Educação Física escolar: o cotidiano da aula*. Quais seriam os aspectos principais abordados? Fale sobre eles: Dê exemplos:
23. Você deseja dizer algo ou complementar alguma resposta?

ANEXO B - Entrevista com os acadêmicos

Roteiro para a realização da entrevista semi-estruturada:

1. Nome:
2. Semestre atual:
3. Nome do núcleo/laboratório/grupo que participa:
4. Tempo de existência do grupo:
5. Há quanto tempo você participa do grupo?
6. Quem e quantos são os participantes? (nível de formação):
7. Qual é o principal objetivo do grupo?
8. Porque você ingressou no grupo? E porque permanece nele?
9. Quais são as atividades desenvolvidas?
10. Como são desenvolvidas as atividades do grupo?
11. Qual é o papel de cada participante nesse processo?
12. A Educação Física escolar é abordada nesse espaço? De que forma?
13. Especifique as atividades relacionadas com a escola:
14. Descreva a sua participação no grupo e dos demais participantes:
15. Qual é o significado da participação neste grupo para a sua formação e atuação profissional?
16. Como as práticas docentes são desenvolvidas (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) nas disciplinas do curso?
17. As práticas docentes desenvolvidas são adequadas ao exercício da docência na educação básica? Justifique.
18. O que representa ser um (a) professor (a) de Educação Física?
19. Qual (is) função (es) esse profissional assume ao tornar-se professor?
20. Porque você quis fazer esse curso?
21. Você faz ou deseja fazer o bacharelado? Por quê?
22. Aborde as suas expectativas em relação à carreira profissional.
23. Você pretende atuar em que campo profissional?
24. Como é a sua atuação nas aulas e nos demais espaços formativos?
25. Se você tivesse que escrever um texto com o seguinte título: *“O nome da disciplina em que atua” e a Educação Física escolar: o cotidiano da aula*. Quais seriam os aspectos principais abordados? Fale sobre eles: Dê exemplos:

26. Você deseja dizer algo ou complementar alguma resposta?

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A

Título do projeto: O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autora: Franciele Roos da Silva Ilha

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (UFSM/MEN/CE).

Telefone para contato: (55) 84023961

Endereço: Cidade Universitária - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Sala 3280A.

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo compreender a articulação do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com os novos desafios atribuídos à formação profissional.

Este estudo justifica-se pela importância em se estudar o processo de formação no contexto da licenciatura em Educação Física a partir das mudanças curriculares ocorridas recentemente nos seus cursos de graduação. Fundamenta-se na idéia de representar também uma busca coletiva e individual dos profissionais comprometidos com a sua profissão, e mais do que isso, com a construção de uma identidade docente e da união da classe desta categoria profissional.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os professores do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os sujeitos, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes que nele atuam, pois se busca promover uma reflexão crítica das práticas docentes desenvolvidas conjuntamente com os principais membros envolvidos neste processo educativo. Essa reflexão poderá trazer a tona muitas questões que por ventura podem estar esquecidas, mas que se constituem relevantes para promover mudanças significativas na formação inicial em Educação Física. Ainda nessa linha de ação, acredita-se poder colaborar com outros contextos de formação inicial em Educação Física na medida em que se promovam discussões e análises das práticas desenvolvidas em seus meios acadêmicos e que merecem, sempre que possível, serem revistas e reconstruídas com os atores que compõe o processo.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, esse estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 55-84023961 ou por e-mail franciele.ilha@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado: _____

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: _____
CI: 8005150357

Assinatura da autora do estudo: _____
CI: 5077260684

Santa Maria, ____ de _____ de 200_.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido B

Título do projeto: O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autora: Franciele Roos da Silva Ilha

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (UFSM/MEN/CE).

Telefone para contato: (55) 84023961

Endereço: Cidade Universitária - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Sala 3280A.

Convidamos o (a) prezado (a) acadêmico (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo compreender a articulação do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com os novos desafios atribuídos à formação profissional.

Este estudo justifica-se pela importância em se estudar o processo de formação no contexto da licenciatura em Educação Física a partir das mudanças curriculares ocorridas recentemente nos seus cursos de graduação. Fundamenta-se na idéia de representar também uma busca coletiva e individual dos profissionais comprometidos com a sua profissão, e mais do que isso, com a construção de uma identidade docente e da união da classe desta categoria profissional.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os sujeitos, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com a formação profissional dos acadêmicos, pois se busca promover uma reflexão crítica das práticas discentes desenvolvidas conjuntamente com os principais membros envolvidos neste processo educativo. Essa reflexão poderá trazer a tona muitas questões que por ventura podem estar esquecidas, mas que se constituem relevantes para promover mudanças significativas na formação inicial em Educação Física. Ainda nessa linha de ação, acredita-se poder colaborar com outros contextos de formação inicial em Educação Física na medida em que se promovam discussões e análises das práticas desenvolvidas em seus meios acadêmicos e que merecem, sempre que possível, serem revistas e reconstruídas com os atores que compõe o processo.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, esse estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 55-84023961 ou por e-mail franciele.ilha@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado: _____

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CI: 8005150357

Assinatura da autora do estudo: _____

CI: 5077260684

Santa Maria, ____ de _____ de 200_.

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug.

Instituição/Departamento: MEN/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 84023961

Local da coleta de dados: Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM).

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio vídeo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3280A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 200.....

.....
Hugo Norberto Krug – CI 8005150357

.....
Franciele Roos da Silva Ilha – CI 5077260684