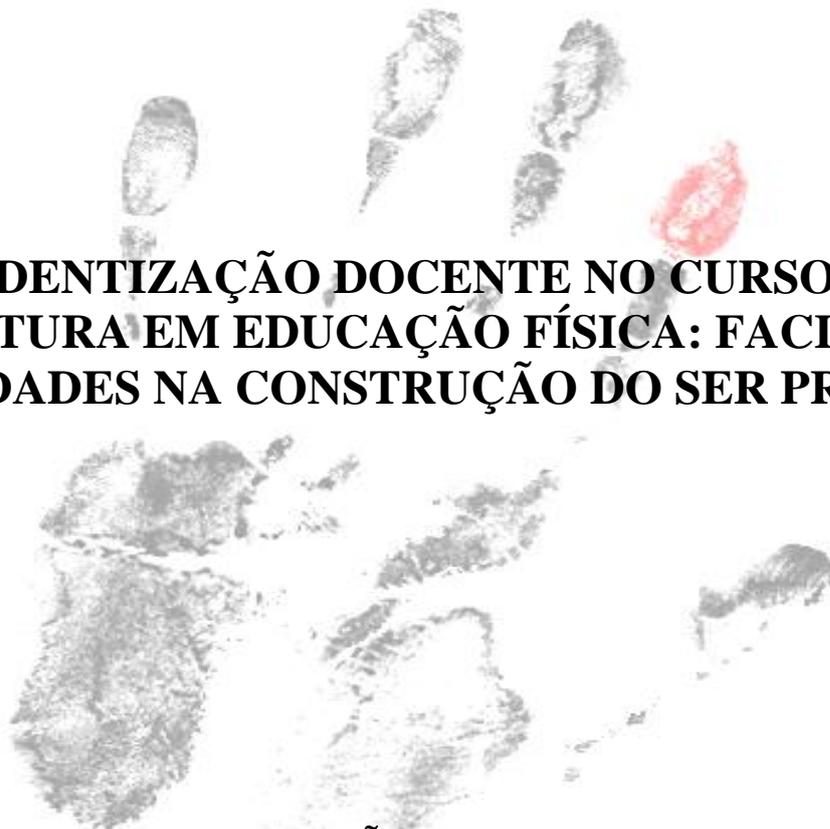


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**A IDENTIZAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FACILIDADES E
DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Patric Paludett Flores

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**A IDENTIZAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FACILIDADES E
DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR**

Patric Paludett Flores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Paludett Flores, Patric
A IDENTIZAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: FACILIDADES E DIFICULDADES NA
CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR / Patric Paludett Flores.-
2013.
126 f.; 30cm

Orientador: Hugo Norberto Krug
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Educação Física 2. Formação Inicial de Professores 3.
Identização Docente I. Norberto Krug, Hugo II. Título.

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

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

**A IDENTIZAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: FACILIDADES E DIFICULDADES NA
CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR**

elaborada por
Patric Paludett Flores

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Prof^a. Mariângela da Rosa Afonso, Dr^a. (UFPel)

Prof^a. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 18 de abril de 2013.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por me iluminar, motivar e guiar na realização deste trabalho que tanto sonhei. Sem sua proteção e força nos momentos difíceis, talvez eu não estivesse finalizando este estudo.

À Universidade Federal de Santa Maria, a CAPES, ao Centro de Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de proporcionar a mim e aos demais colegas professores este espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Ao meu orientador, mestre e amigo professor Hugo, que desde a graduação, nas disciplinas que ministrou, e como líder do GEPEF, soube orientar, conversar e resignificar meus conhecimentos e saberes sobre a Educação Física Escolar. E ao falar em GEPEF, não posso deixar de agradecer ao Leonardo, vice-líder do grupo, que me guiou nas primeiras escritas e pesquisas com muita paciência e dedicação.

Aos meus pais Nelson e Vera, e minha querida irmã Priscila, que nunca negaram esforços para que eu realizasse meus sonhos, mesmo com a distância e os problemas do dia-a-dia, sempre me apoiaram em todas as minhas decisões.

À minha companheira Suka, que me acompanhou em todos os momentos de meu percurso profissional (graduação, especialização e mestrado) com muita dedicação, amor, carinho e paciência, principalmente, nas horas mais difíceis.

Aos meus irmãos de coração Nani, Paty, Lê, Line, Lu, Cris, Danny e Filipe, por todo o companheirismo, chimarrão, bobagens e conversas durante estes dois anos de caminhada nos apartamentos 201, 301 e 4533. Lê, sei que estás me iluminando aí de cima, junto a Deus, com sua alegria, esbanjando aquele sorriso que contagia a todos que estão ao seu redor.

A todos os meus colegas e amigos do GEPEF. Ao Clairton que desde a graduação vem me acompanhando nesta trajetória formativa e a Carla que se uniu a nós nestes últimos anos para seguir esta caminhada. Também aos amigos do NAEFEA, sobre a orientação da professora Luciana, que sempre me apoiaram e auxiliaram neste percurso.

Aos amigos e colegas que fiz durante o mestrado, principalmente, “La Comunidad”. Sem dúvida encontrei além de grandes profissionais, verdadeiros amigos, que poderei contar a qualquer hora de minha carreira profissional.

E, principalmente, aos professores e acadêmicos que participaram deste estudo, que se disponibilizaram e se comprometeram com esta pesquisa, buscando contribuir da melhor maneira com os objetivos propostos. Sem eles este trabalho não poderia ser feito.

Muito Obrigado!

“Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem”.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

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

A IDENTIFICAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FACILIDADES E DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

AUTOR: PATRIC PALUDETT FLORES

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 18 de abril de 2013.

Aprender a ser docente, assim como aprender a ler, a amar, a comer, são aprendizagens que se concretizam através das experiências que passamos em nossas vidas. Não “se nasce” com o dom ou vocação para ser docente, mas sim o sujeito docente é constituído a partir de um contexto de relações sociais e de determinados processos de identificação. O processo de identificação docente pode ser entendido como forma de construção da docência, do fazer-se docente através das relações sociais que o sujeito estabelece com a universidade, escola, com os colegas, com os professores, com as ações de formação e consigo mesmo, desta maneira, o objetivo deste estudo foi analisar a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a constituição do processo de identificação docente dos futuros professores. Para realizarmos esta pesquisa, que se caracteriza por ser de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, foram utilizados dois (2) instrumentos de coleta de informações: a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Os participantes foram seis (6) professores e seis (6) acadêmicos do CEFD/UFSM. Da análise das informações foram traçadas quatro (4) categorias: 1) *Sobre o Processo de Identificação Docente*; 2) *Facilitadores do Processo de Identificação Docente*; 3) *Barreiras do Processo de Identificação Docente e*; 4) *Possibilidades para que o Processo de Identificação Docente Ocorra*. Na primeira categoria, a respeito do conceito de identificação docente os pontos elencados circularam a partir da identificação e caracterização profissional, a qual vai se dá pelo sujeito de maneira individual, como também, coletiva. Em relação à segunda categoria, podem-se identificar como facilitadores da construção do ser professor a reestruturação curricular do curso; as ações docentes e; o envolvimento em atividades extracurriculares como, por exemplo, a participação em núcleos/grupos de estudo pesquisa e extensão. Na terceira categoria, como barreiras, os principais pontos partiram da não avaliação do currículo; (não) identificação de alguns professores; não aproximação com a realidade escolar e; não dedicação discente. Sobre a quarta categoria, como possibilidades foram elencadas várias sugestões para uma possível “melhora” destas barreiras, tais como: criação de uma coordenação pedagógica; trabalho docente compartilhado e; um novo projeto de currículo. A partir de todo este estudo, percebe-se a importância das ações formativas dos cursos de formação inicial para a construção do ser professor e, principalmente, a relevância do significado dado a essas ações, bem como, o comprometimento com o aprender despertado por cada acadêmico.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Inicial de Professores; Identificação Docente.

ABSTRACT

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

THE TEACHING IDENTITY COURSE IN PHYSICAL EDUCATION: FACILITIES AND DIFFICULTIES IN THE CONSTRUCTION BE A TEACHER

AUTHOR: PATRIC PALUDETT FLORES

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Date and Place of Defense: Santa Maria, April 18, 2013.

Learning to be a teacher, as well as learning to read, to love, to eat, are learning that materialize through the experiences we had in our lives. Not "born" with the gift or vocation to be a teacher, but teaching the subject is constituted from a context of social relations and certain processes identity. The process of teaching identity can be understood as a form of construction of teaching, make up the teaching of social relations through which the subject establishes with the university, school, with peers, with teachers, with the formation and actions of oneself in this way, the objective of this study was to analyze the relationship of formative actions of Physical Education CEFD/UFSM with the constitution of the process of teaching identity of future teachers. To accomplish this research, which is characterized by a qualitative approach, the case study, we used two (2) instruments of data collection: a semi-structured interview and focus group. Participants were six (6) teachers and six (6) students from CEFD/UFSM. From the analysis of the information were drawn four (4) categories: 1) On the process of teaching identity, 2) Facilitating the process of teaching identity, 3) Barriers process of teaching identity and, 4) Possibilities for the process of teaching identity occurs. In the first category, about the concept of teaching identity the points listed circulated through the identification and characterization work, which will give the subject individually, but also collectively. Regarding the second category, can be identified as facilitators of the construction of the teacher restructuring the course curriculum; actions and faculty, involvement in extracurricular activities, for example, participation in core / study groups research and extension. In the third category, as barriers, the main points of the departed not review the curriculum; (not) identification of some teachers, not closer to reality and school, no student dedication. About a fourth category, such possibilities were listed several suggestions for possible "improvement" of these barriers, such as creating a pedagogical coordination, teaching and sharing, a new curriculum project. From all this study, one realizes the importance of formative actions of initial training courses for the construction of the teacher and, especially, the importance of the meaning given to these actions, as well as the commitment to learn aroused by each academic.

Keywords: Physical Education; Initial Training Teachers; Teaching Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACG – Atividades Complementares de Graduação
CE – Centro de Educação
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos
DCG – Disciplinas Complementares de Graduação
DDC – Departamento de Desporto Coletivo
DDI – Departamento de Desporto Individual
DMTD – Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas
DO – Disciplinas Obrigatórias
ECS – Estágio Curricular Supervisionado
EFE – Educação Física Escolar
GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
GEPEGEFE – O Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar
GPELRF – Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores
LACEM – Laboratório de Análise dos Cenários Esportivos na Mídia
LAPEM – Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEDEF – Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física
NAEEFA – Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada
NEATLE – Núcleo de Estudos e Apoio às Atividades Atléticas
NEMAEF – Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação da Educação Física
NESEFIS – Núcleo de Estudos em Exercício Físico e Saúde
NIEATI – Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade
NUEL – Núcleo Universitário de Esportes e Lazer
PELC – Programa de Esporte e Lazer da Cidade
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político- Pedagógico
PST – Programa Segundo Tempo
TCCL – Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema: formação de professores.....	25
FIGURA 2 – Esquema: formação da identidade.....	32
FIGURA 3 – Esquema: dimensões de conhecimento do curso.....	47
FIGURA 4 – Esquema: facilitadores do processo de identificação docente.....	65
FIGURA 5 – Esquema: barreiras do processo de identificação docente.....	81

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de Entrevista.....	117
ANEXO II – Roteiro de Debate.....	119

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento.....	121
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1.....	122
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2.....	124
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade.....	126

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA: O INÍCIO DA CAMINHADA.....	14
1.1 Da Trajetória Formativa ao Tema do Estudo.....	14
1.2 Os Objetivos do Estudo.....	20
1.2.1 Objetivo Geral.....	20
1.2.2 Objetivos Específicos.....	20
1.3 A Justificativa do Estudo	20
2 DIALOGANDO COM A LITERATURA: A BASE DA CAMINHADA.....	23
2.1 Formação Inicial de Professores: a Mutação de Aluno para Professor	23
2.2 Processo de Identização Docente: a Construção do ‘Ser Professor’	31
2.3 Licenciatura em Educação Física: o CEFD/UFSM em Destaque	40
3 CONHECENDO A METODOLOGIA: O MAPA DA CAMINHADA.....	51
3.1 A Abordagem do Estudo.....	51
3.2 O Tipo de Estudo	52
3.3 Os Participantes do Estudo.....	53
3.4 Os Instrumentos do Estudo	55
3.5 As Questões �ticas do Estudo.....	57
3.6 A Análise das Informa�es	58
4 DESVENDANDO O ESTUDO: OS ACHADOS DA CAMINHADA	59
4.1 Sobre o Processo de Identização Docente.....	59
4.1.1 A Percepção sobre Identização Docente	59
4.1.2 A Construção do Processo de Identização Docente	62
4.2 Facilitadores do Processo de Identização Docente	65
4.2.1 O Contributo das Ações Formativas do DDI	66
4.2.2 O Contributo das Ações Formativas do DDC	69
4.2.3 O Contributo das Ações Formativas do DMTD.....	72

4.2.4 A Percepção dos Acadêmicos	75
4.2.5 O Contributo do PPP	77
4.3 Barreiras do Processo de Identização Docente	80
4.3.1 As Entraves do PPP	81
4.3.2 As Amarras dos Professores e Acadêmicos	85
4.4 Possibilidades para que o Processo de Identização Docente Ocorra	92
5 CONCLUINDO O ESTUDO: A CHEGADA DA CAMINHADA.....	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	116
APÊNDICES	120

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA: O INÍCIO DA CAMINHADA

“Eu sou uma pergunta... Sou tudo o que não explicação. Sou alguém em constante construção”.

(Clarice Lispector)

1.1 Da Trajetória Formativa ao Tema do Estudo¹

Percebo que muitos são os caminhos e descaminhos que devemos seguir até chegar a sermos o que somos no presente. São estas idas e vindas que vão nos construindo enquanto pessoas e profissionais. Atrélado a isso, também podemos destacar que nossos ideais formam-se a partir destas experiências e vivências do dia-a-dia, e por isso, ao fazermos pesquisa, acredito que toda esta trajetória acaba nos encaminhando a investigar algo que nos chama à atenção, que nos deixa curioso, e principalmente, que nos faz refletir e buscar novas soluções.

Compreendo que se estou hoje aqui escrevendo esta dissertação é devido as minhas inquietações, bem como, a minha formação, e sendo assim, vejo a importância de contar um pouco sobre a minha trajetória formativa até este momento. Pois como coloca Moita (1992), o processo de formação está articulado à dinâmica que se constrói a identidade da pessoa, onde cada pessoa, permanecendo ela mesma e se reconhecendo como tal ao longo da sua história, ela se forma, se transforma, interage.

Sou natural de Santiago/RS, e nesta cidade estudei toda a minha educação básica, onde pude presenciar e observar diferentes tipos de professores, bem como, a complexa dinâmica de uma comunidade escolar, pois sempre estive envolvido como representante dos alunos no conselho escolar e isso me deixava muito orgulhoso, mesmo sendo questionado pelos demais colegas que viam aquilo como algo sem graça. Nesta etapa de minha vida, também sempre estive ligado ao processo de ensinar, ajudando meus colegas nas matérias e dando aulas particulares aos meus familiares e amigos, e sem me dar por conta, estas ações já estavam me direcionando a minha profissão, a qual foi realmente definida ao término do terceiro ano do ensino médio, onde prestei o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2006.

¹ Neste subcapítulo será utilizada como forma verbal a primeira pessoa do singular e nos demais a primeira pessoa do plural.

O Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) passou por uma grande reforma curricular, e desta reformulação se originou um novo currículo para o curso de Educação Física, onde em 2005 se reestruturou o currículo do curso de Licenciatura e em 2006 foi criado o curso de Bacharelado. Neste sentido, no vestibular do ano de 2005 foi ofertado o curso de Licenciatura, e em 2006 foi realizado o primeiro vestibular com as duas opções de curso (Licenciatura e Bacharelado).

Sendo assim, devido a estas mudanças mencionadas anteriormente, quando fui me inscrever para o vestibular muitas foram as minhas dúvidas em relação a esta divisão e conversando com os professores da minha escola pude entender o que eram aquelas duas palavras que dividiam o curso de Educação Física e, sem pensar duas vezes, me inscrevi para a Licenciatura, pois queria ser professor. Professor de Educação Física, professor da disciplina que sempre me destaquei, principalmente, no time de voleibol, onde, por muitas vezes, eram os treinos da equipe de vôlei as minhas aulas da disciplina, o que me deixava um pouco inquieto, pois acabava me limitando no conhecimento dos demais conteúdos da Educação Física. E era questionando este fato que me colocava, ainda mais, no caminho desta disciplina, na tentativa de mudar como ela estava sendo imposta, de fazer a diferença.

E foi desta maneira que ingressei no curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM na cidade de Santa Maria/RS, com dúvidas e muita vontade de aprender para ensinar os conteúdos que, muitas vezes, foram negados a mim. Nesta fase da minha vida, como tive de sair de minha cidade natal e começar a morar nesta nova cidade, tive que aprender a me ‘virar sozinho’, fato este que me trouxe muitos aprendizados que levo até hoje e que também me fizeram ter outra visão de mundo.

Minha formação inicial dentro do curso foi regada de muitas atividades e participações em diferentes campos de atuação que a Educação Física oferece. Participei de muitos projetos de extensão nas diversas áreas que o profissional pode atuar, entre elas: Hidroginástica, Natação e Dança para a terceira idade; Natação para pessoas com deficiência; Esportes Adaptados para pessoas com deficiência física; atividades de Esporte e Lazer para a comunidade de Santa Maria e etc. Mas estas atividades me afastavam da área que realmente sempre fui interessado, isto é, a escola, e mesmo participando destas diferentes áreas de atuação ainda faltava suprir esta carência, de trabalhar com a Educação Física Escolar (EFE).

No segundo semestre do ano de 2007, na disciplina de Didática da Educação Física, conheci o professor Leonardo Germano Krüger, o qual após o fim do semestre letivo daquele ano convidou os acadêmicos interessados em participar do grupo de pesquisa que ele era integrante, explicando que trabalhava com temas voltados a EFE. Este convite me fez pensar

que aquela era a oportunidade que estava me faltando dentro do curso e que eu tanto queria, trabalhar com a área escolar. A partir daí, no início do ano de 2008, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) coordenado pelo professor - líder Hugo Norberto Krug.

No GEPEF vivenciei muitas atividades que foram me proporcionando experiências e me preparando ainda mais para atuar na escola, como também, maiores conhecimentos sobre a área da educação. Foi no grupo que tive a oportunidade de ser aluno de iniciação científica, bem como, comecei a atuar como pesquisador e, assim, pude realizar as minhas primeiras escritas e apresentações de trabalhos em eventos científicos. Dentro do grupo, sempre gostei de trabalhar com questões ligadas a formação de professores, pois sempre fui curioso em saber como se dava nossa formação para atuar na escola, bem como, como o curso de Licenciatura nos preparava para esta atuação. E foi partindo desta curiosidade e trabalhando com questões da formação docente que fui moldando minha trajetória enquanto acadêmico - pesquisador na área da EFE.

Com o passar do tempo, e com minha vontade de aprender sempre mais, fui adquirindo e reconstruindo novos conhecimentos, os quais foram me fornecendo base para o meu trabalho de conclusão de curso, no ano de 2010, intitulado “*Formação em Educação Física: Um Olhar para a Inclusão Escolar*”², onde pude analisar a preparação dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFMS, em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Foi através deste trabalho que fui percebendo o quanto queria continuar desenvolvendo estudos voltados a área da formação de professores, em especial, a formação inicial dos futuros professores de Educação Física.

No início do segundo semestre do ano de 2010, após terminar meu curso de graduação, comecei a me preparar para prestar concursos para professor de EFE, bem como, para seguir estudando na área, onde me inscrevi nos cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado. Para minha alegria, em dezembro de 2010, recebi a notícia de que havia sido aprovado na especialização em Educação Física Escolar do CEFD/UFMS e no mestrado em Educação do Centro de Educação (CE/UFMS), quando então decidi fazer os dois cursos e me dedicar exclusivamente a eles.

Durante o ano de 2011, fazendo as disciplinas da especialização, fui adquirindo mais conhecimentos dentro da área da EFE, discutindo diversos temas que fazem parte desta

² Publicado na Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 150, 2010.

grande área e a partir destes *espaços formativos*³ pude fazer maiores reflexões e assim, fui qualificando, ainda mais, o meu lado pessoal e profissional enquanto professor de Educação Física. Mas foi através das minhas interações dentro das disciplinas e atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM) e atrelado aos estudos e pesquisas do GEPEF, com a orientação do professor Hugo Norberto Krug, que fui criando um maior embasamento para a construção deste projeto. Confesso que até chegar a um tema específico, muitos outros foram aparecendo e sendo descartados, pois para se desenvolver uma pesquisa muitas outras questões devem ser levadas em consideração, principalmente, o tempo que se tem para realizá-la, bem como, a escolha dos seus participantes.

Desta maneira, compreendendo toda esta trajetória até chegar aos dias de hoje, muitas foram as contribuições de toda esta minha caminhada, principalmente, dentro da UFSM. Foi a partir destas minhas andanças e, em especial, na construção do meu ser pessoal e profissional, que busquei conhecer mais sobre a minha própria formação enquanto professor de Educação Física e, através desta busca, que então foi sendo definido o tema desta dissertação, o qual começo a especificá-lo a partir de agora.

Como mencionei anteriormente, todos os cursos de graduação em Educação Física do país sofreram modificações curriculares e foram divididos em dois cursos: Licenciatura e Bacharelado. Vale ressaltar, que estas modificações nos cursos de Educação Física do Brasil, são derivadas da criação da Resolução CNE/CP N° 1/2002 (BRASIL, 2002a) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Onde no seu Art. 3° aponta que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores para o exercício profissional específico, principalmente a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, bem como a realização da pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. Como também da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física: Resolução CNE/CES n°.7/2004 (BRASIL, 2004b).

É interessante sabermos, como coloca Ilha (2010, p. 17) que para a efetivação dessa legislação que orientou a formação inicial em Educação Física, foram necessários muitos anos

³ Entendo por espaços formativos, conforme Ilha (2010), todos os elementos integrantes do processo formativo para além das disciplinas obrigatórias do currículo.

e/ou décadas de reflexões, discussões, implementações e promulgações de leis, decretos e pareceres com o objetivo de qualificar a formação do futuro professor da educação básica e/ou contextos afins, bem como, a do futuro bacharel em Educação Física, atuante nos espaços não escolares.

Com a criação destas diretrizes, as universidades/faculdades/escolas/centros universitários acabaram redefinindo os seus cursos, e conseqüentemente, acabaram reorganizando seus projetos políticos-pedagógicos (PPP) e também passaram a dar um novo olhar para as práticas docentes em cada curso, enfim, reconfiguraram todos os aspectos que subsidiam a formação inicial em Educação Física. Sendo assim, cada curso passou a ter suas especificidades e a partir disso, nota-se a grande importância do papel da formação inicial na construção deste profissional, onde o curso, de maneira geral, vai direcionar este egresso para o seu campo profissional, fornecendo uma base para a sua futura atuação dentro da Educação Física.

Desta forma, volto olhares ao curso de Licenciatura, curso este que possui uma grande diferenciação da Licenciatura Plena que era ofertada antigamente, pois antes desta divisão o profissional saía habilitado tanto para a área escolar, como para a área não escolar, e com esta separação, o licenciado passa a não possuir mais a formação voltada ao Bacharelado. Como podemos perceber, os dois novos cursos passam a ter formações distintas com intervenções profissionais separadas, e a nova Licenciatura possui outro olhar enquanto curso de formação.

A partir disso, compreendo que o ‘ser professor’ não se constitui apenas com a prática docente, mas que o curso de Licenciatura em Educação Física tem um papel fundamental neste processo, já que o egresso deste curso sairá habilitado para trabalhar na área da EFE, ou seja, deve preparar o futuro professor de Educação Física para atuar na escola e em todo o seu contexto. Para isso, é relevante que o curso ofereça em sua estrutura, disciplinas que trabalhem com esta preparação, bem como, ofereça espaços formativos para este trabalho, destacando a importância dos professores formadores do curso.

Como podemos perceber, ainda é recente esta separação dos cursos na Educação Física, e ao direcionar meu olhar para o CEFD/UFSM, destaco algumas preocupações sobre a preparação dos egressos deste centro, principalmente, na nova Licenciatura, pois o que se evidencia é que a maioria dos professores deste centro desenvolve projetos na área da Educação Física voltada para a qualidade de vida e manutenção da saúde, logo a EFE está em segundo senão em terceiro plano (SANTOS JÚNIOR, 2006; KRÜGER, 2007).

Neste mesmo sentido, fazendo uma reflexão da minha trajetória enquanto acadêmico da Licenciatura, como mencionei anteriormente, foram poucas as oportunidades que tive para

atuar na área escolar, participando mais em atividades de extensão que não faziam parte da minha real atuação. Faz-se necessário destacar este ponto, pois é importante que o profissional saiba diferenciar as áreas de atuação, bem como, tenha mais oportunidades de trabalhar na sua área específica, principalmente, no caso da Licenciatura, a escola.

Partindo destes apontamentos, muitos questionamentos me vêm à cabeça, entre eles: Como nos construímos enquanto docentes? Como o curso nos prepara para ‘ser professor’? O que faz parte desta construção do ‘ser professor’? Estas inquietações mexem comigo e me deixam curioso em tentar achar uma possível resposta para isso, pois vejo que estas perguntas não são somente minhas, mas também de muitos outros professores.

Silva (2007) coloca que as pessoas aprendem a ser docentes, assim como aprendem a ler, a amar, a comer, aprendizagens que se concretizam através das experiências que passam em sua vida, através das condições de possibilidade. Para a mesma autora, não ‘se nasce’ com o dom ou vocação para ser docente, mas sim o sujeito docente é constituído a partir de um contexto de relações sociais e de determinados processos de identificação. E é tentando compreender a construção deste docente, que me motivo a realizar este estudo.

Neste sentido, o tema escolhido para esta pesquisa é o processo de *identificação docente*⁴. O conceito de identificação apoia-se nas ideias de Melucci (2004, p. 48) “para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos”. Para o autor a palavra identidade pode ser inadequada para dar conta das mudanças, dos “processos conscientes de individuação”, os quais são vividos “mais como ação do que como situação” (MELUCCI, 2004, p. 47-48). Desta maneira, conforme Silva (2007) o processo de identificação docente pode ser entendido como forma de construção da docência, do fazer-se docente através das relações sociais que o sujeito estabelece com a universidade, escola, com os colegas, com os professores, com as *ações formativas*⁵ e consigo mesmo.

Levando em consideração todos estes aspectos supracitados, e principalmente, diante dos desafios postos a Licenciatura em Educação Física, frente à formação de professores para atuar especificamente no contexto escolar, surge a seguinte questão de pesquisa: *como está sendo constituído o processo de identificação docente dos futuros professores de Educação Física no curso de Licenciatura do CEFD/UFMS?*

A partir deste questionamento surgem os objetivos de nossa pesquisa.

⁴ Para este estudo, a expressão identificação docente pode ser entendida como sinônimo de identidade docente, identidade profissional e construção do ‘ser professor’.

⁵ Traduzimos esta expressão como todas as ações que o curso (englobando tudo que faz parte desse) oferece durante a formação inicial que trazem um contributo para a formação profissional dos seus acadêmicos.

1.2 Os Objetivos do Estudo

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a constituição do processo de identificação docente dos futuros professores.

1.2.2 Objetivos Específicos

1) Analisar a percepção dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, sobre a constituição do processo de identificação docente na formação inicial;

2) Analisar a percepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, sobre a constituição do processo de identificação docente na formação inicial;

3) Analisar os facilitadores do processo de identificação docente do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM;

4) Analisar as *barreiras*⁶ encontradas no processo de identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM;

5) Identificar soluções para que ocorra o processo de identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

1.3 A Justificativa do Estudo

A formação do futuro profissional de Educação Física é um tema muito refletido e discutido entre as diferentes instâncias educacionais, portanto destaca-se a importância da

⁶ Para este estudo, barreira pode ser entendida como sinônimo de dificuldade.

investigação sobre o presente tema. Tanto pela frequência em que aparece em documentos acadêmicos como pela dificuldade vivenciada pelos próprios professores ao abordarem a sua própria profissão (BRUSQUE *et al.*, 2010).

Como podemos perceber, a Educação Física em todo o Brasil sofreu mudanças significativas em sua estrutura. Desta maneira, estudar a formação de professores de Educação Física merece destaque, já que todas estas transformações que a legislação impôs foram acatadas, e sendo assim, é importante saber como elas estão repercutindo dentro dos cursos, em especial, na Licenciatura. Pois como colocam Ghedin; Leite e Almeida (2008), 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 (LDB), e estes devem ser levados em consideração na formação dos professores.

Nesta direção, preocupados com a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, que compreendemos a relevância de realizar este estudo, já que buscamos uma educação de qualidade e profissionais preparados para atuar em seu campo profissional. Também salientamos que ao realizarmos esta pesquisa podemos compreender como os profissionais estão se formando do seu curso de graduação, principalmente, como estão sendo preparados dentro do curso para assumirem a postura de docentes.

O curso de Educação Física – Licenciatura, após a reformulação curricular (BRASIL, 2002a;b), ainda está buscando suas características próprias, pois está deixando de ser um curso generalista para ser um curso mais pedagógico, como todos os demais cursos de Licenciatura. Porém, vale ressaltar que a cultura de formação em Educação Física ainda não permite ao profissional da área gozar um sentimento de legitimação social e autonomia acadêmica que enseje autoconfiança pessoal e profissional.

Pensar a formação, portanto, é buscar compreender melhor para quê, para quem e para onde está se dando a formação profissional. Este posicionamento também vai ao encontro de se questionar o próprio processo educativo e as práticas pedagógicas a fim de não nos contentarmos com a educação de resultados, pois estamos lidando com um processo intencional de extrema complexidade, revelando ser, acima de tudo, um ato político dedicado à formação humana (DAVID, 2002).

Desta maneira, compreendemos que a formação inicial é um momento muito significativo, importante e indispensável na formação do professor, pois é onde se começa a construir saberes que serão utilizados no seu trabalho diário (TARDIF, 2002).

Portanto, vale ressaltar que ao compreendermos o processo de identificação docente no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM, destacando seus facilitadores e buscando soluções

para as barreiras impostas, podemos traçar novas maneiras de se pensar o curso enquanto formação de professores, bem como, trazer apontamentos que possam embasar discussões na busca por uma educação superior de qualidade.

E nesta linha de pensamento, concordando com Ilha (2010), acreditamos que este estudo também poderá colaborar com outros centros e/ou instituições de formação inicial em Educação Física, fornecendo subsídios para discussões e análises das suas ações formativas, as quais merecem, sempre que possível, serem revistas e reorganizadas com os atores que compõe o processo.

2 DIALOGANDO COM A LITERATURA: A BASE DA CAMINHADA

“Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”.

(António Nóvoa)

2.1 Formação Inicial de Professores: a Mutação de Aluno para Professor

Iniciamos este diálogo, destacando a formação inicial de professores, pois acreditamos que é de grande relevância compreender sobre esta temática, já que este estudo busca discutir aspectos da formação de futuros professores do curso de Licenciatura em Educação Física.

Na condição de seres humanos, não podemos viver sem fazer inúmeros julgamentos que afetam nossas vidas. Assim como temos direito   satisfação de nossas necessidades, estamos sempre na busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento, que na nossa sociedade é o que prevalece. Como coloca Lima (1994), este conhecimento, que é buscado nas instituições escolares e, posteriormente, nas universidades, tem por função a disseminação do saber e, nesta função, se inclui a organização e o oferecimento de cursos de formação profissional.

O termo “formação profissional” é justificado como uma maneira de possibilitar a diferenciação entre profissionais habilitados da área e leigos (NASCIMENTO, 1998). Desta maneira, ao mencionarmos a formação profissional, automaticamente, estamos também destacando a formação de professores, pois entendemos aqui que a docência é um tipo de profissão, e assim como as demais profissões implica em dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em um tipo de trabalho (IMBERNÓN, 2006).

Porém, antes de darmos continuidade a esta conversa sobre a formação de professores propriamente dita, precisamos ter conhecimento do conceito da palavra ‘formação’. Sendo assim, nos remetemos ao que coloca o dicionário sobre esta palavra: “1. Ação, efeito ou modo de formar. 2. Constituição de um ser ou de uma sociedade.[...] 4. Maneira pela qual se constitui uma personalidade, um caráter, uma mentalidade; educação” (LUFT, 2003, p. 335). Refletindo sobre o significado expresso no dicionário, podemos destacar que formação pode

ser entendida como uma ação, algo não completo, algo contínuo, bem como, uma maneira de mudar um sujeito e/ou sociedade.

Para Zabalza (2004, p. 41-42) a formação significa qualificar pessoas e este processo equivale a possibilidades de desenvolvimento pessoal, aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, além de novas experiências adquiridas.

Segundo Marcelo García (1999) a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, bem como, um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiências do sujeito.

É importante compreendermos que esta formação não se dá somente de forma autônoma. Marcelo García (1999), ao mencionar Debesse, distingue formação em três formas: a autoformação (formação independente, onde o sujeito organiza a sua própria formação), a heteroformação (a partir de “fora”, é organizada a formação do sujeito) e a interformação (formação a partir da troca de conhecimentos e saberes entre os profissionais).

Entretanto, destacamos Carvalho (2008), que relaciona o conceito de formação com a aprendizagem, colocando que nem sempre quando aprende o sujeito se forma. Para o autor a formação está ligada a transformação do indivíduo:

É claro que todo processo de formação implica alguma aprendizagem, mas com ela não se confunde. A aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse ‘algo novo’ que se aprendeu nos transformou em um novo ‘alguém’. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo (CARVALHO, 2008, p. 70).

Em relação a isto, Marcelo García (1999) assinala que para que ocorra uma ação de formação “[...] é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e formador de atingir os objetivos explícitos” (p. 21).

Desta forma, ao compreender a formação, podemos ter um melhor entendimento sobre o que é realmente a formação de professores. Marcelo García (1999), ao citar Rodriguez Diéguez, destaca que a formação de professores nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino, onde se desenvolve para contribuir na profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

O mesmo autor acrescenta que o conceito de formação de professores refere-se à preparação e o ensino dos mesmos, além de um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, ou seja, a formação é associada ao conceito de desenvolvimento pessoal e não somente profissional (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19). Neste sentido, uma pergunta nos vém a mente: como se adquire esta formação docente?

Podemos destacar a formação de professores em dois níveis: inicial e continuada (Figura 1). De maneira geral, têm-se amplas discussões a respeito da formação de professores, tanto inicial, quanto continuada. Com relação a esta última se produz inúmeros trabalhos de cunho científico, bem como, cursos de formação em serviço oferecidos pelas Secretarias de Educação. No entanto, pouco se coloca em evidência a formação inicial neste contexto (CYRINO, 2009).

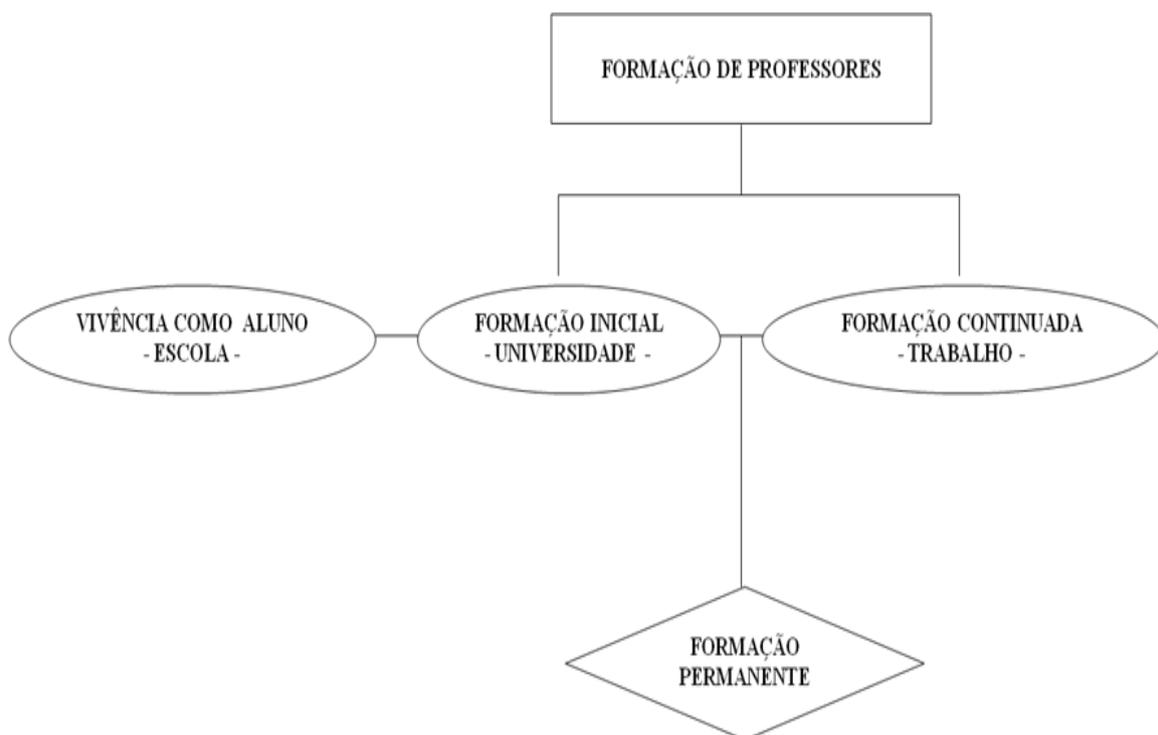


Figura 1 – Esquema: formação de professores.

A formação do professor é um processo que não acontece primeiramente em situação acadêmica, mas sim, enquanto ainda se é aluno da escola básica. Conforme Cyrino (2009) o

professor é um dos únicos profissionais que já está inserido em seu ambiente de trabalho a pelo menos 10 anos, nos bancos escolares.

Corroborando com isso, Nóvoa (1991) destaca que os professores apropriam-se das referências adquiridas enquanto alunos. Para o mesmo autor, é importante que as escolas formadoras tenham a responsabilidade de criar condições para que a passagem de aluno para professor aconteça de maneira clara.

Sendo assim, podemos compreender que o futuro docente adquire uma base profissional para seu trabalho a partir da formação inicial acadêmica, e esta base corresponde tanto aos conhecimentos teóricos como aos conhecimentos práticos, porém, não descartando as experiências anteriores vivenciadas enquanto a condição de aluno da escola básica.

Neste sentido, destacamos a formação inicial como uma formação que corresponde ao período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (CARREIRO DA COSTA, 1991). Contudo, concordando com Marcelo García (1992), não podemos achar que esta formação inicial vai nos oferecer “produtos acabados”, mas devemos encará-la como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Desta forma, podemos entender que é na formação inicial que começamos a nos organizar e adquirir os conhecimentos específicos de nossa atuação profissional, compreendendo que esta etapa é apenas o início de uma formação permanente. Também podemos destacar enquanto formação inicial de professores que é a partir desta fase que começamos a nos entender enquanto docente, ou seja, realizamos a “mutação” de aluno para professor.

Como podemos perceber, a formação inicial é o início da formação de professores. É a partir desta formação que começamos a produzir nossos saberes, os quais vão se construindo ao longo de nossa vida profissional. Tardif (2002) coloca que os saberes dos professores não devem ser considerados como dimensão à parte das demais questões que envolvem o ensino e o trabalho docente. Para o mesmo autor, os saberes docentes se formam na confluência de vários saberes, os quais provem de diferentes fontes como: da sociedade; da instituição escolar; dos atores educacionais; da universidade; etc.

Além desta conceituação ampla do que são os saberes docentes, o autor distingue os diferentes saberes de acordo com as fontes que lhes dão origem, os quais destacamos: a) os saberes da formação profissional - que se referem aos saberes transmitidos pelas instituições de formação docente, através das ciências da educação, relacionando-se com o trabalho pedagógico; b) os saberes disciplinares - que podem ser compreendidos como os saberes

produzidos a partir das disciplinas na universidade, definidos e selecionados pela instituição; c) os saberes curriculares - que se originam a partir do contexto de trabalho que o professor atua, sistematizando-se através de documentos, por exemplo, que direciona as ações profissionais; e, d) os saberes experienciais - que correspondem aos saberes próprio do professor e da sua vida educacional, ligando tanto a experiência individual, como a coletiva (TARDIF, 2002).

Ao compreendermos a importância destes saberes na trajetória dos professores, podemos perceber o quanto é complexo e subjetivo trabalhar com a educação. Contudo, devemos estar comprometidos com nossas responsabilidades enquanto docente, e preparados para lidar com todos os tipos de contextos que a educação engloba, lembrando sempre do papel fundamental que a formação inicial tem dentro desta base na formação permanente dos professores.

Atualmente, como aponta Cyrino (2009), sabe-se que os modelos de cursos de formação de professores existentes ainda abordam o conceito tradicional, ignorando o desenvolvimento pessoal do docente e trabalhando mais a questão de ‘treinamento’ de aspectos técnico-pedagógicos. Desta maneira, os cursos acabam não compreendendo que “a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 2).

Neste sentido, a concepção tradicional se dá através da imitação de um professor experiente, onde a aprendizagem do futuro professor acaba se tornando passiva diante da situação de ensino (MARCELO GARCÍA, 1999). É a partir desta discussão que devemos nos preocupar em relação aos cursos de formação de professores, pois é importante que os cursos de formação de professores estejam totalmente envolvidos com seus objetivos enquanto formadores de docentes capazes de ensinar as novas gerações.

Vale ressaltar que quando nos remetemos aos objetivos, lembramos tanto aos aspectos das competências e saberes necessários para ser habilitado na sua atuação, como também, na formação de seres capazes de entender o verdadeiro valor de sua profissão docente, ou seja, a formação do professor tem de ter como princípio a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela na sociedade.

Desta maneira, podemos destacar a importância das universidades para a formação dos professores, pois é dentro destas instituições que se encontram os cursos de Licenciatura e, principalmente, que se adquire a formação inicial dos futuros docentes, preparando-os para seu campo de trabalho, ou seja, para a escola. Neste sentido, podemos nos questionar: como a universidade compreende a formação?

Conforme Souza Neto (1999), no período medieval as universidades tinham como objetivo formar o indivíduo culturalmente, um indivíduo intelectual profissional. Estas universidades eram chamadas de universidades clássicas, ou seja, com a formação centrada no conhecimento.

No Brasil, a universidade foi fundada formalmente em 1920, porém em anos anteriores alguns cursos já eram preocupados em formar os alunos – de elite – e não somente treiná-los (CYRINO, 2009). Neste caminho, Coêlho (1996) destaca que “a formação universitária, em qualquer área, não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, por mais novas e avançadas que sejam, nem com instrução ou simples profissionalização” (p. 35). Para o mesmo autor, a formação universitária vai muito além disso, ela faz com que o homem seja capaz de pensar, compreender e recriar a natureza, a sociedade e o próprio ser, ou seja, a totalidade daquilo que se é.

No entanto, as universidades consideradas modernas ou universidades funcionais, são centradas na profissionalização, onde é voltada para a formação rápida de profissionais, colocando como preocupação somente o treinamento dos profissionais para certo trabalho (SOUZA NETO, 1999).

Na compreensão do que realmente queremos, podemos dizer que se busca uma formação integral, não somente profissional, contudo, o que se pode perceber é que a grande maioria dos cursos de graduação ainda carece desta formação em seu sentido real, onde o que se valoriza é a competência para o mercado de trabalho, e isso pode ser entendido devido à massificação do ensino a partir da década de 1960 (COÊLHO, 1996).

Neste contexto, também podemos salientar o que coloca a LDBEN de 1996, no Capítulo IV – da Educação Superior, onde percebemos a valorização da formação profissional e científica:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão

sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Segundo Cyrino (2009, p. 29), a formação universitária atual ainda está sendo considerada como um espaço de formação técnica, de treinamento profissional, e , devido a necessidade do mercado de profissionais qualificados, têm-se as faculdades de ‘formação rápida’, centros tecnológicos, nos quais em três anos forma-se um profissional de nível superior. Para a mesma autora, está se perdendo o sentido formativo da universidade clássica (preocupada com a formação integral e cultural do indivíduo) e valorizando o formato de universidade funcional, ou seja, somente preocupada com a profissionalização do indivíduo.

A maior dificuldade da universidade atual é a de formar os indivíduos culturalmente, não deixando o lado profissionalizante em segundo plano, e assim, ocorrendo um “conflito entre os dois modelos clássico e moderno” (CYRINO, 2009, p. 29). Desta forma, podemos compreender que dentro das universidades ainda encontra-se lacunas em relação a formação de seus acadêmicos, o que acaba, muitas vezes, gerando conflitos sobre como realmente devem ser os cursos e o que neles devem ser abordados, principalmente nos cursos de formação de professores. Estes aspectos são muito importantes de serem discutidos dentro das universidades, pois a formação inicial como podemos perceber, é o ponto de partida do futuro docente.

De acordo com Ilha (2010, p. 21):

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 de mais 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.

Neste sentido, as universidades possuem o compromisso político-social em bem formar e superar os desafios impostos, principalmente no caso da formação de professores. Nesta instituição dedicada à invenção, criação, pesquisa, descoberta, enfim, ao avanço do saber e do saber fazer, nada mais coerente que exista a preocupação em preparar o profissional para bem desempenhar a sua função, no caso a de educador (TAVARES, 2002).

Também, não se pode esquecer da importância que a universidade possui também para a formação de professores capazes de serem críticos em sua atuação, de terem conhecimento do quão é importante a educação para a sociedade. Pimenta (1996) destaca a importância de se repensar os cursos de formação de professores, pois entende que estes cursos possuem um papel fundamental de mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos da sociedade contemporânea.

Desta forma, voltando olhares a formação de professores de Educação Física, o que podemos perceber é que a situação da formação profissional não é diferente dos demais cursos de Licenciatura (DARIDO, 1995). Neste sentido, a formação profissional em Educação Física tem se apresentado como questão de discussões, tanto na bibliografia como em encontros científicos (NASCIMENTO, 1991).

Para Barros (1995) a formação inicial de professores de Educação Física é voltada para a preparação profissional no ensino fundamental e médio, onde é enfatizado o conhecimento da motricidade humana aplicada ao fenômeno educativo, sendo este profissional com formação de nível superior e conhecimento da área a fim, devendo possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira.

Desta maneira, entendemos que assim como os demais cursos de formação de professores, a formação inicial em Educação Física pode proporcionar uma boa base (ações formativas) para seus acadêmicos (futuros docentes). É através de ações formativas ofertadas pelo curso, as quais dão suporte para que esse futuro professor tenha total autonomia para enfrentar os diversos contextos e desafios que a educação enfrenta na atualidade, que se pode superar o fracasso e as desigualdades escolares.

Neste mesmo caminho, devemos nos questionar sobre algumas inquietações que devem ser destacadas para que possamos entender realmente o papel que a formação inicial tem dentro deste contexto formativo, entre elas: como se constitui a identificação profissional? Como transformar um aluno em um docente? Como se constrói o 'ser professor'? É baseado nestas perguntas que damos continuidade ao nosso diálogo.

2.2 Processo de Identização Docente: a Construção do ‘Ser Professor’

Ao buscarmos definir o que realmente entendemos por construir-se professor, sentir-se docente, ou seja, constituir uma identificação profissional, primeiramente, se deve entender alguns conceitos que julgamos importantes para que se possa chegar a uma determinada compreensão. Desta forma, partimos de uma caracterização do que para nós significa o termo identidade.

Em seus estudos, Hall (1998) destaca que há uma grande dificuldade em caracterizar o termo identidade, como podemos perceber nas palavras do autor: “[...] o próprio conceito com o qual estamos lidando – identidade – é muito complexo, pouco desenvolvido e mal compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente testado” (p. 8).

No meio científico, percebe-se a grande dificuldade de definir realmente o que é identidade, desta forma, muitos conceitos vão sendo moldados e seguidos a partir das perspectivas de cada autor. Neste subcapítulo, buscamos destacar e fazer elos entre estes vários conceitos, construindo a nossa maneira de caracterizar a identidade/identificação para este estudo.

No dicionário, identidade quer dizer:

[...] qualidade daquilo que é idêntico; [...] conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos, [...] o qual é considerado exclusivo dela e conseqüentemente considerado quando ela precisa ser reconhecida (MICHAELLIS, 1998, p. 1122).

Analisando esta definição, podemos interpretar que a identidade é compreendida como um instrumento de reconhecimento, uma maneira de entender como os outros nos percebem. Também podemos dizer que ela pode ser entendida como uma maneira de identificação do sujeito consigo mesmo, fazendo com que ele seja idêntico somente a ele mesmo e, assim, não podendo ser confundido com o outro.

Neste caminho, a identidade pode ser entendida como o sentido de si, uma busca pelo sentido da individualidade do sujeito, o qual necessita também da presença do outro para poder definir os termos e os limites da sua identidade, pois o sujeito não se constrói sozinho (MOLINA; SILVA; SILVEIRA, 2004).

Winch (2009) coloca que as características da identidade estão relacionadas ao seu processo de formação. Para a autora este processo de formação ocorre de três maneiras: caráter interativo, caráter dual e caráter dinâmico (Figura 2).

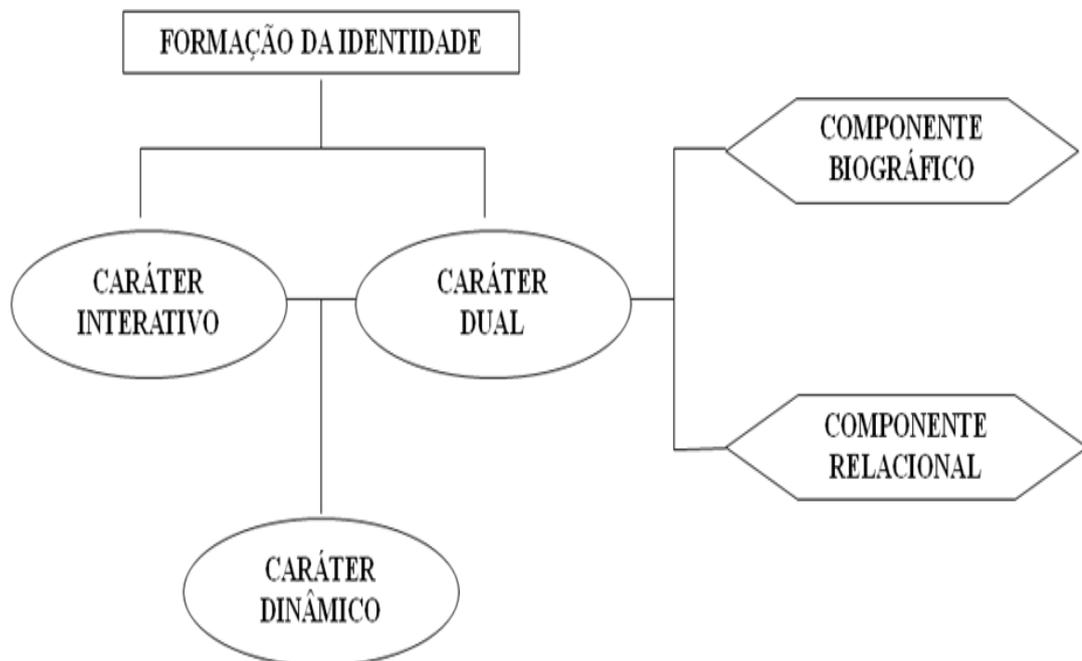


Figura 2 – Esquema: formação da identidade.

O caráter interativo de uma identidade pode ser compreendido pelo fato de estarmos inseridos em um contexto social, o qual influenciemos e somos influenciados devido as interações que realizamos neste contexto. Desta forma, um dos condicionantes na formação identitária é o contexto social que estamos inseridos (WINCH, 2009).

Dubar (2006, p. 52) destaca sobre a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos para a formação de uma identidade. Para o autor não há identidade sem “alteridade”, ou seja, sem relações entre o si próprio e o outro.

Neste mesmo sentido, Hall (1998) menciona que: “[...] a identidade surge não da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de incerteza que é ‘preenchida’ a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros” (p. 38, grifo do autor).

Desta maneira, podemos entender que a interação do sujeito com o meio que está ao seu redor, também influencia na formação de sua identidade. Winch (2009) menciona que: “[...] a formação identitária ocorre mediante interações que o sujeito estabelece com seu meio, que permitem a ele perceber, sem nenhum grau de certeza, como são vistos pelos outros e

juntar a isso a identidade que ele tem dele mesmo” (p. 35). Para a mesma autora, estas interações corroboram para a formação de uma identidade mais plena.

Neste sentido, o que podemos perceber desta interação social é que a identidade sempre apresenta uma dupla face. Dubar (2006) coloca que existe a identidade para si, reivindicada pelo próprio sujeito e marcada por uma irredutível temporalidade; e uma identidade para os outros, atribuídas pelos outros, no interior de um espaço social e num dado contexto histórico.

Sendo assim, esta dupla face de uma identidade constitui seu caráter dual, isto é, a partir desta dualidade (identidade para si e identidade para o outro) que se forma uma identidade (WINCH, 2009). Podemos entender, segundo Dubar (2006), que identidade para si é o componente biográfico, pois se forma mediante as trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhes estão associadas. Para o mesmo autor, a identidade para o outro é como um componente relacional, remetendo às relações sociais do indivíduo com seu meio, as quais são marcadas pelas características de seu grupo de pertença (tribo, grupo étnico, nação, classe social, entre outros).

Em relação a esta dualidade que permeia a formação da identidade, concordando com Winch (2009), acreditamos que ela se estende às diversas identidades que um sujeito pode desenvolver, incluindo a identificação profissional, “já que todas são construídas e reconstruídas a partir de interações sociais em que o sujeito participa” (p. 39).

Em relação à articulação entre o componente biográfico e o componente relacional, podemos destacar o caráter dinâmico de uma identidade.

O caráter dinâmico de uma identidade se dá devido à ocorrência de processos internos de negociação identitária, gerados pela dualidade que permeia a construção identitária [...]. Seu caráter dinâmico também resulta de processos de socialização vivenciados pelo sujeito ao longo de sua existência. Vale ressaltar que uma pessoa está constantemente submetida a processos internos de negociação identitária mediante articulação entre componente biográfico e componente relacional; entretanto, em relação aos processos de socialização, eles não ocorrem de forma contínua; mas sim, em determinados momentos específicos da vida do sujeito (WINCH, 2009, p. 41).

Nesta mesma direção, Hall (1998) menciona que a identidade se forma ao longo do tempo através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Para o mesmo autor, a identidade permanece incompleta, isto é, sempre em formação.

Silva (2007) traduz identidade como um processo autorreflexivo da constituição de nós mesmos, construído ao longo da vida. A autora destaca como características deste

processo o dinamismo, o inacabamento, a incompletude e a mudança. Neste sentido, podemos entender que a identidade é construída a partir de uma determinada cultura e principalmente pela história do sujeito, o qual faz parte de um contexto de relações sociais.

No entanto, considerando Hall (1998), os sujeitos pós-modernos são caracterizados por serem fragmentados, por não possuírem uma identidade fixa, permanente ou essencial, pois se encontram em uma sociedade em constante mudança, e este sujeito possui várias identidades, sendo elas “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (p. 35). Dentro desta diversidade de identidades que o sujeito pode apresentar, algumas delas são: a pessoal; a profissional; a cultural; a política.

Neste mesmo caminho, Dubar (2006) também coloca que as identidades pessoais tornaram-se plurais, onde cada um pode ser identificado e identificar-se de uma forma múltipla: a partir de sua aparência física, da sua linguagem, da sua maneira de vestir, das suas atividades, do seu nome, etc. Desta forma, a identidade pessoal pode ser entendida como um sistema de múltiplas identidades, onde encontra sua riqueza na organização dinâmica desta diversidade (MOITA, 1992).

Para Melucci (2004), o conceito de identidade pode ser substituído pelo de identização, visto que identização tem por objetivo compreender o processo de construção da identidade do sujeito, com a meta de exprimir o caráter processual (processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam), o caráter autorreflexivo e o caráter construído pela definição de nós mesmos.

Melucci (2004) destaca que: “[...] o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (p. 15). O autor tenta se aproximar deste ‘eu múltiplo’ colocando que: “[...] é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência” (MELUCCI, 2004, p. 16). Neste sentido, podemos perceber que a identização demarca a constituição do sujeito como um processo construído e de autorreflexão, além de que, a identidade de um eu múltiplo torna-se identização.

Desta maneira, achamos pertinente para este estudo utilizarmos o conceito de identização, já que acreditamos que ele seja o mais apropriado para destacarmos as experiências vivenciadas pelo sujeito, sua constituição e redefinição contínua de si, levando sempre em consideração as relações produzidas nos processos interativos que o sujeito estabelece no seu contexto social.

Como podemos perceber até este momento, esta identificação que o sujeito constitui ao longo da vida, esta criação de múltiplas identidades, vai se tornando necessária devido ao contexto que o sujeito encontra-se. Moita (1992) ao citar Tap, destaca que o “eu” tem para o homem do nosso tempo muitas relações para limites imprecisos, onde é constituído de identidades diversas, cada uma relacionada a um aspecto, um território ou uma possessão da pessoa.

Lipianski, citado por Moita (1992), diferencia identidade social de identidade pessoal. A identidade social destaca a apreensão objetiva e designa o conjunto de características pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo do ‘exterior’. Já a identidade pessoal remete para a percepção subjetiva que um sujeito tem da sua individualidade, inclui noções como consciência de si e definição de si.

Contudo, mesmo diferenciando as identidades, o mesmo autor coloca que as duas faces do fenômeno identitário não podem ser dissociadas. A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social, isto é, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas categorias próprias e pela sua situação em relação aos outros. De certo modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito (LIPIANSKI, apud MOITA, 1992).

Sendo assim, conforme Moita (1992), no interior da problemática da identidade situa-se a questão da identidade profissional, ou seja, na construção deste ‘eu múltiplo’, também encontra-se a constituição do processo de identificação profissional.

Dubar (1997) coloca que a identidade social começou a ser relacionada ao emprego e à formação profissional no final dos anos 60, quando a formação surge como uma condição para se ter um emprego. Neste sentido, a ligação emprego-formação passa a fazer parte do processo de identificação. O autor menciona outras identidades que também influenciam neste processo, tais como: identidade sexual, identidade étnica, identidade de classe social, entre outras.

No entanto, além de ser influenciado por outras identidades, o processo de identificação profissional sofre alterações quando o sujeito se depara com o mercado de trabalho, onde se torna o “desafio identitário mais importante dos indivíduos” (DUBAR, 1997, p. 113). Esta dinâmica do sujeito com o trabalho não se restringe à “escolha do ofício” ou à “obtenção de diplomas”, trata-se “da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação de suas capacidades, a realização dos seus desejos” (idem, p. 114).

É a partir do modo como o sujeito “enfrenta” esse momento, que os outros identificam suas competências, estatuto e possível carreira e ele constrói para si seu projeto, suas aspirações e sua identidade “profissional” de base, vista não apenas como identidade no trabalho, mas como uma projeção de si no futuro, resultante do enfrentamento de incertezas, de instabilidade no emprego que permeia o mercado de trabalho (WINCH, 2009, p. 47).

Deste modo, Dubar (1997) coloca que para realizar a construção de uma identidade profissional, os sujeitos devem entrar em relação de trabalho, participar de atividades coletivas de organizações, intervirem de uma forma ou de outra no jogo de atores.

Moita (1992) destaca alguns fatores que condicionam a formação de uma identidade profissional, os quais devem ser considerados: “função social da profissão”; “cultura do grupo de pertença profissional” e “contexto sócio político em que se desenrola [em que o professor exerce a profissão]” (p. 116).

Sendo assim, concordando com Winch (2009), acreditamos que a maneira como construímos a nossa identidade profissional, passa pela maneira como vemos nós mesmos a partir da nossa própria interpretação do que as outras instâncias da vida social (família, escola, mercado de trabalho, universidade, colegas, etc.) percebem de nós, bem como, pela maneira como os outros nos veem, nos reconhecessem, ou seja, se desenvolve a partir das percepções realizadas em momentos e espaços bem determinados, isto é, mediante imagens, saberes e competências que apresentamos em momentos específicos de nosso agir.

Para Molina Neto (1998) os humanos em seu coletivo desenvolvem especificidades que lhes caracterizam, ou seja, constroem identidades. Para este autor, ao estudar a realidade escolar e a cultura docente, identifica uma diversidade de identidades, visto que, a cultura docente trata do trabalho, da formação e do desenvolvimento do professor. Desta forma, ao falarmos sobre a identidade docente, achamos importante também trazer a questão da formação de identidades coletivas.

Winch (2009) coloca que: “[...] parte que um indivíduo carrega consigo como constituinte de sua identidade profissional surge por influência da identidade coletiva do grupo profissional ao qual está inserido” (p. 48). A autora também destaca que dependendo das interações desenvolvidas no âmbito do grupo, a influência desta identidade coletiva pode ser maior ou menor na construção da identidade profissional de cada sujeito.

Ao compreendermos como se constitui nossa identidade profissional, percebemos o quanto este processo é singular, pois cada sujeito tem sua maneira e seu tempo de ir se construindo, pois este processo está sempre em formação, e dependendo do contexto onde o sujeito encontra-se ele vai moldando o seu ‘ser profissional’. Neste sentido, achamos

pertinente voltar olhares para uma profissão específica, a do professor, visto que este estudo busca trabalhar com futuros professores. Desta forma, faz-se necessário entendermos como se configura o processo de identificação profissional docente.

Moita (1992), ao mencionar Deroeud, coloca que a identidade profissional dos professores é uma ‘montagem compósita’. É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, onde atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão até a aposentadoria, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e ontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

O processo de construção de uma identificação profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola (MOITA, 1992). Para a autora este processo vai sendo desenhado não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Pimenta (1997) diz que a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta as necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem as novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Estas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante de realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

No caso da educação escolar, Pimenta (2000) destaca que no mundo contemporâneo há um crescimento quantitativo dos sistemas de ensino, e este não tem correspondido com um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino

no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Uma identificação profissional docente se constrói, a partir da significação social da profissão, da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas estas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Também do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, é que acontece a construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de 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 sua vida o ‘ser professor’. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p. 19).

Para Nóvoa (1992) o processo identitário da docência se traduz na maneira de ‘ser professor’. Sendo assim, o que o docente faz, como faz, por que faz, o que pensa, o que fala, como atua, faz parte da identidade docente, assim, “a realidade é uma construção e a identidade é sempre um processo” (p. 55).

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (NÓVOA, 1992, p. 55).

Neste sentido, podemos destacar em relação à constituição da identificação profissional docente, que “a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade, não é um produto”, o que podemos perceber é que ela é um “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Ainda, para Nóvoa (1992), existem os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. 1º) Adesão - porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; 2º) Ação – na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois, o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula; e, 3º)

Autoconsciência – porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Completando esta ideia, destacamos Garcia; Hypólito e Vieira (2005, p. 54), os quais colocam que:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente arcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente – e, os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Nesta direção, Benites (2007) menciona que a presença de uma identidade própria para a docência traduz em uma responsabilidade do professor para com seu papel social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Contudo, para a autora é importante salientar que o professor não adquire estes quesitos de um dia para o outro. Sendo assim, os fatores que podem auxiliar para a construção desta identificação é: a formação escolar; a formação inicial; as experiências adquiridas, os processos de formação continuada, as influências sociais, entre outros. O que podemos perceber é que este processo está fortemente ligado à cultura que se apresenta na sociedade.

Assim, podemos compreender que ser profissional da educação é um movimento dialético do ir se construindo enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas e culturais dos professores. E é nela também que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o ‘ser professor’ é algo permanentemente inacabado, pois ele vai se construindo gradativamente, é um processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como profissional (FLORES *et al.*, 2013).

Desta forma, podemos compreender que o processo de identificação docente pode ser entendido como forma de construção da docência, do fazer-se docente através das relações sociais que o sujeito estabelece com a universidade, escola, com os colegas, com os professores, com as ações de formação e principalmente consigo mesmo (SILVA, 2007).

Como mencionamos anteriormente, este estudo busca entender este processo especificadamente dentro da formação de professores de Educação Física, palco este que nos interessa. Nesta perspectiva, Molina Neto (1997), ao se referir do coletivo de docentes de

Educação Física na escola menciona que: “[...] este grupo se distingue, na prática, dos demais coletivos de docentes, por trabalhar com o corpo, utilizar a linguagem oral e ter uma forma particular de participação política na escola” (p.40).

Borges (1998) expressa que para os docentes de Educação Física, a identidade é o “processo de produzir sua própria existência”, que vai sendo construída no conjunto das interações familiares, nos diversos grupos pelos quais o sujeito circula, e juntamente com “professores e colegas, por meio de experiências adquiridas durante sua trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional” (p. 161).

Neste caminho, destacamos a experiência de si e a experiência de relações com o mundo/com o outro como aspectos fundamentais na constituição do processo de identificação docente do professor de Educação Física (MOLINA NETO, 1997; BORGES, 1998; SILVA, 2007). É através destas experiências que o sujeito organiza sua vida e suas relações, ou seja, é a forma como o sujeito se constitui em um docente de Educação Física (SILVA, 2007).

Para este estudo, nos remeteremos a buscar compreender esta identificação docente na formação inicial em Educação Física. É importante salientarmos que sabemos que muitos outros fatores também são importantes para a constituição do processo de identificação docente dos participantes deste estudo, contudo, o que tentamos analisar é como este processo está se dando de maneira inicial dentro do curso. Neste sentido, para seguirmos este diálogo, faz-se necessário conhecermos melhor o curso de Educação Física, principalmente, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, já que este é o nosso campo de estudo.

2.3 Licenciatura em Educação Física: o CEFD/UFSM em Destaque

Até este momento, tentamos de uma maneira simples, como pode ser evidenciados nos subcapítulos anteriores, trabalhar com questões que forneceram base para este estudo, tais como: a formação inicial do professor; e o processo de identificação docente. Neste subcapítulo, abordaremos sobre a Educação Física, em especial, sobre o curso de Licenciatura do CEFD/UFSM, já que esse é o palco de nossa pesquisa.

Na busca por uma melhor compreensão dos diferentes momentos da organização profissional, via processo de formação do profissional de Educação Física em diferentes momentos do século XX, podemos identificar cinco momentos distintos na história da Educação Física: a constituição do campo da Educação Física em 1939; a revisão curricular

de 1945; a elaboração do currículo mínimo e formação pedagógica em 1969; a discussão sobre Licenciatura e Bacharelado em 1987; e por fim, a nova Licenciatura em 2002 (SOUZA NETO *et al.*, 2004; KRÜGER, 2007; SILVA, A., 2009).

Segundo Souza Neto *et al.* (2004) 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 vinculado ao perfil de um professor de Educação Física, que trabalhasse com o estudo dos processos pedagógicos; do exercício motor artístico e de fatos e costumes relacionados à tradição dos povos nas áreas dos exercícios físicos motores (o curso durava dois anos e se fundamentava, apesar do compromisso definido como educador, no desenvolvimento de habilidades de um técnico desportista). O outro curso 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 (o curso durava um ano, onde o acadêmico que tivesse concluído este curso, se quisesse ser professor de Educação Física, tinha a possibilidade de realizar mais um ano de curso e, assim, ficava apto a exercer ambas as funções).

Em 1937, a Constituição iniciou um movimento em busca da legitimidade da área e de seus profissionais, tornando obrigatória a Educação Física nas escolas. Com a obrigatoriedade em quase todos os graus e níveis de ensino (com exceção do ensino superior), surgiu a necessidade de formação de recursos humanos para o trabalho com a Educação Física, bem como, a exigência de um currículo mínimo para a graduação (CASTELLANI FILHO, 2004).

Conforme Souza Neto *et al.* (2004) este processo desenvolveu-se até 1939 e por meio do Decreto-Lei nº. 1212 foi estabelecida a diretriz para a formação profissional e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos junto a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Neste decreto estavam presentes os dois tipos de formação citados anteriormente, porém com mudanças expressas em suas grades curriculares (inclusão de novos conhecimentos em cada curso). Além destas modificações, passou-se a exigir em 1941 o diploma de graduação para o exercício da profissão. Para ingressar nos cursos, era exigido somente o curso secundário fundamental (antigo ginásio), enquanto para as demais Licenciaturas era exigido também o complementar.

No ano de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas, é promulgado o Decreto-lei nº. 8.270, o qual altera a duração do curso de Educação Física de dois para três anos. Mas somente em 1953, com a Lei de Equivalência nº. 1.821, é alterada a maneira de ingressar ao

ensino superior, exigindo a prestação de exames vestibulares e o diploma de 2º ciclo do ensino médio para cursos de Educação Física (FARIA JÚNIOR, 1987).

Em concordância com autores e/ou profissionais da educação (SOUZA NETO *et al.*, 2004; KRÜGER, 2007; SILVA, A., 2009) constata-se que a LDB - Lei nº. 4.024/1961 foi muito importante para a formação de professores. Em seu artigo 70, apresenta modificações, onde exige um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Os cursos de formação de professores deveriam atender a um percentual de 1/8 da carga horária destinada à formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador.

Antes a esta lei, a formação do professor de Educação Física se dava de forma diferenciada dos demais cursos de Licenciatura, nos quais era exigido o curso de Didática. Com intuito de igualar a graduação em Educação Física a esses demais cursos de formação de professores, fato esse não consumado até 1968, foram criados dois Pareceres, o Parecer nº. 292/1962 e o Parecer nº. 627/1969, os quais exigiam um currículo mínimo que incluísse os conhecimentos de “o que e como ensinar” ao estabelecer disciplinas pedagógicas, disciplinas essas que já faziam parte dos demais cursos de Licenciaturas. No Parecer nº. 667/1969 destacam-se a definição de uma carga horária mínima de 1800 horas-aula e a exclusão de ex-atas na função de professor de Educação Física nas escolas. Neste sentido, os conhecimentos do esporte e da Didática ganham força, mas, no entanto, outros aspectos da formação de professores de Educação Física precisaram ser revistos, como: a imposição de um currículo fechado sem ligação com o contexto; as novas demandas do mercado de trabalho e suas necessidades formativas; e, a busca pela construção de um campo de conhecimento específico da Educação Física (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Em 1987, foi promulgado o Parecer CFE nº. 215/1987 e a Resolução CFE nº. 03/1987, que possibilitou a criação de dois cursos de formação inicial em Educação Física: a Licenciatura e o Bacharelado. Nesta proposta curricular os saberes foram divididos em duas grandes áreas: formação geral – humanística e técnica, e aprofundamento de conhecimentos. A carga horária também é alterada nos dois cursos por esta resolução, onde passa de 1.800 para 2.880 horas-aula, a serem cumpridas no prazo mínimo de quatro anos (SOUZA NETO *et al.*, 2004; KRÜGER, 2007; SILVA, A., 2009).

No entanto, mesmo com a criação do Bacharelado, a sua efetivação como curso não se concretizou na maioria das instituições de formação de professores, e o que pode ser evidenciado foi uma união dos dois cursos (Licenciatura Plena). Na estrutura curricular dos dois cursos, as modalidades esportivas e exigências continuavam permeando em ambos,

sendo que a Licenciatura era adicionada disciplinas de caráter pedagógico, lembrando o “esquema 3+1”. Este “esquema” representou para alguns autores um retrocesso, pois manteve basicamente a mesma estrutura anterior à Resolução CFE nº. 03/1987, porém conferindo os dois títulos em formação concomitante dentro das 2.880 horas (FARIA JÚNIOR, 1987).

Borges (1998) também destaca essa compreensão afirmando 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 EEFs⁷ em atender às demandas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho (p. 30).

Desta forma, os professores de Educação Física formados através do curso de Licenciatura Plena tinham um vasto campo profissional a se inserir. Contudo, as críticas tornaram-se frequentes nas instituições de ensino e em todo o contexto da área, pois o que se via nesta *formação generalista*⁸ era que não se estava dando conta de formar profissionais capacitados para atuar em contextos diferenciados.

Muitas discussões foram estabelecidas sobre a Licenciatura e/ou Bacharelado na Educação Física a partir da reformulação curricular de 1987. Exigiram-se então currículos próprios para cada curso de forma diferenciada da antiga formação (um Bacharelado revestido com o nome de Licenciatura). Diante disso, a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF) preocupou-se em reconfigurar a Licenciatura (generalista) e o Bacharelado (especialista), instituindo a graduação em Educação Física (SILVA, A., 2009).

Nesta perspectiva, os currículos de Licenciatura deverão garantir uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional. É no aprofundamento que o graduando se define pelo campo de aplicação profissional (docência na educação básica/licenciatura; ou condicionamento/treinamento físico; ou atividade físico-esportivas de lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade de vida; ou ainda em outros possíveis campos emergentes). Essas opções de aprofundamento deverão ser definidas pelas IES⁹ em função da qualificação do seu corpo docente, das demandas regionais de mercado de trabalho, entre outros aspectos (BRASIL, 1999, p.5).

⁷ Escolas de Educação Física superiores.

⁸ Conforme Borges (1998, p. 39) “a ideia 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, materiais da existência humana”.

⁹ Instituições de Ensino Superior.

Frente às muitas críticas sobre o modelo de formação generalista, esta situação impulsionou a elaboração de muitos pareceres em busca da criação de uma resolução que efetivasse a separação dos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), e assim proporcionar uma sólida formação aos acadêmicos de ambos os cursos (ILHA, 2010).

Neste sentido, para suprir tais necessidades, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002 (BRASIL, 2002a), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, onde apresentam os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores que busca uma formação mais condizente com seu campo de atuação; e a Resolução CNE/CP nº. 2/2002 (BRASIL, 2002b) que definiu a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura.

Outro ponto chave que veio a colaborar com a formação de professores de Educação Física, é a Resolução CNE/CES nº. 7/2004, onde em seu Artigo 1º destaca a função deste profissional, na medida em que:

[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena¹⁰, assim como estabelece orientações específicas para a Licenciatura Plena¹¹ em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004b).

Compreendendo que Licenciatura e Bacharelado são dois cursos distintos, podemos pensar a formação de professores de Educação Física sob a ótica da implementação da reforma educacional desencadeada pela LDB 9.394/96 e suas regulamentações, no sentido de que haja coerência com mudanças anunciadas pela legislação com as incumbências atribuídas aos docentes e profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Desta maneira, concordando com Silva, A. (2009, p. 24) destacamos que: “situar o contexto histórico da formação de professores no Brasil, em especial a formação do professor de Educação Física, é uma maneira de compreender como se deu sua profissionalização”. Sendo assim, entendemos a importância de se conhecer os decretos, resoluções, leis e pareceres das políticas públicas que vão dando suporte ao curso de Educação Física, os quais

¹⁰ Graduação Plena se refere ao Bacharelado em Educação Física.

¹¹ Licenciatura Plena se refere à Licenciatura em Educação Física.

vão desvelando o quadro sociocultural e histórico de diferentes épocas, marcado de avanços e estagnações da sociedade brasileira.

Nesta direção, após esta pequena revisão sobre como a formação de professores de Educação Física foi se configurando, podemos então passar a conhecer um dos espaços formativos de formação de professores de Educação Física do Brasil, cenário de nosso estudo: o CEFD/UFSM.

O curso de Educação Física do CEFD/UFSM surgiu no ano de 1970, em pleno período da ditadura militar, período este em que o Brasil festejava a conquista da Copa do Mundo de 1970. O esporte (principalmente o de alto rendimento) foi privilegiado pelo governo daquela época, sendo este, uma forma de exaltação ao regime político instaurado desde o ano de 1964 pelo poder militar, vendendo a imagem do Brasil como uma grande potência. Contudo, o CEFD desenvolveu-se a parte a configuração política da época, pois política não era assunto recorrente para os pioneiros da área que acreditavam que este assunto não tinha nenhuma relação com a Educação Física (MAZO, 1997).

Para a mesma autora, o currículo do CEFD naquela época, não contemplava disciplinas de aspectos pedagógicos da Educação Física, pois não havia essa preocupação. O que havia mais forte no currículo era a formação desportiva, até mesmo pelo fato do professor ser visto como um treinador.

Hoje, o centro oferece dois cursos: o curso de Educação Física – Licenciatura, o qual tem por objetivo preparar o licenciado para atuar na escola; e o curso de Educação Física - Bacharelado, que objetiva preparar o bacharel para atuar nas demais áreas relacionadas à Educação Física (CEFD, 2012). Ghedin; Leite e Almeida (2008) intensificam essa ideia ao colocarem a necessidade da distinção entre os PPP's dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, assegurando a identificação profissional dos futuros docentes. Neste sentido, como podemos perceber neste estudo, nosso foco é na Licenciatura em Educação Física deste centro, sendo assim, a partir de agora, buscaremos conhecer melhor este curso, e suas ações formativas.

Com base nas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 (BRASIL, 2002a;b), na Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004b), no Parecer CNE/CES 0058/2004 (BRASIL, 2004a) e nas discussões ancoradas pela Comissão de Estruturação e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular (CEIPPP/RC), foi elaborado o novo curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM. Este curso teve início no primeiro semestre letivo

de 2005, com o ingresso dos acadêmicos pelo concurso Vestibular/2005 e *PEIES*¹²/2004, onde foram ofertadas 120 vagas, divididas em: 60 vagas para o primeiro semestre (1ª turma) e 60 vagas para o segundo semestre (2ª turma). Em 2006, com a implantação do curso de Bacharelado em Educação Física, estas 120 vagas foram redistribuídas da seguinte forma: 60 vagas para a Licenciatura e 60 vagas para o Bacharelado, sendo que, a cada processo seletivo, 30 candidatos de cada curso ingressaram na primeira turma e os outros 30 na segunda turma.

O curso de Licenciatura do CEFD/UFSM visa formar profissionais para atuar na educação básica no sentido de 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 e possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissionalizante. O profissional egresso do curso estará habilitado para atuar na educação básica (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física (PPP, 2005).

Este é o perfil profissional almejado pelo PPP (2005), que tem como objetivo central formar professores para atuarem na educação básica. Sua estrutura curricular, elaborada a partir das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 (BRASIL, 2002a;b), está assim organizada: 2.670 horas-aula de carga horária fixa distribuída em 44 disciplinas obrigatórias e 420 horas de carga horária flexível - Atividades Complementares de Graduação (ACG) (pesquisa, extensão, monitorias, eventos) e Disciplinas Complementares de Graduação (DCG), totalizando uma carga horária mínima de 3.090 horas-aula. Sendo que, 2.880 horas correspondem às Disciplinas Obrigatórias (DO) e as DCG. O currículo é composto de no mínimo mais 210 horas que correspondem as ACG.

Em relação ao currículo do curso, nota-se que ele tenta definir uma identidade própria através das dimensões de conhecimento (Figura 3). Estas dimensões são identificadas em dois blocos, os quais se subdividem em três cada um.

¹² Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

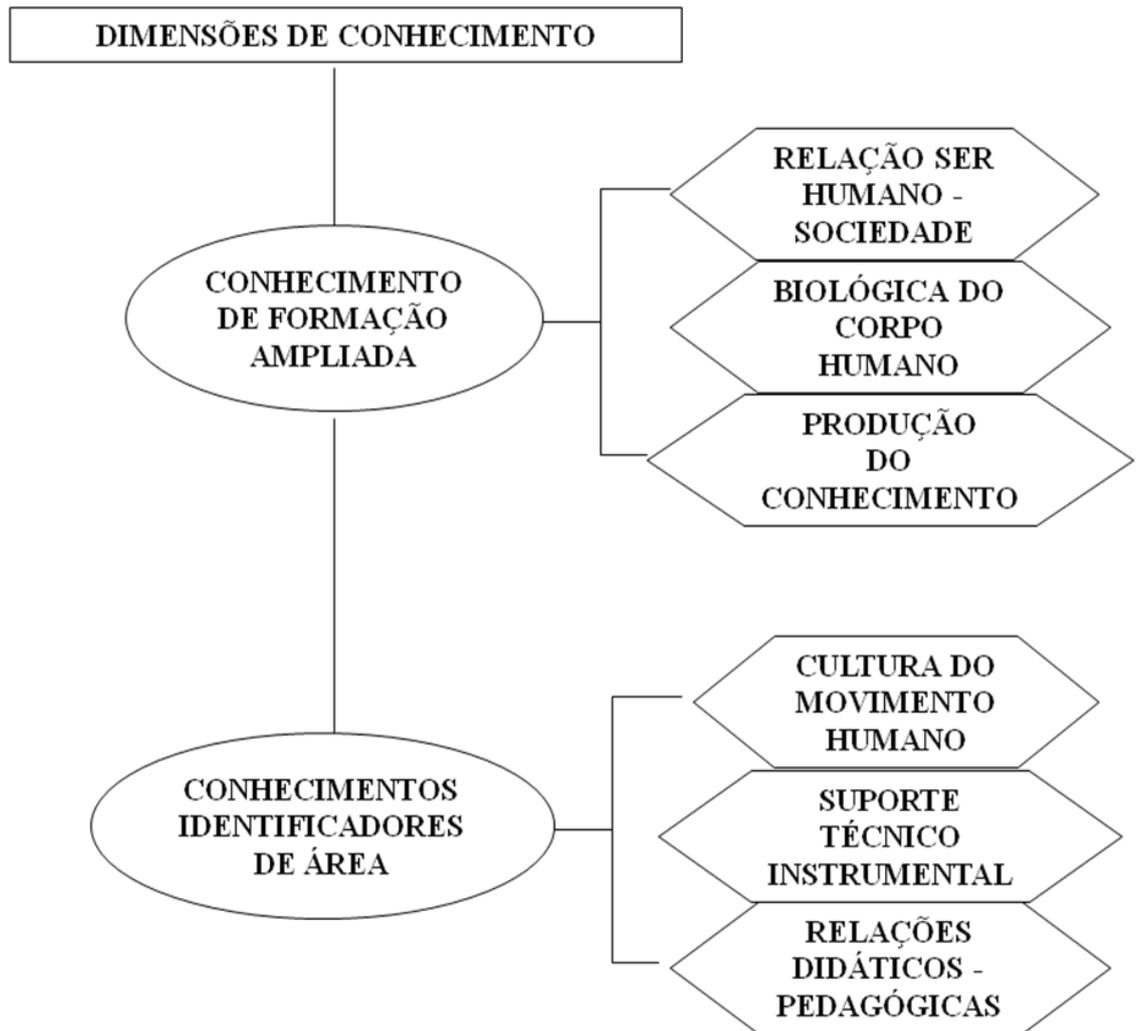


Figura 3 – Esquema: dimensões de conhecimento do curso.

O primeiro bloco é caracterizado como os conhecimentos de formação ampliada, o qual é efetivado 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 Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura).

O outro bloco, chamado de os conhecimentos identificadores de área, trabalha com as disciplinas relacionadas à 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); ao 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).

Dentro do PPP do curso, o que encontramos sobre os recursos humanos é expresso em um quadro de docentes e de técnico-administrativos. A partir desse quadro pode ser evidenciado que são vinte (20) docentes com doutorado, três (3) em doutoramento, nove (9) com mestrado, dois (2) especialistas 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). Atualmente, o número de docentes é de vinte e nove (29), onde vinte e seis (26) possuem doutorado, um (1) está em doutoramento e dois (2) com mestrado (informação verbal)¹³.

Em relação aos recursos materiais encontram-se as instalações gerais que incluem as salas administrativas, onde funciona direção, coordenação, gabinete de projetos, departamento didático, biblioteca, sala de reuniões, miniauditório, salas de aula, núcleos/salas de estudo, sala de informática. Além da infraestrutura esportiva, que abrange o Ginásio Didático I, que contem: 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 Paddle, um (1)

¹³ Informação adquirida em junho de 2012, através de uma conversa com o prof. Dr. Marco Aurélio Acosta, diretor do CEFD/UFSM.

campo de futebol sete e três (3) quadras poliesportivas; a Piscina térmica com uma piscina semiolímpica (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). Hoje se acrescenta o Ginásio Didático III (CEFD, 2012).

A estrutura organizacional do centro é apresentada por três departamentos: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD); Departamento de Desportos Individuais (DDI); e Departamento de Desportos Coletivos (DDC). 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, 2012).

Vale destacar o estudo de Ilha (2010), a qual analisou o CEFD e seus espaços formativos, onde se evidenciou que através dos interesses pessoais e profissionais, os docentes deste centro criam diversos espaços de formação. A autora traz alguns deles: O LAPEM (Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) que é um órgão suplementar do CEFD, sendo dividido em setores de estudos e orientação: Laboratório de Biomecânica, Grupo de Fisiologia do Exercício e Performance Humana, Grupo de Estudos de Aprendizagem Motora, Cineantropometria, Grupo de Pesquisa de Pedagogia do Movimento Humano e Grupo de Desenvolvimento Motor. Atualmente, além destes supracitados, foi acrescentado outro setor de estudos e orientações: Análise dos Cenários Esportivos na Mídia (CEFD, 2012).

Seguindo a mesma lógica do LAPEM, os núcleos do CEFD 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) (ILHA, 2010). Nesse ano, analisando o que se encontra no centro, podemos evidenciar o credenciamento de um novo núcleo, o Núcleo de Futebol – Departamento Experimental: Equipes Laboratório (CEFD, 2012).

Em relação aos grupos de estudos e/ou de pesquisa, Ilha (2010) evidencia os seguintes grupos: Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF), O Grupo de

Estudo e Pesquisa em Equilíbrio e Reabilitação Vestibular, O Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar (GEPEGEFE), O Extremus (que 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 (LEEDEF). Comparando o que coloca Ilha (2010) e analisando com o que está credenciado atualmente, podemos acrescentar o Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e o Laboratório de Análise dos Cenários Esportivos na Mídia (LACEM) (CEFD, 2012). Outros espaços de formação que também fazem parte do centro são os programas que atualmente estão vinculados, os quais podemos destacar: Programa Segundo Tempo (PST), Programa de Esporte e Lazer da Cidade (PELC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET) (CEFD, 2012).

Articulando estes espaços formativos com o contexto da EFE, no estudo de Ilha (2010), após a análise dos objetivos e trabalhos desenvolvidos, podem-se destacar os seguintes espaços de formação: o Grupo de Pesquisa de Pedagogia do Movimento Humano; o NAEFEA; o NEATLE; o Núcleo de Estudos e Aprendizagem em Lutas; o GPELF; a LEEDEF; o Extremus e o GEPEGEFE. Além desses, também identificamos o Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e o PIBID, pois estes espaços também trabalham com questões ligadas diretamente ao contexto escolar (CEFD, 2012).

Desta forma, podemos compreender que o CEFD/UFSM possui várias ações formativas que tentam qualificar os profissionais que passam pelo centro. No entanto, vendo esta variedade de espaços e conhecendo o centro e seus objetivos e recursos, sua maneira organizacional, e direcionando nosso olhar para o foco de nosso estudo (a Licenciatura), algumas questões nos veem a mente, entre elas: Como essas ações influenciam no processo de identificação docente dos futuros professores? Quais são as contribuições dessas ações na construção do ‘ser professor’? Diante disso, destacamos Silva, A. (2009), a qual coloca que é preciso ser pensada a formação de professores de Educação Física com base nas necessidades formativas e, principalmente, o mais próxima possível do campo de atuação, isto é, a escola.

3 CONHECENDO A METODOLOGIA: O MAPA DA CAMINHADA

"Na ciência é impossível abrir novos campos se não deixarmos o ancoradouro seguro da doutrina aceita e enfrentar um perigo de um salto à frente em direção ao vazio".

(Werner Heisenberg)

3.1 A Abordagem do Estudo

Esta pesquisa tem como enfoque metodológico a abordagem qualitativa. Esta abordagem é utilizada há muito tempo pelos campos da sociologia, antropologia e educação, onde pode ser descrita como uma pesquisa etnográfica, fenomenológica, interpretativa, entre outras (THOMAS; NELSON, 2002).

Conforme Godoy (1995) pode-se dizer que: “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (p. 21). Triviños (1987) também menciona que a pesquisa qualitativa pretende compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem, os quais precisam ser compreendidos como parte do todo.

Desta forma, concordando com Ilha (2010), destacamos que a abordagem qualitativa oferece subsídios significativos quando se pretende compreender os aspectos que permeiam o contexto educacional, principalmente, o contexto da formação de professores, contexto esse que faz parte desta pesquisa. Nesta direção, Marcelo García (1999) aponta que atualmente as perspectivas e enfoques da pesquisa sobre formação docente vêm assumindo outros olhares, assim ampliando e engrandecendo os processos de análise. Isso pode ser explicado pela crescente crítica aos processos formativos que não estão apresentando uma qualidade desejada para a formação de professores.

Para este estudo, acreditamos que esta abordagem pode nos guiar para um caminho onde poderemos encontrar algumas respostas sobre nossas inquietações, em especial, dentro da área que procuramos compreender: a formação de professores de Educação Física. Neste sentido, Goellner *et al.* (2010) expressam que:

A pesquisa qualitativa lida com a subjetividade, portanto implica organicamente os sujeitos que a empreendem. Também coloca a relação epistemológica, ao mesmo tempo uma relação de poder, sujeito-objeto de investigação em níveis de simetria aceitáveis, diferentemente de outros desenhos metodológicos, que a instrumentalizam de modo perverso, transformando o objeto de investigação e seus colaboradores em função dos objetivos do pesquisador. Equalizando essa relação, a pesquisa qualitativa, sobretudo, transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos processos metodológicos. Daí sua pertinência e eficácia no trato dos problemas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, em particular no campo da educação, e de modo ímpar, no trato dos problemas da Educação Física, que vão além dos aspectos descritivos empregados em desenhos de investigação empírico-analíticos (p. 381-382).

De maneira geral, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição compreensiva ou interpretativa, ou seja, estes estudos partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas percepções, crenças, valores e sentimentos. Sendo assim, o comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer imediatamente, é preciso que ele seja desvelado (PATTON apud BENITES, 2007).

Deste modo, acreditamos que a abordagem qualitativa nos proporciona uma base na tentativa de contemplar os objetivos desta pesquisa. Este estudo também pode ser caracterizado pela metodologia interpretativa, a qual possui um enfoque onde o pesquisador faz parte do processo de investigação, buscando compreender os fenômenos que permeiam o estudo, bem como suas crenças, valores e preferências (PAPI, 2005). Neste sentido, a finalidade é proporcionar uma compreensão dos fenômenos de forma contextual e provisória, tendo no estudo de caso o mapeamento deste trabalho.

3.2 O Tipo de Estudo

Dentro de todo este contexto apresentado anteriormente, optamos pelo estudo de caso como o tipo de nossa pesquisa. Godoy (1995) afirma que o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Para a mesma autora, este tipo de estudo visa proporcionar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

André (2005) coloca que o estudo de caso qualitativo tem sido fundamentado dentro da perspectiva histórica, etnográfica, fenomenológica e autobiográfica, por exemplo. Para a autora, além de envolver uma instância em ação, este tipo de estudo não é considerado um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo a partir da escolha do

objeto a ser estudado. A autora ainda coloca, ao citar Stake, que se o pesquisador pretende entender um caso particular levando em conta o contexto social e sua complexidade, então o estudo de caso se faz ideal.

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p. 25).

Neste sentido, nossa pesquisa buscou compreender o processo de identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física, ou seja, tem como foco a formação inicial. Assim, podemos destacar a formação inicial do CEFD/UFSM como o caso a ser estudado. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso apresenta algumas características, tais como: visa à descoberta, pois considera o conhecimento como algo inacabado, como uma construção que se faz e se refaz constantemente; enfatiza a interpretação do contexto; busca expressar a realidade de maneira completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação; usa uma variedade de fontes de informação; procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e ainda, os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa tendo como preocupação central a compreensão de uma instância singular. Podemos dizer que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

3.3 Os Participantes do Estudo

Como afirmamos anteriormente, nosso foco é no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Os participantes de nosso estudo foram pessoas que estão diretamente envolvidas com este contexto, ou seja, os professores e os acadêmicos deste curso. Para tanto, alguns critérios foram considerados para a escolha dos participantes da pesquisa.

Como mencionado no capítulo anterior, os docentes do CEFD são vinculados a departamentos (DMTD, DDI e DDC). Neste sentido, foram convidados de cada departamento, os professores que atuam em disciplinas na Licenciatura em Educação Física,

os quais possuem doutorado, atuaram no currículo antigo, já foram chefes dos seus respectivos departamentos e/ou coordenador de curso e principalmente, que demonstraram disponibilidade e interesse em participar do estudo.

Nesta direção, após a análise dos professores que se encaixavam nos critérios de inclusão da pesquisa, obtivemos o retorno de seis (6) professores, dois (2) de cada departamento. Para melhor entendermos os achados do estudo, acreditamos ser importante conhecer um pouco sobre os participantes de nossa pesquisa, já que se trazem nos resultados diferentes olhares e concepções sobre o tema. Com base na entrevista, destacamos os professores, ao buscar uma breve apresentação dos mesmos, bem como, identificando cada um com um nome fictício.

Professora Olívia: Docente vinculada ao DMTD; É formada em Educação Física Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM (1995); Possui Doutorado em Ciência do Movimento Humano; Ingressou no magistério superior como professora do CEFD no ano de 2000. Foi chefe de departamento por 2 anos; e coordena um núcleo de estudo, pesquisa e extensão com temas na área escolar e não escolar.

Professor Frederico: Docente vinculado ao DMTD; É formado em Educação Física Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM (1988); Possui Doutorado em Ciência do Movimento Humano; Ingressou no magistério superior como professor do CEFD no ano de 2002. Foi chefe de departamento por 2 anos; e coordena um grupo de pesquisa na área não escolar.

Professora Cristina: Docente vinculada ao DDI; É formada em Educação Física Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM (1979); Possui Doutorado em Motricidade Humana; Ingressou no magistério superior como professora do CEFD no ano de 1982. Foi chefe de departamento por 2 anos; e coordena grupos de extensão e pesquisa na área não escolar.

Professora Helena: Docente vinculada ao DDI; É formada em Educação Física Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM (1993); Possui Doutorado em Ciência do Movimento Humano; Ingressou no magistério superior como professora do CEFD no ano de 2005. Foi chefe de departamento por 2 anos e 1 mês; e coordena um núcleo na área não escolar e grupos de ensino, extensão e pesquisa na área não escolar e escolar.

Professor Miguel: Docente vinculado ao DDC; É formado em Educação Física Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM (1988); Possui Doutorado em Educação Física; Ingressou no magistério superior como professor do CEFD no ano de 2003. Foi coordenador de curso por 6 meses. E coordena um grupo de pesquisa na área escolar e não escolar.

Professora Suzana: Docente vinculado ao DDC; É formada em Educação Física Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM (1995); Possui Doutorado em Ciência do Movimento

Humano; Ingressou no magistério superior como professor do CEFD no ano de 2005. Foi chefe de departamento por 2 anos. E coordena um núcleo e grupos de estudo e pesquisa na área escolar e não escolar.

Em relação aos acadêmicos, considerando nossos objetivos, a escolha se deu por acadêmicos da Licenciatura em Educação Física que estão finalizando o curso. Sendo assim, estes acadêmicos deveriam estar matriculados na disciplina CEF- 1004 - Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura (*TCCL*)¹⁴. Em relação ao número de acadêmicos, se deu conforme a disponibilidade e interesse dos mesmos, sendo que esses deveriam ser de no mínimo seis (6) e no máximo (10) *acadêmicos participantes*¹⁵ por grupo focal.

Grupo Focal Acadêmico: Foram convidados os vinte e três (23) alunos matriculados na disciplina, contudo, obtivemos o retorno de apenas dez (10). Marcamos o dia, horário e local da realização do grupo focal, porém, apenas seis (6) acadêmicos compareceram. Assim, o número de participantes do grupo se delimitou a seis (6), os quais são quatro (4) mulheres e dois (2) homens com idades entre 21 a 28 anos.

3.4 Os Instrumentos do Estudo

Para este estudo, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Acreditamos que estas duas maneiras de coletar as informações necessárias para nossa pesquisa se fizeram adequadas considerando os participantes convidados.

Um dos instrumentos da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que este instrumento é o mais aconselhado para adquirir as informações necessárias com os professores do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

A entrevista semiestruturada é aquela que segundo Triviños (1987, p.146):

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam á pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do

¹⁴ Foram convidados os acadêmicos matriculados nesta disciplina pelo fato de que um dos pré-requisitos para cursá-la é já ter realizado todos os Estágios Curriculares Supervisionados (I-II-III) e estar em fase de conclusão do curso. Neste sentido, já apresentam um conhecimento expressivo do curso de Educação Física – Licenciatura.

¹⁵ Este número de acadêmicos se dá devido ao instrumento de coleta das informações que será utilizado, o qual será abordado no próximo subcapítulo.

informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Desta forma, considerando Negrini (1999), optamos por este instrumento, pois ele visa adquirir informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo, permite realizar explorações não previstas, oferecendo ao entrevistado a liberdade de dissertar sobre o tema e sobre o que pensa.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (ANEXO I) que serviu de base para sua realização. É importante salientar que elas foram gravadas, com a permissão dos participantes, em local, dia e horário de acordo com a disponibilidade e disposição do professor colaborador.

O outro instrumento que adotamos neste estudo para coletarmos as informações dos acadêmicos, foi o grupo focal. Para Gatti (2005), ao citar Powell e Single, o grupo focal pode ser caracterizado como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores que discutirão e comentarão um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.

Considerando este contexto, acreditamos que o grupo focal é uma técnica de pesquisa, onde o pesquisador reúne (em um determinado local e durante um certo período) uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, com o objetivo de coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca do tema específico (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002). Sendo assim, ao reunirmos os acadêmicos foi possível discutir e debater de maneira profunda o processo de identificação docente no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM.

No entanto, Gatti (2005, p. 22) destaca que:

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre **seis** e **doze** pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de **dez** participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (grifo nosso).

Neste sentido, o número de pessoas para realizarmos esta técnica de pesquisa é limitado. Desta forma, o número de acadêmicos participantes se limitou a seis (6), sendo realizada apenas uma sessão com o grupo. O número de participantes se deu, principalmente, levando em consideração a disponibilidade em colaborar com o estudo, onde foi estipulado um dia, local e um horário para que os interessados pudessem participar.

Para a realização desta técnica, além de um roteiro de debate (ANEXO II), o qual serviu de parâmetro para a discussão, foi necessária uma equipe de três (3) colaboradores, onde um participou como mediador do debate, outro relator e um outro como operador de gravação (o grupo foi gravado em vídeo e em áudio). O local de gravação da técnica do grupo focal se deu conforme o espaço disponível no CEFD, de maneira que se puderam acomodar todos de maneira confortável, bem como, o dia e horário foi marcado respeitando a disponibilidade dos acadêmicos interessados em participar.

3.5 As Questões Éticas do Estudo

Levando em consideração os aspectos éticos vinculados as pesquisas científicas, algumas considerações foram feitas em relação à realização desta pesquisa. O projeto da pesquisa foi aprovado pelo PPGE/CE/UFSM.

Após esta aprovação, inicialmente foi feito um contato com a direção do CEFD para saber da possibilidade deste ser o campo da pesquisa, para que se tenha uma autorização institucional (APÊNDICE A). Após a autorização, entramos em contato com os participantes deste estudo (professores e acadêmicos) seguindo os critérios estabelecidos, onde estes tiveram suas participações efetivadas após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B e C).

Nas entrevistas, além de terem sido gravadas, elas foram transcritas e devolvidas aos participantes para que pudessem ler e, se achassem necessário, poderiam alterar (incluindo ou excluindo) as informações antes das mesmas serem analisadas. Salienta-se também que os participantes poderiam deixar de colaborar com o estudo se desejassem, sem que houvesse algum prejuízo ou dano moral a estes.

Vale ressaltar que todas as informações coletadas nesta pesquisa foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos, as quais estão ao acesso somente dos pesquisadores deste estudo, conforme o termo de Confidencialidade (APÊNDICE D).

3.6 A Análise das Informações

As informações obtidas pela pesquisa foram analisadas contemplando a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). A autora coloca que este tipo de análise se constitui numa técnica de análise de comunicação, tanto escrita quanto dita, que tem por finalidade a interpretação da mensagem, de modo objetivo e subjetivo.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo busca compreender e conhecer aquilo que está ‘por trás’ das palavras, ou seja, busca outras realidades que estão nas mensagens. A autora ainda coloca que a utilização da análise prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise - que trata do esquema de trabalho, ela envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados – fase onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

4 DESVENDANDO O ESTUDO: OS ACHADOS DA CAMINHADA

“Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.

(Antônio Machado)

4.1 Sobre o Processo de Identização Docente

4.1.1 A Percepção sobre Identização Docente

Para que possamos melhor compreender os achados de nossa pesquisa, faz-se necessário conhecer a visão dos participantes sobre o que eles consideram por processo de identificação docente. É importante esta percepção, pois este é o tema de nosso estudo e acreditamos ser fundamental que haja este entendimento tanto pelos professores formadores de licenciados em Educação Física, quanto pelos próprios acadêmicos (futuros professores). Nessa direção, continuamos nossas escritas trazendo neste subcapítulo as visões destacadas por eles.

“[...] identidade profissional para início, eu compreendo de uma forma bem simples [...] o que nos identifica ou o que me identifica profissionalmente, né, o que nos torna conhecido [...] o eu profissional” (Professora Olívia). Conforme a professora Olívia, o processo de identificação está diretamente ligado a uma **identificação**, pois está relacionado ao profissional, ao que pode ser apreendido a partir da formação acadêmica. O processo precursor da construção da identificação é a identificação por parte do indivíduo, por sugerir um vínculo ou atração por algum objeto que esteja lá onde ele desejar estar (GALINDO, 2004).

Moita (1992), ao citar Pineau, menciona que a formação é definida não só por atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma ação vital de construção de si próprio, onde a relação entre vários pólos de identificação se torna fundamental.

Na percepção do professor Frederico, podemos considerar que sua visão se assemelha a de Olívia, trazendo esse processo como uma **caracterização**.

Entendo identidade como algo que caracteriza uma profissão ou outra [...] nos cursos [Educação Física Licenciatura e Bacharelado] tu percebes que quando eles chegam ao fim, isso é um processo dinâmico e histórico, os alunos da Licenciatura se entendem muito mais professores e os alunos do Bacharelado se entendem um pouco menos professores e mais treinadores ou “cuidadores” da área da saúde (Professor Frederico).

“[...] é tudo aquilo que vai nos caracterizar como profissional [...] é o que nos torna professores de Educação Física” (Grupo Focal Acadêmico). Na fala dos acadêmicos podemos perceber o mesmo discurso do professor Frederico, onde, no entendimento dos mesmos, a construção do ser professor vai caracterizar a profissão escolhida por eles.

Pode-se entender que é através do processo de identificação docente que o sujeito se percebe, se vê e quer que os outros o vejam (MARCELO GARCÍA, 2009). O mesmo autor menciona Lasky, ao dizer que esse processo profissional é a forma como os docentes caracterizam a si mesmos e aos outros.

Nesta mesma linha de pensamento, Professora Suzana destaca que esse processo está ligado a essa caracterização da formação profissional, contudo, sem deixar de lado o ser pessoal, ou seja, o se fazer profissionalmente também a partir da bagagem social que o sujeito possui fora do contexto acadêmico.

[...] identidade profissional, inicia dentro da questão do sobrenome. Qual a origem? A questão da personalidade, o que é genético? O que foi adquirido do teu meio? Então na tua formação profissional entra não só a tua formação académica [...] esse carácter, essa educação que tu trazes de casa, isso da personalidade que tu trazes na tua corrente sanguínea. Tudo isso ajuda a formar a tua identidade profissional, o teu perfil (Professora Suzana).

Neste sentido, o processo de identificação está atrelado a uma **caracterização pessoal-profissional**. Pois o profissional ele também é aquilo que ele traz consigo enquanto ser humano, enquanto cidadão. A professora ainda acrescenta que *“[...] perfil profissional é uma somatória da tua identidade profissional, desde a barriga da tua mãe, somada a tuas experiências académicas que tu vais direccionar para o que tu queres”* (Professora Suzana).

Conforme Berger e Luckmann (1985), podemos entender que a identificação pode se configurar como um elemento chave da subjetividade e da sociedade, aonde através dos processos e relações sociais de cada indivíduo, essa vai se formando e se reformulando. O processo de identificação vai se caracterizando a partir de interações do indivíduo, da

consciência e da estrutura social na qual faz parte, sendo a “identidade um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 230).

Concordando com a Professora Suzana, Professora Cristina também defende que esse processo se torna necessário para que o sujeito possa assumir o verdadeiro papel profissional, que ele realmente se assuma profissionalmente sem deixar de lado o seu ser pessoal, isto é, reconhecer-se enquanto sujeito “x”, o qual possui uma determinada identidade pessoal que também é profissional. “[...] *identidade, né, eu acho que ela mostra quem somos, e aliado a isso tem alguns elementos que fortalecem para dizer quem somos, né, a idade, a data de nascimento. Então eu acho que tem a ver com isso, que profissional nós somos*” (Professora Cristina).

Corroborando com o pensamento da Professora Cristina, Nóvoa (1995, p. 25) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista á construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Para Professora Helena, esta expressão está relacionada a uma **representação profissional**. Ela destaca que é a representação da prática pedagógica na sala de aula, bem como, fora dela, onde essa prática vai estar articulada a uma teoria de maneira igual.

[...] o professor faz, na medida em que ele defende algumas propostas em aula e consegue articular isso com a própria prática e definir isso como postura pedagógica, uma postura didática, né, quer dizer, a base teórica que me sustenta aqui ou lá, a minha postura, a minha relação entre educação e sociedade, a educação que eu faço dentro da sala de aula, isso caracteriza a minha identidade docente, quer dizer, aquilo que eu acredito enquanto professor deve ser a mesma coisa que eu acredito enquanto sociedade (Professora Helena).

Vianna (1999) coloca que a identidade pode ser essencialmente definida como algo subjetivo. Para a autora, a identidade é “o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (VIANNA, 1999, p. 51).

Outro ponto levantado, é que esse processo de identificação pode estar relacionado à **constituição de elementos profissionais**. Isso fica evidente a partir do que é colocado pelo Professor Miguel: “[...] *são aqueles afazeres profissionais que caracterizam a nossa prática. No nosso caso, seriam os afazeres profissionais do professor [...] o que distingue esse professor de outras práticas profissionais*”.

Nesta direção, a identificação docente é um processo contínuo, subjetivo, que obedece a trajetórias individuais e sociais que a constitui (construindo/ desconstruindo/ reconstruindo),

dando um sentido ao trabalho, centrado na imagem e autoimagem social que a profissão tem, também despertando um sentimento de pertença a uma determinada profissão, no caso, o magistério (PAGANINI-DA-SILVA; CHAKUR, 2009).

4.1.2 A Construção do Processo de Identização Docente

A partir das falas que os professores e os acadêmicos trouxeram, é possível perceber que eles destacam que esse processo se constrói de várias maneiras. Professora Suzana acredita que essa construção vai se dar *individualmente*, parte do interesse do discente.

[...] o bom aluno no primeiro semestre, vai ser o excelente formando [...] tu já tens que ter um norte quando tu entras e direciona os teus estudos para aquilo, tu tens que fazer curso, tens que ler, tens que comprar livro, buscar professores que trabalham no que tu queres trabalhar, tu não podes te “bitolar” na aula que vai ser dada, porque daí tu tá perdido e realmente vai sair daqui vendo navios, né, vai ficar nas aulas inteiras com cara de paisagem e não vai conseguir participar de nada. Então tu tens que correr e ir atrás realmente (Professora Suzana).

Essa característica também é elencada pela análise dos acadêmicos de si mesmo, quando colocam que:

[...] a gente constrói isso mais individualmente, nós que procuramos ter uma base, porque acho que o curso não supre isso de orientar tu a seres um professor [...] é individual, tu te preparas a partir daquilo que tu tens na aula e te aprofundas [...] pois a gente aprende a ser professor individualmente, porque na universidade o professor pode mostrar, dar o início, mas tu que tens que te virar com o resto (Grupo Focal Acadêmico).

Neste sentido, pode-se perceber que este ponto vem ao encontro do que tratamos no capítulo 2 desta dissertação, demonstrando a importância de um processo de identificação individual, que é, segundo Dubar (1997), apreendido a partir de produções de linguagem do tipo biográfico e que condiz com as diversas maneiras pelas quais os indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) por meio de uma história, com a finalidade de justificar sua posição em dado momento, como também, às vezes antecipar seus possíveis futuros.

Professora Olívia também coloca que o processo de identização docente vai se construir a partir de uma determinada sequencia: *escolha, identificação com a área profissional, dedicação e caracterização dessa identificação.*

[...] primeiro ponto é a escolha, você escolhe ser professor [...] Segundo eu vejo que é uma identificação com a área profissional, eu escolhi ser professor, então dentro dessa escolha eu tenho o meu caminho, sigo a graduação e eu entro em alguma área específica de aprofundamento, né, e aí eu começo a me identificar por essa subárea [...] Em terceiro, que acredito que é de máxima importância, é a questão da dedicação (dedicação, interesse, vivência e experiência adquirida nesse processo). Em quarto lugar, que daí eu vejo que é a caracterização dessa identificação, seja por área de estudo, ou dentro do grupo de pesquisa ou extensão, ou atuação lá na escola como ser professor [...] (Professora Olívia).

Marcelo García (2009, p. 2) ao destacar Beijaard; Meijer e Verloop, menciona que “a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências”, trazendo uma noção que o desenvolvimento dos professores nunca para já que é uma aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, a construção da identidade profissional não é a resposta à pergunta ‘quem sou eu neste momento?’, mas sim a resposta à pergunta ‘o que quero vir a ser?’ (MARCELO GARCÍA, 2009)

Para os acadêmicos essa construção não se dá somente de forma individual, eles também destacam que esse processo pode ser constituído *no coletivo*. “[...] também se constitui no coletivo [...] a importância do grupo se reunir, conversar, discutir sobre alguns problemas da escola, da Educação Física [...] aquela troca de experiências” (Grupo Focal Acadêmico).

Nesta direção, pode-se perceber que o processo de identização não se dá apenas individualmente, mas também pelo coletivo. Sendo assim, podemos considerar que a construção desse processo vai se dar de maneira conjunta, uma identidade coletiva que também está relacionada a trajetórias individuais, ou seja, uma articulação entre dois campos, sendo esta característica social construída pela história do indivíduo (DUBAR, 1997; VIANNA, 1999).

Para o Professor Miguel, a construção parte de dois (2) movimentos que acontecem concomitantemente e que vão direcionar o acadêmico para a constituição da sua profissão: *movimento científico* “[...] que é onde se descobre, onde orienta, né, a formação, orienta a prática pedagógica, as teorias que vão sustentar aquilo que é feito no espaço de atuação” e *movimento do cotidiano de atuação profissional* “[...] que ali também em função da própria organização social eles vão surgindo [...] um exemplo [...] a internet [...] esse contexto passou a fazer parte do professor também” (Professor Miguel).

Outro ponto que é destacado são *os artifícios do curso*, os quais possuem papel de articuladores para que essa construção profissional ocorra. Como pode ser visualizado na fala do Professor Frederico: “[...] foram dois artifícios, um é os estágios [...] o segundo dispositivo são as experiências extracurriculares que muitas disciplinas possuem além do trabalho aqui no CEFD [...] os alunos tem inserções, observações, dinâmicas [...] no ambiente escolar” (Professor Frederico).

De acordo com Pimenta e Lima (2004) a identidade docente é construída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.

Corroborando com o Professor Frederico, Professora Cristina também destaca que é *a partir da formação inicial* que esse processo vai começar a ser constituído. “[...] já parte da formação inicial, das disciplinas, de toda a informação que o aluno recebe, e isso vai se construindo no decorrer da vida acadêmica e profissional” (Professora Cristina). Pimenta (1997) coloca que o maior desafio dos cursos de formação inicial de professores é o de auxiliar no processo de passagem dos acadêmicos, que se veem como alunos, ao se verem como professores, ou seja, colaborar na construção da identidade docente.

Então eu acho que a construção da identidade, ela é feita, principalmente da identidade docente, a partir do conhecimento. Quando o professor consegue se apropriar do conhecimento, a se apropriar assim, de forma autônoma, dar conta, eu posso fazer com o conhecimento aquilo que eu acho que está coerente, aquilo que eu penso, então acho que seria assim, amadurecimento da identidade docente, vem com o amadurecimento da própria prática docente (Professora Helena).

A partir da fala da Professora Helena, podemos perceber uma ligação com o primeiro movimento levantado pelo Professor Miguel, onde ela destaca que este processo vai sendo constituído com *o conhecimento* que o acadêmico vai adquirindo individualmente, conforme ele vai se apropriando e sistematizando este conhecimento, ele vai constituindo a sua identidade profissional.

No estudo de Krug (2010) uma das características da construção da identidade docente, na percepção dos acadêmicos participantes, é a importância do aprender. Ser professor é um processo de aprender a aprender (MASCHIO apud KRUG, 2010). Sendo assim, percebemos a necessidade de se ter o conhecimento, a aprendizagem própria que vai constituindo o ser professor, onde, como coloca Marcelo García (1999), os professores são sujeitos que estão sempre aprendendo.

4.2 Facilitadores do Processo de Identização Docente

Sabendo do conceito dos participantes e como eles acreditam que esse processo de identificação docente se constrói, partimos para os pontos principais de nosso estudo, que vão estar diretamente ligados as ações formativas que o CEFD e seus docentes propiciam, bem como, as ações dos próprios acadêmicos enquanto futuros professores. O primeiro deles, que destacamos neste subcapítulo, são os facilitadores (Figura 4) desse processo. Neste sentido, apresentamos, a partir das visões de nossos participantes, os articuladores dessa construção dentro do curso de Licenciatura em Educação Física.

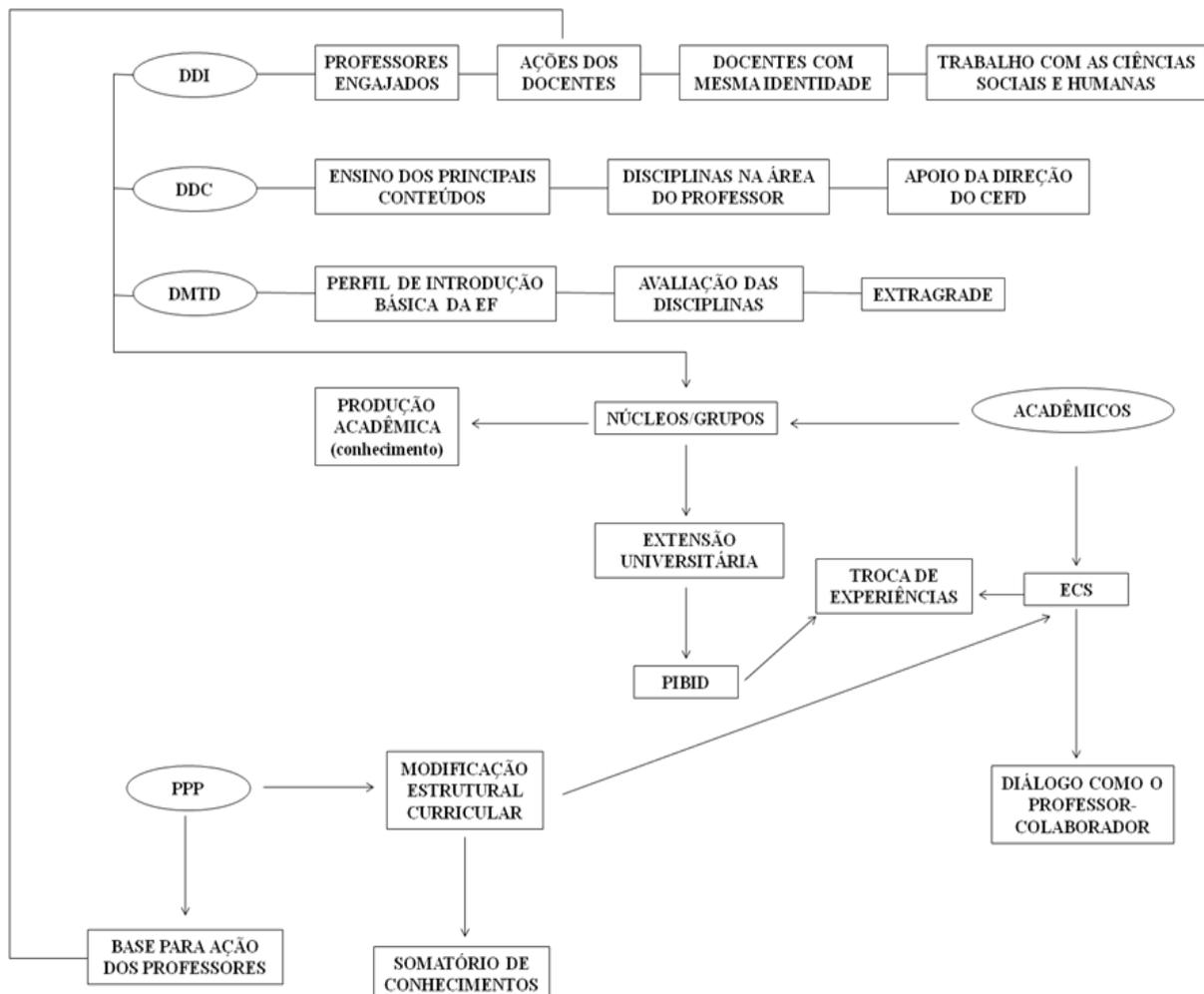


Figura 4 – Esquema: facilitadores do processo de identificação docente.

4.2.1 O Contributo das Ações Formativas do DDI

A partir das falas das professoras do departamento (DDI), alguns pontos podem ser elencados em relação às ações formativas que buscam proporcionar para os acadêmicos, na percepção delas, uma contribuição para a construção do processo de identificação docente.

De maneira geral, Professora Cristina traz, a partir das conversas, relatos e troca de informações nas reuniões do departamento, bem como, em conversas pelos corredores do CEFD, uma análise bastante significativa sobre as ações formativas que o DDI procura trabalhar. Ela destaca que os professores tentam articular todas as suas ações ligadas aos objetivos que o curso busca traçar para seu ingresso, como ela mesma descreve, são ***professores engajados*** com o que o curso se propõe a formar.

[...] eu acho que de certa forma o departamento atende isso [...] tem a parte técnica, tem as bases filosóficas, sociológicas e assim por diante [...] as disciplinas, os projetos, os trabalhos estão dentro dessas grandes áreas [conhecimentos que regem a estrutura e a organização curricular do curso de Licenciatura]¹⁶ da formação docente [...] Eu acredito, agora pensando assim, quem são as pessoas que formam o departamento, as suas ações, eu acredito que elas contemplam, pois são pessoas envolvidas com a essência didática, pedagógica, né, que é a visão da Licenciatura, desse cunho da formação para espaços formais. Eu acredito que os docentes estão engajados nessas frentes (Professora Cristina).

Nesta direção, percebe-se a relevância das ***ações dos professores***: “*[...] as nossas ações, né, aquilo que a gente se propõe a fazer pensando na formação inicial dos nossos acadêmicos, seja nos grupos [...] no incentivo da participação em eventos*” (Professora Cristina). Sendo assim, destacamos Ferreira (2009, p.5), que enfatiza a responsabilidade do docente “na perspectiva de que a qualidade do processo educativo está essencialmente relacionada com a qualidade de formação do professor e com a competência deste profissional na sua relação com o conhecimento de que se professa detentor”.

Pode-se perceber, ao nos remetermos aos cursos de formação inicial, que a maneira como os professores centram seus programas, principalmente, na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas, avaliações, etc, vai de certo modo estar servindo como modelo para os acadêmicos. O que esses aprendizes de professor aprendem é em boa parte do que vão

¹⁶ Conhecimentos apresentados anteriormente no capítulo 2, subcapítulo 2.3 Licenciatura em Educação Física: o CEFD/UFSM em Destaque.

continuar praticando como ensinantes na atuação de sua docência, pois aprendem um perfil, um jeito de serem professores (KRONBAUER; ANTUNES; KRUG, 2011).

Nesta mesma linha de pensamento, a Professora Helena destaca que 80% dos professores que fazem parte do departamento buscam realmente traçar uma base para seu trabalho. Esta base se dá, devido à **maioria dos professores apresentarem uma mesma identidade docente**.

[...] o DDI, ele tem uma característica, que eu identifico, então, não sei se é porque estou ali dentro, de professores realmente que trabalham com uma proposta didática alicerçada de uma visão de mundo, de escola, de sociedade, com uma base filosófica clara, não é 100%, mas é, vamos dizer assim, que 90% dos professores do DDI, talvez 80% do DDI comungam de uma mesma identidade docente. Em alguns aspectos, por exemplo, né, a base filosófica daquilo que conduz, assim, que todo mundo é da mesma teoria, isso não [...] mas todo mundo já superou, ou por melhor dizer, esses 80% ou 88%, já superou [...] uma base lá da educação tradicional, tecnicista, já chegamos num movimento crítico, que aí abraça a educação, então, a gente consegue, por exemplo, trocar disciplinas (Professora Helena).

Ao analisarmos a colocação da Professora Helena, nota-se a importância deste pensamento coletivo dos professores, pois ao traçarem um mesmo objetivo podem articular um caminho mais significativo para os acadêmicos. Faz-se necessário no trabalho docente considerar que os conteúdos científicos e pedagógicos constituem peças de um quebra-cabeça que se apresenta ao professor na construção crescente do conhecimento profissional, este conhecimento é resultado da ligação entre três eixos: eixo científico, eixo empírico e eixo pedagógico (PORLÁN apud GRILLO, 2009).

A pouca clareza sobre o significado, sobre o compromisso social e sobre tantas outras concepções, relacionadas à docência, tem sérias repercussões na construção das teorias pessoais dos professores, podendo levá-los a equívocos conceituais e metodológicos, pela falta de uma compreensão mais precisa dos processos de ensino e aprendizagem e de uma teoria que explique e justifique o que e por que o professor faz o que faz em sala de aula (GRILLO, 2009, p.122).

Outro ponto apresentado é a relação que o departamento tem no **trabalho com as Ciências Sociais e Humanas** dentro da Educação Física. Este ponto torna-se relevante, pois traz a preocupação dos professores em realmente ligar a área que sustenta a educação com o curso. “A gente acredita [...] na contabilização das Ciências Sociais e Humanas, principalmente, para trabalhar com a educação [...] para transformar a hegemonia e supremacia das Ciências Naturais sobre a Educação Física” (Professora Helena).

A relação entre a Educação Física e as ciências sociais no âmbito brasileiro não conta com uma longa história. Entendemos que esse quadro têm duas origens, por um lado a tradição heterônoma da Educação Física e sua vinculação às ciências naturais e a interesses políticos burgueses e por outro lado deve-se à própria tradição das ciências sociais pautada fortemente pelo dualismo, e o conseqüente privilégio dos objetos de estudo considerados mais elevados como as produções artísticas, a linguagem, as produções materiais, as organizações parentais, as dimensões macro-econômicas da sociedade, etc. Nesse contexto a dimensão corpórea do ser humano ficou relegada enquanto objeto de estudo por ser uma temática de relevância menor. Esse lugar reservado ao corpo muda consideravelmente quando as ciências sociais, particularmente nas décadas de 60 e 70, “despertam para o corpo”. No entanto, esse quadro sofreu mudanças importantes a partir dos anos 70 e 80 pelo interesse despertado na Educação Física por reflexões que encontraram suas bases nas ciências sociais, bem como pelo interesse crescente nas diversas ciências sociais pelo corpo enquanto objeto de estudo (PICH *et al.*, 2002, p.1).

Daólio (2004) acrescenta que após o predomínio das ciências biológicas, do esporte e da atividade física nos currículos dos cursos de Educação Física junto às explicações que envolvem o corpo, o movimento humano e o ser humano, atualmente, esses saberes estão divididos com outras áreas do conhecimento como a sociologia, antropologia, história, entre outras. Nesta direção, foram incluídas nos currículos disciplinas que abordam tais conhecimentos, fazendo com que aumente a necessidade de novos estudos com a perspectiva cultural, desencadeando uma discussão mais abrangente na área.

Articulado a esses pontos, as professoras acrescentam *a importância dos núcleos/grupos* que os professores do DDI orientam. Elas trazem a relação que esses grupos possuem com a construção do profissional da Licenciatura em Educação Física. *“Eu acredito que isso esteja mais ou menos claro, né, desse objetivo, dessa formação do ser professor, tanto nos projetos de pesquisa, extensão, nos grupos de estudos que nós orientamos [...] essa vertente da Licenciatura está bem presente”* (Professora Cristina). Nessa mesma direção, Helena coloca que é relevante que haja grupos/núcleos que proporcionem essa construção do aluno, pois ele pode escolher o espaço formativo que realmente vai contribuir para sua trajetória.

[...] os grupos dão conta disso, não sei se dão conta suficiente hoje, pois tem alunos que às vezes participam do grupo de estudos para fazer uma carga horária, para ter um registro ali, para poder, né, ter ACG. Mas eu percebi muitos alunos que começaram comigo, que viram o meu limite e por quererem ultrapassar foram para outro professor, que ali, com aquela teoria que eles acreditavam, viram que eu não ia aprofundar e daí passaram, mas eu gosto de ver isso, não é uma coisa assim: Ah! Me trocou pela outra! Eu sei também o meu limite [...] então por aí [...] acho que os alunos ganham essa identidade, porque eles escolhem (Professora Helena).

Segundo Pereira (1998), independente da abordagem e tipo de pesquisa que se desenvolve dentro de um grupo, desde que se tenha um método científico que de um norte ao trabalho, essa prática contribui com o processo de aprender a aprender permanente.

A partir desta atuação, o acadêmico pode construir novos conhecimentos, ter uma *produção acadêmica*, isso pode contribuir com o processo de identificação docente. Professora Helena coloca que: “[...] os grupos de estudos e a relação ensino, pesquisa e extensão, desde que articuladas [...] a produção acadêmica que se dá a partir dos grupos [...] ajudam na construção”.

No estudo de Ilha (2010), a autora destaca a importância das atribuições que geralmente se observa nestes espaços e lugares formativos, uma vez que são realizadas leituras, encontro para estudos, reflexão e discussão, culminando na produção científica. Dessa forma, a produção científica que se constrói neste espaço é um processo contínuo que não possui um produto terminado, isto é, está em constante ampliação e reelaboração de suas teorias que são testadas sob os mais diferentes momentos e situações, com o intuito de descobrir novos conhecimentos (BURITI, 1999).

Dentro de um grupo de pesquisa se constata uma necessidade de definição de responsabilidades e tarefas entre seus participantes (GAMBOA, 2003), neste sentido, toda esta ação que se estabelece no núcleo/grupo, dependendo do sentido que o acadêmico dá para essa, pode ser considerada como um facilitador para a construção do ser professor.

4.2.2 O Contributo das Ações Formativas do DDC

Em relação ao DDC, podem-se elencar algumas características do departamento que, na percepção dos professores, pode estar contribuindo com a construção do processo de identificação docente dos alunos da Licenciatura.

[...] o meu departamento eu vejo que ele é um dos departamentos mais fáceis, digamos teoricamente, de justificar essa aproximação com o papel profissional [...] ele trata com manifestações esportivas relacionadas a esportes coletivos [...] o esporte hoje, no meu entender, é uma das manifestações que acontece na humanidade produzida pelo homem. Então o DDC ele tem esse papel de mediar essa cultura, de fazer com que o aluno compreenda e a partir dessa apreensão ele posso também ensinar, desenvolver, saber lidar com essa manifestação no contexto escolar ou não escolar, né, o voleibol, handebol, basquete, essas principais manifestações (Professor Miguel).

Para o Professor Miguel, o DDC busca trabalhar o esporte como uma das manifestações do homem. Neste sentido, por ter esse caráter mais prático, que identifica o curso de Educação Física, ele acredita que o departamento tem essa principal função: ***ensino dos principais conteúdos*** para que possam ser desenvolvidos pelos profissionais na sua área.

Conforme Barbanti (1986) a Educação Física tem esta característica de ser um trabalho mais prático. O autor acrescenta que muitos da área da Educação Física defendem que ela possui uma área intelectual, mas que seu trabalho é mais prático, onde esse, baseado em um conhecimento, só terá valor se for definitivamente efetuado.

Neste sentido, coloca-se a importância de aprender os conteúdos significativos da profissão, onde este movimento também é uma das maneiras de se construir uma identidade profissional, visto que a docência se traduz na maneira de ‘ser professor’. Sendo assim, o que o docente faz, como faz, por que faz, o que pensa, o que fala, como atua, faz parte da “identidade docente”, assim, “a realidade é uma construção e a identidade é sempre um processo” (NÓVOA, 1992, p. 55).

Outro aspecto levantado pela Professora Suzana é a busca do departamento em ***trabalhar com disciplinas seguindo a área de cada professor***. Ela traz este ponto como fundamental, pois possibilita uma maior liberdade aos professores em criar DCG’s que atendam as necessidades dos alunos, buscando aumentar o aprendizado dos mesmos.

[...] ele [atual chefe do departamento] está buscando essa identidade, por exemplo, ele foi na formação de cada um [...] ele procurou saber: “tua formação é tal, então o que tu pretende com isso? Então vamos criar um perfil profissional teu, a característica da [Suzana]” [...] também possibilitou a criação de uma determinada disciplina [...] porque várias pessoas que estão se formando, querem saber da disciplina [...] e que não tiveram durante o curso. Aí tu vê, né, que realmente faltava essa disciplina, que ela veio realmente para contribuir.

Neste ponto, levantado pela professora, considera-se a importância do docente em trabalhar com o tema já abordado pelo mesmo durante sua trajetória formativa, pois ao tratar de um tema já conhecido e estudado, no entender da Professora Suzana, o conhecimento passado ao acadêmico pode ser mais aprofundado. Contudo, faz-se necessário entender se realmente o que se trabalha tem sentido para o discente, pois não se pode cair na rotina de fazer o que é cômodo e já dominado, negando ao aluno os conhecimentos necessários, já que entendemos que a produção do conhecimento é uma das maneiras de auxiliar na construção da identidade docente.

Professora Suzana também destaca o ***apoio da direção do CEFD***, que incentiva os professores em buscarem parcerias com outros departamentos e centros da universidade, bem

como, com outras instituições. “[...] a autonomia que eles [direção do CEFD] nos dão para trabalhar é incrível, não são daqueles que te chamam lá na sala pra puxar tua orelha, pelo contrário, vamos conversar, vamos discutir” (Professora Suzana).

Silva, E. (2009) retrata a importância do gestor como articulador da construção de um ambiente de diálogo e de participação propício para melhor desenvolvimento do trabalho de seus atores, e assim, para que se alcance o sucesso do processo educativo-pedagógico. O perfil de um gestor muitas vezes é decisivo para a formação de uma equipe participativa, como também, na criação de um espaço que permite o bem estar coletivo, onde esse se caracteriza como um líder “audacioso, que tenha visão, diálogo e seja bom ouvinte sempre disposto a buscar novos caminhos, novas respostas, visando o que há de melhor para a instituição, pois isso resulta na melhoria da educação” (SILVA, E., 2009, p. 68).

Assim como as professoras do DDI, eles também destacam *a importância dos núcleos/grupos e suas atividades de estudo, pesquisa e extensão* como facilitadores dessa construção no CEFD. “[...] não que seja talvez o tema principal, mas qualquer um dos grupos necessariamente ele vai assumir uma identidade profissional, ou um conceito, ou uma proposta [...] de uma forma bastante indireta” (Professor Miguel). O professor também destaca que estas atividades estão se tornando a principal formação dentro CEFD, pois como ele coloca: “Nosso mérito hoje é o que estamos fazendo fora do currículo”.

A Professora Suzana também destaca essa relação que acontece muitas vezes de maneira indireta nos grupos, que possibilita na constituição do processo de identificação docente.

[...] no meu núcleo eu sou bem crítica, né, e faço eles [acadêmicos que participam do núcleo] também serem [...] quando um colega vai apresentar um trabalho [...] a turma vai avaliar e vai justificar o porquê dessa nota. Então se trabalha a importância de avaliar, e os motivos dessa nota, pois amanhã são eles que vão estar na escola avaliando seus alunos (Professora Suzana).

Os núcleos/grupos de estudos e pesquisas podem ser considerados como importantes espaços de constituição do desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Ilha (2010) há uma crescente busca por parte dos acadêmicos de graduação e pós-graduação e, professores de ensino superior e da educação básica pela inserção em grupos de estudos com intuito de aprender mais acerca da profissão docente.

4.2.3 O Contributo das Ações Formativas do DMTD

Para os professores do DMTD, o departamento traz características bastante teóricas, que vão sustentar também a formação do futuro professor dentro da sua área de atuação. Percebe-se que as disciplinas ofertadas buscam traçar um *perfil de introdução básica da Educação Física*.

[...] eu penso que tem total vinculação na formação da identidade ou nessa caracterização, porque no departamento que eu pertença nós temos as disciplinas, todas elas são importantes, eu não quero desmerecer nenhuma, mas, por exemplo, são disciplinas que caracterizam bem a questão da Licenciatura (Professora Olívia).

Professor Frederico traz também esse aspecto, corroborando com a Professora Olívia. Ele destaca que:

Em tese, todas elas [disciplinas do DMTD] estão lá porque o grupo definiu um princípio, tanto que foram criadas as disciplinas novas para esse curso [...] algumas foram excluídas [...] é da dinâmica do mundo do conhecimento [...] acho que o departamento está presente dessa forma, tentando entender o que é necessário para a formação do professor hoje (Professor Frederico).

Nesta visão, percebe-se a preocupação dos professores em trabalhar com os saberes necessários para o curso da Licenciatura, o que podemos compreender que esses são saberes produzidos a partir das disciplinas, onde os professores selecionam e defendem o que é melhor para ser trabalhado. Tardif (2002) traz os saberes disciplinares como um dos saberes docentes necessários para a atuação profissional. Neste sentido, podemos entender a importância dos saberes docentes para a construção do ser professor.

Ainda neste caminho, o DMTD busca como estratégia para sua atuação dentro do CEFD, uma *avaliação das disciplinas*, pois acreditam que é uma maneira de rever e dar significado para o que está dando certo ou não.

Uma proposta que a gente criou a 1 ano e meio foi a avaliação das disciplinas, no fim da disciplina os alunos avaliam, entregam para o professor, a gente tabula e entrega para o chefe do departamento para ele discutir sobre isso, que é uma estratégia de criar essa atenção, né, vamos ver o que está bom e o que está ruim. Quando o professor é mal avaliado por vários semestres, deu problema, né [...] o departamento pode ter algum instrumento na mão para propor alguma coisa para o professor (Professor Frederico).

Essa atitude dos professores caracteriza uma maneira de buscar uma melhor qualidade no ensino que esses se propõem a realizar. Martins (2005) acrescenta que:

A avaliação é um processo permanente de autoconsciência, tomada de posição, revisão, retomada ou redirecionamento de rumos institucionais e de programas e atividades. Tal processo, com certeza, é fundamento indispensável para a garantia e a melhoria da qualidade. E seus resultados, obviamente, enriquecem e, até mesmo, dão sentido aos procedimentos de regulação. Tanto a auto-regulação, pelas próprias instituições que fazem a educação superior, como a regulação que compete ao Poder Público exercer. (p. 2)

Assim como os demais professores, um dos principais facilitadores para o processo de identificação, na percepção destes professores, são *os núcleos/grupos* que os professores coordenam.

Os professores do DMTD, todos eles dentro das subáreas que escolheram atuar, também conseguem focar nos seus núcleos de estudo, nos seus núcleos de pesquisa, nos núcleos que estão sob a sua responsabilidade [...] isso eu digo que facilita muito para a formação inicial do aluno [...] porque eu consigo passar melhor um maior conhecimento na formação inicial desses alunos e que pode refletir na questão da identidade [...] os grupos e programas, todos estão vinculados a atuação do profissional, assim buscando uma relação com a identidade profissional do futuro docente (Professora Olívia).

Nota-se também a *função que os núcleos/grupos possuem como extragrade* para a formação do acadêmico. É o subliminar de entrar nestes espaços formativos que podem causar interesse e talvez despertar no aluno essa identificação docente.

E esses grupos têm uma contribuição grande, porque é o extragrade, né. Eu digo bastante, porque desde o primeiro semestre, né, o que vai fazer a diferença na formação deles é esse currículo diferenciado, pois todos vão ter a mesma grade curricular, as 3.000 ou 2.800 horas obrigatórias, mas o que vai fazer a diferença é o envolvimento nessas práticas de extensão e de pesquisa (Professor Frederico).

Os professores acrescentam que dentro de toda esta atuação nestes espaços, há um *estímulo da produção do conhecimento*, alunos e professores ampliam sua bagagem e podem estar construindo uma identificação docente mais significativa.

Neste sentido, assim como abordamos anteriormente, nota-se o significado que esses espaços formativos estão consolidando dentro da formação inicial. Cunha (2001), ao pesquisar sobre aprendizagens significativas de acadêmicos em cursos de Licenciatura, destaca que um dos aspectos mais relevantes para tal refere-se ao protagonismo, compreendido 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 teoria e a prática” (p. 113).

Acredita-se também que a *extensão universitária*, que é uma das ações ofertadas pelos núcleos/grupos, tem uma característica fundamental dentro desse papel de facilitador, pois oferece ao aluno (futuro professor) uma atuação direta no seu campo de trabalho. “[...] nós somos reconhecidos dentro da universidade como um dos grandes centros que envolvem a extensão [...] nos campos de atuação, né, dos professores nas escolas [...] e isso é estimular e fazer com que aconteça” (Professora Olívia).

Santos Júnior (2006) menciona em seu estudo que os projetos de extensão também contribuem de forma significativa para a formação inicial do futuro professor. Para o autor as atividades de extensão podem ser consideradas um espaço formativo dentro da universidade, já que estas proporcionam uma consolidação dos conhecimentos aprendidos via currículo, como também, algumas vezes possibilitam vivenciar outros conhecimentos que não o mesmo terá de forma sistematizada durante seu curso.

Outro ponto, destacado pelo Professor Frederico, que pode contribuir com a construção da identidade docente do acadêmico é a *presença dos PIBID's*. “[...] isso criou entre os alunos um sistema [...] fazem trabalhos excelentes nas escolas [...] tu criou um clima, criou um ‘zunzun’ entre os alunos, né, eles se reúnem para falar ‘pá, dei aula assim, dei aula assado’ [...] e o PIBID faz isso” (Professor Frederico).

Atualmente o PIBID vem se consolidando como uma das principais iniciativas do país no que se refere à formação inicial de professores, podendo ser uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012). As autoras ainda destacam que este programa possibilita aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua formação dentro do curso.

Esse programa [PIBID] oportuniza o contato dos licenciandos direto com a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação, sob uma perspectiva de atuação diferenciada, permitindo um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012, p. 167).

Neste caminho, nota-se a relevância desse programa para o curso de Licenciatura em Educação Física, proporcionando um maior contato com a realidade escolar e consequentemente podendo auxiliar na construção do ser professor dos acadêmicos participantes do PIBID.

4.2.4 A Percepção dos Acadêmicos

Na visão dos acadêmicos, também podemos traçar alguns pontos que são elencados como facilitadores para a construção do processo de identificação docente. Muitos destes se assemelham com os discursos dos professores, demonstrando um mesmo olhar sobre este aspecto, o que pode ser observado a partir dos indicadores das respostas a seguir destacados.

Os *núcleos/grupos* se consolidam nas falas dos acadêmicos, ao serem mencionados como espaços que influenciam na caracterização necessária para a construção do ser professor. É a partir desta atuação extracurricular que eles vão buscando adquirir os conhecimentos necessários para além dos proporcionados na estrutura curricular.

[...] também a partir da inserção nos grupos de estudos, que tu foca uma linha de pesquisa, tu focas o ser professor naquela linha que tu estás no projeto, até por tu se identificares mais com aquilo [...] te aprofunda nos grupos de pesquisa [...] a gente busca também nos grupos o que a formação inicial não está nos suprimindo [...] então os grupos de pesquisa, de estudo, eles seriam pontos positivos que nos auxiliam nessa formação da identidade do ser professor (Grupo Focal Acadêmico).

Na fala dos acadêmicos, concretiza-se o que os professores destacam sobre os núcleos/grupos. Ambos trazem a importância desses espaços formativos para a formação do futuro professor, ou seja, o papel deles na construção da identificação docente. No estudo de Ilha (2010) nota-se a importância dada pelos acadêmicos participantes para os grupos de estudo que fazem parte, onde há uma busca em ampliar os conhecimentos trabalhados nas disciplinas do curso, qualificando a formação de cada um no que se refere aos elementos trabalhados nesse espaço formativo.

Outro ponto lembrado pelos acadêmicos é a atuação dos mesmos em programas como o *PIBID*. Este ponto se torna uma maneira de articulação entre a teoria e a prática. *“[...] aprendi a ser professora com o projeto PIBID, porque daí tu sai, tu enfrenta mesmo, se tem dificuldade, tu trabalha em cima dessa dificuldade”* (Grupo Focal Acadêmico).

Braibante e Wollmann (2012) trazem em sua pesquisa relatos dos bolsistas do PIBID, que assim como nossos acadêmicos participantes, colocam que esse influenciou de maneira significativa para o futuro profissional dos mesmos. Para as autoras, o programa tem um caráter de despertar maior interesse pelo magistério, permitindo acreditar que os acadêmicos bolsistas terão uma atuação diferenciada futuramente, pois já estão mais conscientes e amadurecidos em relação à docência.

Ainda nesta perspectiva de teoria e prática, os acadêmicos também colocam o **ECS** como facilitador da constituição do processo de identificação docente dos mesmos. “[...] *no estágio [...] dessa questão da prática mesmo, acho que naquele momento que tu estás ali em frente aos alunos, tu tens que passar um conhecimento a eles e é ali que tu vais se construindo como professor, a partir de desafios que vem pra ti*” (Grupo Focal Acadêmico).

O estágio pedagógico pode ser caracterizado como um espaço privilegiado da formação teórica com a vivência profissional (MIRANDA, 2008). Conforme Krug (2010, p. 6) essa interface teórico-prática constitui-se de uma “interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento dos problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar”.

Contudo, é interessante ressaltar que o estágio não deve ser considerado como uma aplicação de teorias, e sim como resultado de uma construção teórica desenvolvida ao longo do curso de formação inicial, cujo currículo se constrói e se desenvolve na inter-relação teoria-prática (ILHA *et al.*, 2009). Tardif (2002) completa esta ideia ao colocar que a prática profissional não é simples aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros docentes, sendo assim, a formação profissional é redimensionada para a prática e, conseqüentemente, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Neste sentido, o aprendizado de associar teoria e prática é uma das principais contribuições positivas do ECS para a formação profissional em Educação Física (SILVA; KRUG, 2007).

Dentro dos ECS, os acadêmicos destacam outro ponto positivo para a sua construção enquanto professor, que é o **diálogo com o professor-colaborador¹⁷ da escola**. “[...] *na escola tem também uma boa troca com os professores [...] em certas questões a gente tem um bom retorno, sabe, tem um bom auxílio, claro que pelas experiências deles, com certeza, situações que a gente nunca passou e eles já passaram*” (Grupo Focal Acadêmico).

Esta característica também é levantada na pesquisa de Benites *et al.* (2012), os quais retratam o papel do professor-colaborador durante o ECS. Para os autores, os professores-colaboradores entrevistados percebem que possuem um papel importante para os futuros professores, embora ainda não tenham claro qual realmente seria sua função com relação à

¹⁷ Professor-colaborador é o professor da escola de educação básica que recebe estagiários em condição oficial de ECS, esse oferece aos futuros docentes elementos da sua experiência, possibilitando que os mesmos “descubram os macetes da profissão”, assim oferecendo “condições e espaço para os licenciados colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos” (BENITES *et al.*, 2012, p. 14).

formação dos licenciados. Contudo, é possível constatar que “antes de uma relação profissional, os professores-colaboradores e os estagiários estabelecem uma relação afetiva, e a partir desta, o aprendizado da profissão e a troca de experiências pode ocorrer de forma satisfatória ou não” (BENITES et al., 2012, p. 22-23).

A *troca de experiência* entre os acadêmicos também é levantada como um ponto positivo para a constituição do processo de identificação docente. Eles caracterizam esta ação como uma das maneiras de se construir enquanto professor.

[...] tem bastante pelas diferentes experiências que cada um traz, e que acaba sempre acrescentando, né, ou até as críticas que a gente tem sobre isso, que a partir delas a gente constrói também alguma coisa [...] às vezes tem dificuldades como, por exemplo: como agir com alunos ou com a turma, que a colega tem mais facilidade, então há uma troca [...] ela: “Ah! Quem sabe tu fazes assim, assim, assado!” Daí eu tento [...] há uma troca de experiências e isso ajuda a enriquecer o nosso cotidiano (Grupo Focal Acadêmico).

Nesta perspectiva, Krug (2004) salienta que é necessário que os professores conversem entre si sobre a Educação Física, troquem ideias, fiquem em dúvida sobre a forma como estão conduzindo suas práticas profissionais, pois só assim poderão detectar pontos positivos e negativos no que estão fazendo. É a partir destas conversas que podem ver o quanto estão contribuindo para que as aulas tenham um papel significativo na vida dos alunos.

Um ponto essencial na graduação é a troca de experiências entre os acadêmicos estagiários, pois se cria um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, estimulando-os a expor seus saberes, a criticar e enriquecer as suas práticas, através da pesquisa e das experiências de seus colegas (FERREIRA; KRUG, 2001). Nesta direção, nota-se a aproximação da fala dos acadêmicos com o que Pimenta (1997) destaca, onde o processo de identificação docente se constrói a partir de sua rede de relações com os demais colegas profissionais, nas escolas e em outros agrupamentos.

4.2.5 O Contributo do PPP

De modo geral, compreendemos que o PPP traz benefícios para o curso de Educação Física – Licenciatura do CEFD, visto que, algumas mudanças foram feitas no ano de 2004, com sua nova reestruturação. No estudo de Ilha (2010), a autora faz uma análise do PPP desse

mesmo curso e destaca que mesmo com algumas informações ultrapassadas e certas incoerências teóricas, o projeto procura fundamentar os processos de formação desenvolvidos no curso, mantendo relação estreita com a docência da EFE.

Neste sentido, como facilitadores do processo de identificação docente, destacam-se, a partir das falas dos participantes, alguns pontos significativos. Um deles é a própria *modificação estrutural curricular*, que apresenta na sua grade curricular três (3) ECS. Professor Frederico apresenta bem esta situação ao colocar que: “[...] no curso antigo, currículo de 90, tinha um estágio de 60 horas, que era uma vergonha [...] então a gente tem hoje três estágios de 120 horas, os alunos saem com muito mais experiência na escola”.

Vale ressaltar que essa mudança no estágio foi oriunda da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b), que destaca “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”. Nesta direção, podemos perceber a busca do curso em seguir esta demanda, que ao ver dos participantes, trouxe benefícios para a formação do acadêmico, ou seja, para a constituição do processo de identificação docente desse futuro professor.

Conforme Marques; Ilha e Krug (2009) um dos mais importantes componentes curriculares e de indiscutível relevância para a formação dos acadêmicos é a disciplina de ECS. Essa tem por atribuições precípuas colocar o futuro profissional em contato com a realidade educacional, desenvolvendo-se estilos de ensino, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, o ECS deve fornecer subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático a fim de que possa desenvolver um trabalho docente competente (TEIXEIRA, 1994).

Ainda nesta direção, também é salientado o acréscimo em algumas disciplinas das práticas curriculares, que buscaram traçar um maior contato dos acadêmicos com a sua área de atuação. “[...] outro dispositivo são as experiências extracurriculares que muitas disciplinas, além do trabalho aqui no CEFD, os alunos tem que fazer, com inserções, observações, dinâmicas [...] no ambiente escolar” (Professor Frederico). Olívia também destaca esse ponto, onde fala que: “[...] até tem algumas disciplinas que proporcionam vivências práticas ou de inserção na escola ou nas instituições especiais de ensino, isso também auxilia”.

Estas práticas curriculares salientadas pelos professores, também são modificações derivadas da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b) que coloca “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Cabe destacar, se realmente o curso está preocupado em desenvolver estas práticas, proporcionando ao futuro

professor um maior contato com seu ambiente de trabalho, esta ação pode ser significativa. Conforme Marques; Ilha e Krug (2009) a realidade do dia-a-dia da escola é uma instância privilegiada para a formação dos acadêmicos de Educação Física e sua interação com o ambiente escolar possibilita aos mesmos ter conhecimentos sobre os alunos, seus interesses, bem como, com os professores e a escola como um todo.

Para o Professor Miguel, o PPP proporciona enquanto contribuição para a identificação docente dos futuros professores uma *somatória de conhecimentos*. No PPP (2005), a estrutura curricular está dividida em duas áreas de conhecimento: os *conhecimentos de formação ampliada e os conhecimentos identificadores de área*¹⁸, sendo assim, ele procura elencar os diversos conhecimentos que o futuro professor necessita para sua atuação profissional.

Como já mencionamos no subcapítulo anterior, a construção da identificação docente também está ligada ao conhecimento que é necessário para a profissão. Lopes *et al.* (2004, p. 69) salientam que é na formação inicial que há a necessidade de uma articulação que possibilite uma “aquisição de saberes relativos a um campo especializado de atividade, os saberes profissionais”. Para os autores, essa aquisição pode auxiliar na construção do ser professor, que se estabelece a partir da socialização dos saberes que o acadêmico já possui sobre a escola com os novos saberes adquiridos na formação inicial de professores.

Outro aspecto levantado é a importância do PPP como *base para as ações dos professores*, lembrado pela Professora Cristina:

Eu acho que está diretamente ligado as nossas ações, né, porque quando ele foi criado, construído, já há algum tempo, mas eu lembro, quando ele foi construído, foi pensando realmente nessa formação, nesse profissional que iria atuar dessa forma, quais as bases que sustentariam isso? Quais as disciplinas que estariam diretamente ou indiretamente ligadas para essas bases? Eu acho que há uma ligação direta nisso, das disciplinas e seus objetivos, que sustenta a nossa atuação nas disciplinas (Professora Cristina).

Ela destaca a contribuição que o PPP tem com a atuação dos docentes dentro da formação inicial. A sustentação do profissional desejado pelo curso pode também estar diretamente ligada à maneira como o professor de ensino superior articula a sua docência com o que está proposto no projeto, e este fato, vai conduzir ou não para a constituição do processo de identificação docente deste profissional.

¹⁸ Conhecimentos apresentados no capítulo 2, subcapítulo 2.3 Licenciatura em Educação Física: o CEFD/UFSM em Destaque.

Conforme Libâneo; Oliveira e Toschi (2005) o PPP tem um importante papel para o curso de graduação, pois define muitas ações que o mesmo deseja atingir. Os autores destacam 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 atenda a todos os alunos” (p. 357).

4.3 Barreiras do Processo de Identização Docente

Contudo, apesar desses facilitadores, que foram apresentados no subcapítulo anterior, ainda há a necessidade de um olhar maior para o processo de identificação docente dentro do curso. Sabemos que o CEFD busca construir este processo para seus acadêmicos, porém, há outros fatores que também são evidenciados no centro que atuam como barreiras para que esta identificação realmente ocorra com um maior significado para seus personagens, e é a partir destas barreiras (Figura 5) que damos sequência neste subcapítulo.

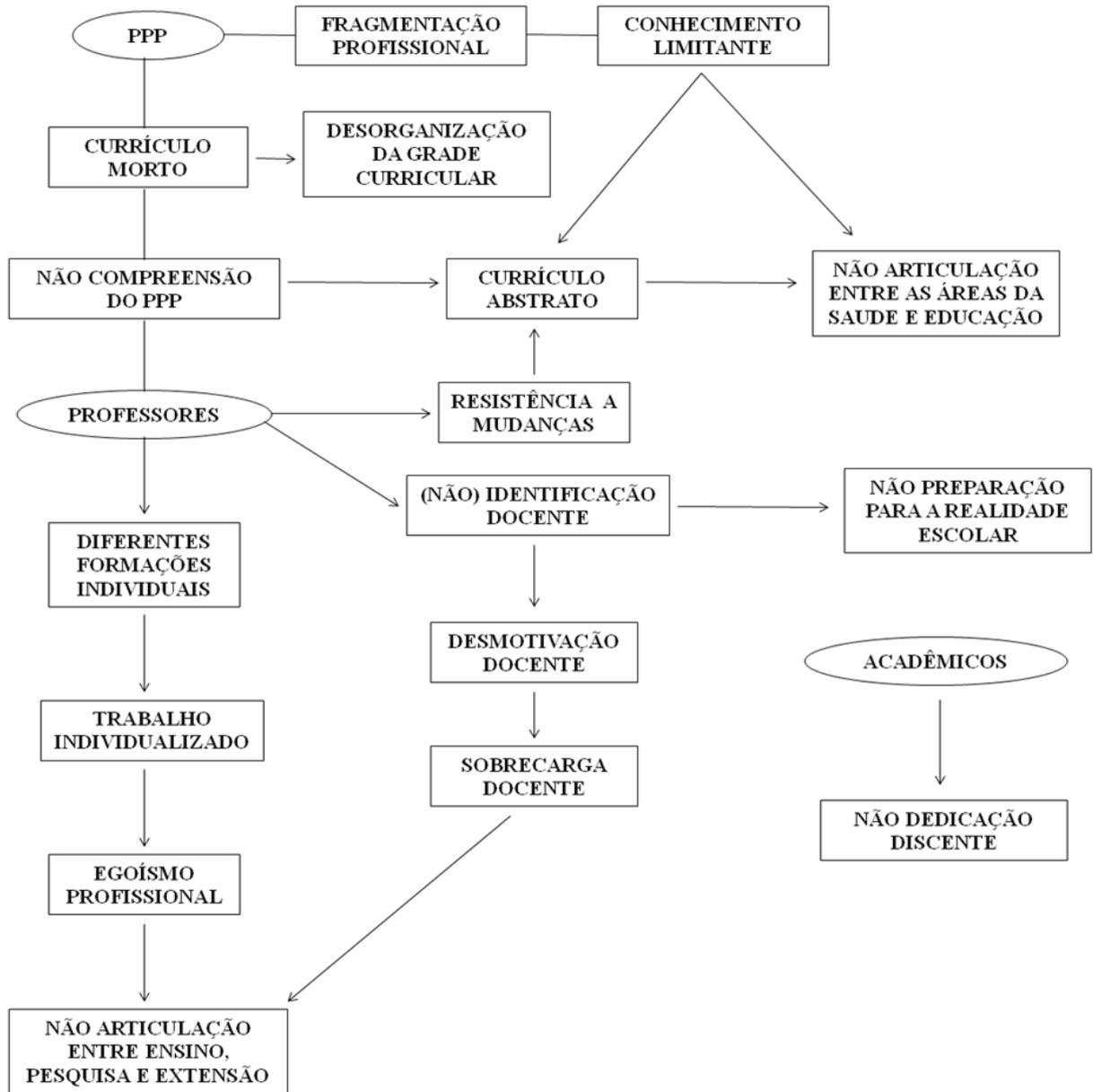


Figura 5 – Esquema: barreiras do processo de identificação docente.

4.3.1 As Entraves do PPP

Além de o PPP do curso de Licenciatura trazer contribuições para a construção do ser professor de Educação Física, a partir da percepção dos participantes de nosso estudo, nele também se encontram barreiras que podem estar interferindo diretamente para que este processo não ocorra de maneira significativa para o futuro docente.

Sendo assim, um dos primeiros impasses que o PPP possui é a questão do “[...] *currículo morto*” (Professor Frederico). Esta expressão é dada pelo fato do currículo do curso da Licenciatura ter aproximadamente oito (8) anos e até agora não ser revisado, pois, na opinião dos colaboradores da pesquisa, é importante que o PPP esteja atento as mudanças que todas as áreas sofrem ao longo dos anos, já que esta é a dinâmica do conhecimento.

Batista (2007) coloca que o PPP possui um papel fundamental enquanto documento que norteia as práticas e ações realizadas na instituição, pois possui uma intencionalidade, acaba tornando-se a identidade da instituição de ensino, onde nele implica-se em “rever a sala de aula, as características dos educandos, a influência da sociedade que vai além dos muros da escola de maneira a antecipar o amanhã, o futuro” (p. 114).

Neste caminho, para uma formação de qualidade, que atenda as exigências da sociedade atual, nota-se que o currículo deve estar sempre em reformulação, sempre em mudança, pois há uma necessidade de avaliação. A avaliação pode ser entendida como uma crítica de percurso da ação, visto que ela pode fundamentar novas decisões para o que já está planejado, onde essa ao atuar como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como é no redimensionamento da direção da ação (LUCKESI, 1998).

Outra barreira destacada é a *fragmentação profissional* que o PPP atual traduz. Conforme o Professor Miguel, a divisão do curso pode ser considerada uma dificuldade para o processo de identificação docente, pois ele está estruturado com uma somatória de conhecimentos importantes para o acadêmico, mas que acabam sendo também fragmentados, tornando-se conhecimentos isolados.

[...] o nosso PPP ele traduz uma fragmentação profissional, uma fragmentação do conhecimento, onde o aluno termina o curso e não consegue sair com uma formação que de conta de dizer assim: olha eu to indo para a escola e eu sei o que posso fazer nesse espaço [...] a forma como o nosso curso está organizado não permite isso aí [...] a gente tem uma lacuna bastante grande, porque na hora de ir para a escola, para a academia, um clube, ele tem que estar com esses conhecimentos no mínimo organizados, né, para poder atuar nesses espaços (Professor Miguel).

Helena também coloca que essa fragmentação acaba tornando o projeto um documento que possui lacunas. Neste sentido, muitas vezes, ele acaba não proporcionando um conhecimento coerente com a realidade do aluno, pois ainda há a necessidade de se ter também outras leituras de base.

[...] o DDI tem um grande número de professores que se agruparam, que juntaram forças, para promover o quê? Justamente uma mudança de currículos, ou seja, uma base de teoria de currículo, uma teoria filosófica, depois pedagógica, enfim, uma teoria de currículo de educação que o CEFD perdeu um pouco ao fazer, por exemplo, uma proposta de currículo fragmentado [...] talvez pudesse ser fragmentado, mas com algumas leituras, que são alguns problemas que a gente no dia-a-dia está identificando (Professora Helena).

Ao entendermos as colocações dos professores, percebe-se que esta fragmentação limitou as possibilidades do futuro professor de adquirir novos conhecimentos relacionados a outras questões que o PPP não aborda. Em relação aos conhecimentos isolados, talvez ao pensar nos saberes necessários para o acadêmico, o grupo de professores que estruturou o projeto em 2004 não pensou em uma articulação entre esses conhecimentos. Contudo, lembramos a importância do PPP ser avaliado e reformulado, fato este não feito como se pode perceber quando falamos do “currículo morto”.

Atualmente, segundo Marcelo García (1999), nota-se que o que se busca indagar em um currículo é que tipo de conhecimento os acadêmicos devem adquirir durante o seu processo de formação. Nóvoa (1999) 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.

Com a reprodução dos pólos, criam-se várias dicotomias, tais como: conhecimento fundamental, conhecimento aplicado, ciência, técnica, saberes, métodos, sendo assim, percebe-se a não articulação desses pólos, dificultando o que poderia ser considerado um facilitador na construção do ser professor e da profissionalidade docente (NÓVOA, 1999).

Outro aspecto levantado como uma dificuldade que o PPP acaba traçando é o **conhecimento limitante**, onde o projeto busca apenas almejar um olhar para o ambiente escolar, deixando de lado todo o aspecto que existe fora desse ambiente.

[...] então tem esse problema na construção do currículo, né, a limitação daquilo que a escola abraça, então nega a sociedade, né. Por que eu também não posso falar de índio? Não posso falar de pobreza? De relação pais e filhos? [...] eu só posso falar de conteúdo dentro da escola, então é limitante, que no meu ponto de vista, contribui para a formação da identidade de uma forma negativa (Professora Helena).

Neste sentido, podemos perceber que a Professora Helena busca trazer a importância de se pensar em um currículo engajado não somente no âmbito da escola, mas também com a

sociedade que o aluno faz parte, porque a escola está relacionada com esta sociedade e não se pode negar o que está fora das paredes desta instituição.

[...] o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é vivenciado em todos os momentos, por todos envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA 1996, p.12-13).

Taffarel (2012) ao destacar os principais problemas identificados nos currículos que estuda, a autora traz que além da fragmentação dos conteúdos, também há o predomínio de um currículo disperso epistemologicamente em um relativismo científico prejudicial à formação acadêmica. Aproveitando o que a autora coloca, podemos salientar a importância do PPP em despertar um olhar para a sociedade como um todo, não se limitando apenas a um determinado contexto.

Outro aspecto trazido pelos participantes é a questão da *desorganização da grade curricular*. Esse fator pode às vezes ser um limitante para que o acadêmico tenha disponibilidade de realizar paralelas as obrigações curriculares, as atividades extracurriculares, como por exemplo: a participação em núcleos/grupos.

[...] no início do curso é sobrecarregado de cadeiras [...] aí dizem: “tu tens que fazer que entrar em grupos de pesquisas, em grupos de estudos, em núcleos!”, mas tu só vai conseguir entrar, ter o tempo que necessita no grupo só lá no 5º semestre, 6º, anteriormente tu não consegues, é impossível, ou tu fazes as disciplinas ou tu optas por estar no grupo (Grupo Focal Acadêmico).

A partir deste apontamento, nota-se a importância que a organização de uma grade curricular tem enquanto base para que haja a possibilidade de outros aspectos extracurriculares na formação dos acadêmicos, como também, base para o desenvolvimento de um bom currículo. Neste sentido, as reflexões iniciais referentes aos critérios a serem utilizados para a elaboração de um currículo são necessárias para se obter sucesso no processo de desenvolvimento do mesmo, onde a participação de todos os envolvidos nesse trabalho é essencial, pois só assim ele pode ser assumido como responsabilidade de todos, de forma a sistematizar as atividades que constituem o currículo, questionando as experiências vivenciadas como educador e estabelecendo em grupo as mudanças necessárias

(FENSTERSEIFER, 1998), como também, ajustando da melhor maneira a carga horária necessária e significativa por semestre.

4.3.2 As Amarras dos Professores e Acadêmicos

É importante também destacar que não é só o PPP que pode trazer empecilhos para o processo de identificação docente. As próprias ações dos professores e dos acadêmicos podem limitar este processo, dificultando na construção do profissional desejado pelo curso da Licenciatura do CEFD/UFSM, e assim, também de uma identificação docente.

Neste sentido, pode ser considerada uma barreira para este processo a **não compreensão do PPP**. Como pensar em um profissional que o curso se propõe em preparar, se não há uma responsabilidade de colocar o projeto em prática por parte do professor que é o mediador deste processo. “[...] como documento, pensando na formação inicial, está posto como muito bom, mas na prática não está se efetivando de forma mais clara, digamos assim” (Professora Olívia).

O professor formador exerce um 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 desenvolvimento profissional” (ILHA, 2010, p. 67). Ter uma boa compreensão dos objetivos que o curso propõe e ter a responsabilidade com a perspectiva que se deseja atingir, são pontos essenciais para o ato de ensinar, que pode ser considerado complexo.

Segundo Veiga (2006, p. 20) “essa complexidade se manifesta, principalmente, na natureza das finalidades da educação brasileira, que precisa ser atingida em sua tríplice dimensionalidade”, isto é, buscando o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art.2º).

Para a Professora Suzana, esta não compreensão acaba tornando o **currículo abstrato**. É um documento que está escrito de um jeito e na prática é feito de outro, acaba se tornando algo muito distante do que realmente gostaria de ser realizado. “[...] muito distante, muito abstrato. O PPP diz uma coisa no papel e tu fazes outra totalmente diferente na prática [...] aqui falta uma coerência entre teoria e prática” (Professora Suzana).

Corroborando com isso, os acadêmicos também apontam esta não articulação. “[...] aqui no CEFD não tem uma base teórica para a galera seguir, aí fica nesse lance que é individual [...] é muito individualizado, o currículo é muito direcionado ao que o professor estuda, com o que o professor trabalha, não tem prática aliada a teoria” (Grupo Focal Acadêmico).

Marcelo García (1999) coloca que é necessário integrar atitudes de mudança e inovação curricular, traçando metas de: 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; procura por desenvolver um ensino individualizado, no sentido de se trabalhar com as capacidades e necessidades de cada pessoa.

Talvez esta característica de currículo abstrato, esteja ligada com esta **(não) identificação docente**, onde para alguns professores, na visão dos participantes do estudo, há falta de um conhecimento da realidade prática do curso de Licenciatura.

[...] acho que a grande barreira é a própria identificação, né, sou professora da Licenciatura, eu tenho que buscar conhecer o campo da Licenciatura [...] eu vejo que nós não saímos daqui [universidade] [...] falta essa formação e conscientização da própria identidade que ainda não temos, boa parte, né, enfim, por parte dos docentes, para formar o futuro professor, então falta melhorar isso (Professora Olívia).

Para o Professor Frederico, este aspecto também se torna limitante ao se pensar em um curso de Licenciatura e seus docentes. Ele coloca que: “[...] um agravante que a gente tem aqui dentro é que a maioria dos professores nunca colocou um pé numa escola, numa forma licenciada você nunca ter entrado num colégio, é difícil” (Professor Frederico).

Neste mesmo sentido, o Professor Frederico traz a questão da própria percepção do professor formador enquanto docente do curso. “[...] é que aí tu mexes com uma tradição de identidade profissional dos professores aqui da casa, que muitos não se entendem professores, se entendem técnicos, é difícil” (Professor Frederico).

Outro aspecto, citado pelos participantes, que está ligado a esta (não) identificação, é a questão de que muitos professores da universidade se veem mais pesquisadores do que docentes. “[...] aqui você tem doutores na universidade que não se entendem como professores e sim pesquisadores” (Professor Frederico).

Esse fato pode estar ligado à própria organização atual das universidades, onde se pensa também na questão da pós-graduação. Esta caracterização pode ser um dos

determinantes para a escolha, por exemplo, dos docentes do curso. O Professor Miguel destaca bem esse ponto: “[...] então é uma discussão que temos hoje, a gente precisa contratar um professor pesquisador ou um professor que vai trabalhar com a disciplina na graduação? [...] isso pode às vezes comprometer também”.

A partir de todos esses apontamentos levantados pelos participantes, conseguimos perceber um grande problema que não é somente do curso em questão, mas também, da Licenciatura como um todo. Quais os professores formadores encontram-se hoje nos cursos de Licenciatura? Sabemos que, principalmente nas instituições de ensino superior pública, os critérios de seleção dos docentes adotados são a titulação e a produção científico-acadêmica, contudo, podemos nos questionar: isso garante a qualidade da formação docente oferecida?

Para Isaia e Bolzan (2009) a função básica desempenhada pelos professores de ensino superior envolve uma “tríplice responsabilidade, ou seja, formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, formar futuros professores para a educação básica e gerar conhecimentos em suas áreas específicas” (p. 168). Segundo as autoras, para as duas primeiras funções, os docentes não tem uma preparação voltada para isso, indicando por que a docência no ensino superior tem uma frágil identidade profissional. A partir disso, nota-se que os professores definem-se mais em suas áreas de conhecimento e ou atuação, centrando-se mais em especialidades e desconsiderando a função docente que está claramente articulada ao compromisso formativo da educação superior (ISAIA; BOLZAN, 2009).

Nesta perspectiva, pode-se compreender o outro aspecto levantado pelos participantes como uma das barreiras, que é as *diferentes formações individuais*. Para o Professor Frederico esta formação individual por muitas vezes acaba se tornando limitante no momento de se pensar no curso como um todo e no profissional desejado.

[...] entendo como uma dificuldade as formações individuais, que são variadas, cada um tem uma formação [...] tínhamos que trabalhar com o mesmo foco que o curso traz [...] nas tuas pesquisas tu fazes o que tu queres, mas aqui trabalha nessa perspectiva [...] acho que essa é uma limitação grande [...] o curso não está vivo na cabeça dos professores. Aí tu tens coisas variadas, tens olhares diferentes, e eu não to fazendo uma crítica aos professores, foi só uma maneira que se estruturou, que é assim, cada um por si (Professor Frederico).

Os acadêmicos também relatam isso, que se torna evidente quando eles mencionam que: “[...] as disciplinas que os professores ministram são o que eles estudam, não é algo de interesse nosso, é de interesse deles [...] tem nas disciplinas o que eles acham, e isso é limitado ao que eles pesquisam” (Grupo Focal Acadêmico). De certo modo, isso acaba limitando o conhecimento sobre determinado conteúdo ao que o professor julga ser o melhor,

e assim, muitas vezes deixando de ser explorado com diferentes olhares sobre um determinado conteúdo.

Neste caminho, Isaia e Bolzan (2009, p. 167) destacam a importância do docente, com ajuda intra e interinstitucional, “passar de simples especialista de sua disciplina para professor dessa mesma disciplina”. As autoras mencionam que esse movimento envolve conhecimento específico, mas também pedagógico, objetivando a atividade docente voltada para o aluno, isto é, a apropriação, por parte do aluno, de conhecimentos, saberes, fazeres, destrezas e estratégias necessárias à sua formação profissional. Sendo assim, a aula na universidade acaba deixando de ser fragmentada e mecânica, e passa a possibilitar ao aluno uma “compreensão genuína” do seu campo de trabalho, aplicando esses conhecimentos às situações imprevisíveis (Ibid., p. 167).

Neste sentido, o docente, ao procurar atuar em sua especialidade (formação individual), pode desencadear outras ações, como por exemplo, ter uma atuação mais individual. Outra dificuldade apresentada pelos participantes é o fato do CEFD ainda ter um *trabalho docente individualizado*. “*Eu acho que é uma coisa bem histórica [...] trabalho muito individualizado [...] meu trabalho, minha pesquisa e não coletivamente [...] isso dificulta o trabalho e até nosso entendimento enquanto colegas*” (Professora Cristina).

“*[...] aqui no CEFD não tem muita interdisciplinaridade entre os professores, é cada um na sua zona, né, cada um no seu canto e acaba afetando a nós. O que podia ser muito produtivo para nós, às vezes acaba limitado*” (Grupo Focal Acadêmico). Os acadêmicos levantam um ponto bem expressivo em relação ao que se deseja nas escolas que é um trabalho interdisciplinar, mas que dentro da universidade, em específico, no curso de Educação Física – Licenciatura, isso acaba não ocorrendo.

Professora Suzana também destaca esta individualidade dos professores ao colocar que: “*[...] fui buscar meus colegas de departamento e não tive respaldo, então eu posso dizer que com os meus colegas de departamento não tem interação entre os grupos, entre os núcleos, etc, não tem nenhuma é pelo contrário*”.

Bolzan (2009) afirma que “a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão” (p. 136). Sendo assim, o que autora tenta traçar é a necessidade da criação de uma rede de relações, onde esta pode ser capaz de proporcionar um conhecimento compartilhado e reconstruído cotidianamente, tentando desconstruir este caráter individual de trabalho e produção de conhecimento, principalmente caracterizados pelos docentes dos cursos de formação de professores.

Outro ponto evidenciado nas falas dos participantes é o fato de ainda haver uma *resistência a mudanças* por parte de alguns docentes.

[...] no meu departamento, quatro professores já poderiam estar aposentados e não se aposentaram, né, dos nove [...] realmente faz muita diferença ter pessoas com olhares diferentes [...] eles [professores antigos] dizem que há trinta anos é assim, mas e daí? Porque há trinta anos é assim, não pode mudar? Então se é por isso, alguns anos atrás a mulher não votava também, então é complicado (Professora Suzana).

“[...] não há uma aceitação de ideias contrárias por parte de alguns professores [...] da falta de saber viver com as diferenças, da aceitação da opinião dos outros” (Grupo Focal Acadêmico). Este relato dos acadêmicos demonstra ainda esta resistência citada anteriormente, onde acaba se tornando um limitante para a criação de novas estratégias para que o curso tenha um significado para a construção do ser professor de Educação Física.

Este aspecto se torna significativo no sentido de que, muitas vezes, o desconhecido e até mesmo a despreparo de alguns professores referente ao novo:

[...] podem provocar situações de conflitos em um mesmo professor, pois deve atuar simultaneamente como “transmissor de cultura”, “agente libertador” e “formador de cidadãos”. Cada uma dessas posições tem fundamentos ideológicos claros que não são muito compatíveis entre si. A primeira posição permite manter o status quo e o poder da classe dominante; a segunda, exaltação da classe dominante; a terceira, a formação de uma sociedade crítica com acesso às decisões. Por sua vez, essas posições filosóficas têm diferentes enfoques pedagógicos que podem desorientar totalmente o professor que não está consciente desses posicionamentos (KEIM, 2002, p. 154).

Outro aspecto levantado pelos participantes que acaba por dificultar a construção do ser professor dentro do curso é a *não preparação para a realidade escolar*. Este ponto é apresentado pelo fato de muitas disciplinas abordarem seus conteúdos de maneira utópica em relação à Educação Física que atualmente se encontra no contexto escolar.

[...] o CEFD não prepara para a realidade escolar [...] tem professor chegava com um carrinho cheio de bolas [...] qual a escola que vai ter esse carrinho cheio de bolas? [...] então realmente não estão preparados, né, realmente pouco preparados para enfrentar a realidade, e eu me questiono: o departamento está preparando o aluno para quê? (Professora Suzana).

Para os acadêmicos essa barreira também é relatada como uma dificuldade apresentada no CEFD. *“[...] a maioria das disciplinas pelo menos, te preparam para dar aula em uma escola perfeita, vamos dizer assim, tu vai jogar basquete, tem uma bola pra cada um [...] dificilmente tu vai achar isso em uma escola”* (Grupo Focal Acadêmico).

Pereira (2000), ao trazer os estudos de Lüdke, menciona que os docentes universitários, formadores de futuros docentes para atuarem na educação básica, não têm uma visão razoável da realidade destes sistemas de ensino e, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino enquanto professores. Esse fato pode distanciar ainda mais os cursos de Licenciatura de suas realidades escolares.

Não existe a ideia de que não adianta trabalhar na formação de professores conhecimentos afastados da realidade escolar, da escola comum e dos alunos comuns (LIBÂNEO, 2002). Para o autor, é preciso levar em consideração esses elementos como norteadores e fundamentais no processo formativo de professores. Para que esse processo se concretize são necessários esforços dos envolvidos nesse ambiente, tendo os docentes formadores junto à equipe gestora do curso grande responsabilidade, já que esses possuem subsídios teórico-práticos para impulsionar melhorias, na reconstrução das ações formativas.

O *egoísmo profissional* também é destacado pelos colaboradores da pesquisa como uma das barreiras para a constituição do processo de identificação docente. Este termo é colocado para caracterizar a “superioridade” de alguns dos professores do curso em relação aos alunos, no sentido do professor deter o conhecimento. Tal fato pode ser evidenciado a partir da fala da Professora Suzana, a qual, na sua visão, traz a relação professor-aluno: “[...] naquele sentido de o professor achar que ele detém o conhecimento [...] do professor satirizar eles [alunos] na aula, ironizar [...] ainda continua o professor achando que sabe tudo, encara o aluno como sendo um ser inferior”.

Mais um aspecto mencionado como um limitante da construção da identificação docente do futuro professor pode estar ligado com a *desmotivação docente*. “[...] talvez em alguns momentos como docentes a gente possa pecar num sentido de não motivar, de não se dedicar como deveria para que o aluno construa essa identidade docente” (Professora Olívia).

De acordo com essa questão, Santos; Antunes e Bernardi (2008), ao citarem Huertas, destacam que a motivação docente incorpora o conceito de metas e objetivos, onde a “motivação depende muito mais do tipo de metas estabelecidas e com que regularidades são implementadas, do que do tipo de atribuições que se faça” (p. 50). Nesta direção, ao propor uma “atividade pedagógica, a motivação docente em realizá-la está relacionada com as crenças e as diferentes metas que orientam a ação” (Ibid. p. 50).

A *sobrecarga docente* é outro ponto colocado pelos participantes como barreira. “[...] os mesmos professores estão na graduação, estão na especialização, estão no mestrado, estão no grupo de pesquisa [...] isso aí sobrecarrega o professor e tu não tens qualidade

daquilo que esta sendo feito [...] nada é feito na forma que deveria ser” (Grupo Focal Acadêmico).

Hoje há uma busca por trazer diversas possibilidades para os profissionais das áreas, que acaba, por muitas vezes, não se pensando na qualidade do que está sendo proposto, e por haver inúmeras tarefas, a graduação acaba sendo a menor preocupação para alguns docentes.

Nesta direção, também pode ser um agravante para que não ocorra um processo de identificação docente é a própria **não dedicação discente**. *“[...] outra barreira que se soma, pois entendo que não deve ser uma via de mão única, é a questão da vontade discente [...] há uma falta de motivação do discente” (Professora Olívia).*

Ao analisarmos esta colocação, podemos comparar com o que Marcelo García (1999) salienta, o qual traz as diferentes maneiras de se construir uma formação, dentre elas podemos destacar a autoformação. Para o autor, sem a autoformação, a hetero e a interformação são supérfluas, uma vez que se o sujeito não estiver consciente da necessidade de se formar e de se desenvolver profissionalmente, muito pouco pode ser feito. Por isso, ao não se sentirem satisfeitos com o ensino que é dado a eles, os acadêmicos buscam de maneira individual maiores conhecimentos, e isso se caracteriza como um ponto positivo para a sua formação, que, conseqüentemente, essa ação pode auxiliar para a construção do ser professor.

“[...] fator complicador que é da própria área [...] duas grandes áreas que hoje nos são necessárias [...] Ciências Sociais e Humanas e a Saúde [...] essas diferenças teóricas, epistemológicas, elas se tornam às vezes um embate” (Professor Miguel). Outro agravante, também lembrado, traduz algumas amarras por parte de alguns professores e acadêmicos da **não articulação das duas grandes áreas da Educação Física**: as Ciências da Saúde e as Ciências Sociais e Humanas.

Nesta perspectiva, o que se encontra como um dos maiores problemas dos cursos de Licenciatura, é a falta de integração entre os conteúdos relacionados às faculdades de educação com as unidades de conteúdos específicos, onde acaba gerando uma separação entre o “que” e o “como” ensinar (CARVALHO; VIANNA apud PEREIRA, 2000).

Outro aspecto limitante é a **não articulação entre ensino, pesquisa e extensão**. *“[...] a gente esta sendo formado sem articular ensino, pesquisa e extensão que é básico para a universidade [...] estamos sendo formados sem ter apropriação do conhecimento relacionado com a prática” (Grupo Focal Acadêmico).* Talvez essa inquietação dos acadêmicos não seja um problema somente do CEFD, mas das universidades em geral, onde ainda há esta dissociação do tripé desejado pela universidade pública atual.

Conforme Pereira (2000) a associação do ensino e da pesquisa no trabalho docente, onde o objetivo é articular teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Contudo, ele destaca que a divisão “explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (graduação) no meio acadêmico têm trazido prejuízos enormes à formação profissional, e particularmente, à formação de professores” (p. 44).

4.4 Possibilidades para que o Processo de Identização Docente Ocorra

Como identificamos no subcapítulo anterior, dentro do CEFD/UFSM ainda existem limitações que interferem direta ou indiretamente no processo de identificação docente dos futuros professores. Ao conhecermos estas amarras, torna-se interessante pensarmos em possibilidades que podem vir a contribuir positivamente para que esse processo ocorra de maneira significativa, sendo assim, destacamos as soluções trazidas pelos participantes do nosso estudo para essas barreiras.

Uma das alternativas colocadas é a criação de uma *coordenação pedagógica* para o curso. “[...] entender qual o perfil que está no PPP? Qual é o tipo de profissional que se forma? [...] isso tem que ser amarrado por uma coordenação pedagógica [...] estar sempre renovando, porque o PPP é um processo dinâmico” (Professor Frederico).

O coordenador pedagógico, segundo Almeida (2006), pode ser um agente de mudança das práticas dos docentes de uma instituição, onde, por meio da articulação regada por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua desenvoltura encadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humanas-interacionais e técnicas, ligadas em sua prática, podem vir a traçar diferentes transformações em um curso, possibilitando ou não uma formação significativa aos seus principais envolvidos.

Ainda nesta direção, a autora destaca que a função inicial do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático pedagógico da instituição. Neste sentido, percebe-se o grande papel de uma coordenação pedagógica, enquanto articuladora de toda a dinâmica de um curso.

Corroborando com esta ideia, Professora Cristina também levanta a necessidade de se ter *reuniões pedagógicas* com todos os professores do centro. A professora menciona a importância de que “[...] se tenha uma reunião para discussão de um trabalho pedagógico

[...]”, ela destaca que as próprias reuniões do departamento são mais “[...] reuniões informativas” (Professora Cristina).

As reuniões pedagógicas representam um espaço de trabalho coletivo, pois possibilitam diálogos entre gestores e professores, quebrando a ação do trabalho individual (VASCONCELLOS, 2002). Para o autor, a reunião pedagógica é um momento de articulação de saberes entre colegas de instituição, onde pode e deve instigar um processo de formação e avaliação em grupo. Neste sentido, nota-se a necessidade da conversa e discussão do grupo docente, para que realmente se concretize os objetivos desejados pelo curso.

Neste caminho, a Professora Cristina traz também a necessidade de se ter um **trabalho docente compartilhado**. “[...] que as pessoas pudessem compartilhar e dividir os seus trabalhos” (Professora Cristina). Esta sugestão pode configurar outro pensar, por parte dos professores, na formação do profissional desejado pelo curso, onde os diferentes conhecimentos se relacionam entre si, deixando de lado a característica de ser um conhecimento isolado.

“[...] se fosse assim, se o pessoal [professores] se juntasse e tivesse essa troca de um com o outro, nós estaríamos bem mais amparados [...] estaria bem melhor” (Grupo Focal Acadêmico). Na fala dos acadêmicos esta necessidade também é levantada como uma das maneiras de se pensar em um curso junto, no coletivo.

Bolzan (2009), ao relatar sobre seus estudos, coloca a importância da troca e compartilhamento entre os professores durante as reuniões pedagógicas. Para a autora, é nesses espaços que se estabelece de fato a conversação.

Nesse sentido, ao partirmos da exploração de atividades de aula, como ponto de partida para discutir as concepções, experiências e obstáculos relativos aos problemas práticos, estaremos promovendo o contraste entre ideias e as experiências dos professores, favorecendo a metarreflexão no grupo e pelo grupo, constituindo-se, desse modo, uma rede de relações na qual propiciamos a construção do conhecimento pedagógico compartilhado [...] (BOLZAN, 2009, p. 136-137).

Ao pensarmos nas colocações da autora, podemos refletir sobre a relevância destes momentos de compartilhamento docente, pois se caracteriza como espaço de construção de conhecimento, que vai estar diretamente ligado a prática do professor formador, bem como, na sua maneira de pensar no futuro professor que o grupo deseja constituir enquanto curso.

Disciplinas e professores condizentes com a realidade escolar é outro fator elencado pelos participantes como uma das possibilidades de que a constituição do processo de identificação docente ocorra. “[...] algumas disciplinas tem que se adaptem a realidade [...]”

elas tem que te adaptar ao que tu vais enfrentar lá fora [...] não só as disciplinas, mas também os professores” (Grupo Focal Acadêmico).

Pimenta e Lima (2004) mencionam a necessidade de se desenvolver nos futuros professores habilidades de conhecimento e análise das escolas, bem como, das comunidades aonde irá se inserir. É de extrema relevância que o futuro professor compreenda a complexa realidade que encontrará ao se inserir no âmbito escola (ILHA; KRUG, 2008), pois essa é uma das possibilidades de realmente estar engajado na profissão e consciente no que realmente deseja ser.

Outro ponto destacado pelos acadêmicos é a necessidade de se **trabalhar a postura didática**. A importância de se ensinar a ensinar dar aula em todas as disciplinas do curso. *“[...] muitos professores tem que ensinar a ensinar dar aula [...] pois não podemos chegar e reproduzir um exercício, uma atividade [...] precisamos aprender em como se pode fazer para que o aluno saiba tal coisa”* (Grupo Focal Acadêmico).

A partir do exposto, percebe-se a angústia por parte dos acadêmicos em se trabalhar mais questões da prática pedagógica. Neste pensamento, compreendemos o desafio dos professores dos cursos de Licenciatura em estarem em constante processo de aprendizagem para ensinar os futuros professores como se ensina. Zabalza (2004, p. 194) coloca que “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”.

Diante disso, Ilha (2010) acrescenta a importância do papel do professor formador para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Licenciatura, já que eles têm a “possibilidade de interagir frente a frente com seus alunos e fornecer subsídios teórico-práticos para fundamentar suas ações profissionais” (p. 45). A autora ainda coloca que para que isso ocorra o professor universitário tem que ter clareza do perfil profissional a ser promovido a partir de sua prática pedagógica, necessitando da contextualização dos conhecimentos específicos das disciplinas que atua com o que está exposto no PPP do curso, ou seja, no caso da Licenciatura, com o contexto escolar e/ou educacional.

Outra possibilidade destacada pela Professora Cristina, é a importância de se pensar em um **único projeto de currículo**, este pensamento traduz a vontade de se ter um único curso de Educação Física. *“Eu acredito que isso aí vai dar um outro gás, uma outra perspectiva, né, uma coisa mais ampla desse profissional”* (Professora Cristina), a partir desta visão a professora acredita que não há a necessidade de ter dois cursos (Bacharelado e Licenciatura),

apenas há a necessidade de se rever algumas situações e disciplinas, pois há uma grande migração dos alunos de um curso para o outro.

Para a Professora Helena, concordando com a Professora Cristina, uma das possibilidades é a criação desse único projeto. Contudo, esse deve ser coerente com o que a sociedade atual necessita.

[...] eu acho que a base de tudo seria um projeto de currículo coerente, construído em conjunto e coerente com o momento e com a sociedade atual que a gente vive, para ser crítico, ser transformador [...] a construção de um currículo com um projeto que englobe todos, todos no sentido de entender: Bah! Mas veja bem! Eu não quero mudar a tua cabeça, mas quem sabe tu lês isso aqui [...] é construção de conhecimento, acho que é isso, não vou nem usar a palavra reciclar, porque não se usa mais, tem que botar no liquidificador, né, e bater [...] o projeto de currículo é importante, acreditar numa teoria de currículo que de conta do momento e que depois também vai ser mudado, não é questão de mudar, é a questão de o quanto isso está acontecendo e de não trazer tantos prejuízos (Professora Helena).

Nesta perspectiva, Taffarel (2012) traz a proposta de um novo curso de Educação Física unificado (Licenciatura Plena de caráter Ampliado). Para a autora, a organização das “dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, estéticas, morais e políticas deve ser a concepção nuclear na orientação do currículo de formação inicial do professor – profissional de Educação Física” (p. 107). O professor de Educação Física, na visão deste novo curso, além dos domínios dos conhecimentos específicos para sua atuação profissional, deve também, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização (TAFFAREL, 2012).

Mais uma possibilidade, está relacionada à questão de haver um **maior diálogo professor-aluno** dentro do curso, possibilitando uma maior interação entre docentes e acadêmicos nas ações formativas do curso. “[...] tu tens que trocar uma ideia com os teus futuros colegas que daqui a um tempo estão na prática, né, estão numa escola. Então a gente tem que conversar com esse pessoal que está aqui” (Professora Suzana).

“[...] a reflexão é um ponto chave para nossa construção enquanto professores [...] porque tu vens de uma escola que reproduz, aí tu chega aqui e reproduz, o que tu vai passar? Reprodução. Então é importante uma orientação dos professores” (Grupo Focal Acadêmico). Na fala dos acadêmicos podemos perceber a significação da conversa que docentes e os acadêmicos podem trocar, e que pode ir de encontro com uma melhor construção do processo de identificação docente deste acadêmico, possibilitando um maior olhar para a prática pedagógica na escola.

A criação de espaços de reflexão informal sobre pedagogia pode, igualmente, permitir encontros regulares de docentes para troca de experiências, concertação de conteúdos e métodos de ensino e aferição colectiva de metodologias e procedimentos utilizados pelos docentes. Estes espaços podiam facilitar a discussão e a reflexão de assuntos como a compreensão dos processos específicos de aprendizagem, tanto de jovens como de adultos, técnicas de ensino e comunicação, formas práticas de planeamento e de organização de conteúdos de ensino, atitudes do docente que facilitam a espontaneidade e a vivacidade das aulas (DERRIDA apud FERREIRA, 2009, p. 4).

Ao se configurar esses espaços de diálogo, compreendemos o quanto rico isso pode significar para a qualidade da formação deste futuro professor, bem como, na sua própria construção enquanto docente. Aproveitar estas trocas pode ser uma maneira de se pensar qual a educação que queremos construir coletivamente enquanto curso de Licenciatura.

Outra solução levantada pelos participantes, como solução ao distanciamento entre os professores, causada pela divisão docente por departamentos, talvez se fosse apenas ***um único departamento*** a relação entre docentes seria melhor e o coletivo poderia ser pensado de maneira mais adequada.

[...] seria a única maneira de agregar todo mundo, obrigar a se engolir, obrigar a trabalhar junto [...] se existisse um departamento [...] tu és obrigado a conviver diariamente com uma pessoa, encontrar as mesmas dificuldades, batalhando pelas mesmas coisas [...] tu vais ter que trabalhar com aquela pessoa, e separado em departamentos proporciona a distância, aumenta a distância e cria uma rivalidade (Professora Suzana).

Ao pensarmos em um único departamento, a questão do conhecimento pedagógico compartilhado poderia ter um maior significado, visto que os docentes estariam tendo um maior contato entre si, onde poderiam vir a construir uma rede de trabalho compartilhado. Neste caminho, Bolzan (2009) destaca a importância da constituição de uma rede de relações entre os professores, pois essa construção favorece na configuração do conhecimento pedagógico, onde a sua reorganização acontece através de um trabalho coletivo e sistemático, isto é, de forma compartilhada.

Para a Professora Olívia, a maneira de se pensar em soluções para que o curso pudesse atender as expectativas de maneira significativa e atrelado a isso desenvolva uma maior possibilidade de se construir um processo de identificação docente para o futuro professor, está relacionada à própria ***formação continuada*** dos professores de ensino superior. Como destaca a própria Professora Olívia:

[...] hoje falamos muito em formação continuada dos professores que estão na escola, mas esquecemos de que os professores das universidades precisam ter uma

formação continuada. E a formação continuada ela não se faz somente pelo percurso de pós-graduação, ou no caso de pós-doutoramento, né. Poderiam ser criadas tantas outras formas, eu acho que aqui poderiam ser criadas algumas coisas.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002) os estudos sobre a formação continuada de professores de ensino superior têm levantado a importância de propostas que valorizem “a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação lato sensu, palestras, estágios, etc.” (p. 36). O que se percebe é que essas propostas são muito poucas, já que há uma postura generalizada de que o docente de ensino superior não precisa de formação ulterior para ensinar, onde cabe ao aluno aprender, caso não aprenda, o problema é dele, já que o docente das instituições de ensino superior na maioria das vezes está na função para complementar seu salário, como uma maneira de ajudar as pessoas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Entretanto, percebemos a necessidade de se repensar esta situação, pois como colocam Libâneo; Oliveira e Tosch (2005, p. 36), as reformas educativas apresentam “consenso na proposição de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores”.

Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a pós-graduação buscou resolver esse problema, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito em contradição de se ensinar ‘por boa vontade’, buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade’, ou apenas para ‘complementação salarial’, ou ainda somente para se ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão’ (LIBÂNEO, 2004, p. 125).

Nesta direção, Nóvoa (1992) menciona cinco teses sobre a formação de professores em serviço: a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras; que valorize as alternativas de formação participada e de formação mútua; ter como alicerce uma reflexão na prática sobre a prática; incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua; e juntar as experiências inovadoras com as redes de trabalho que já existem. Para o autor, a formação continuada deve estar articulada ao desenvolvimento e a produção do professor como pessoa e como profissional.

Outra sugestão destacada é a *motivação profissional*. Esta sugestão vem mais como uma maneira de se pensar em proporcionar tanto para professores, como acadêmicos, uma

vontade de aprender. Esta vontade pode ser o ponto chave para trazer as possibilidades da construção do ser professor, onde o docente busca direcionar ao acadêmico este despertar do ser professor e o acadêmico compreende este processo e busca a melhor maneira de se preparar para a sua profissão.

Não faço nada sem ter vontade, eu também não construo a minha identidade profissional se não tenho vontade em adquirir conhecimento e mostrar isso e construir essa minha identidade [...] é a vontade de cada um, de certo ponto, sem um pouquinho de acomodação e ter maior interesse pelo ensino, pelo conhecimento, pela atualização constante (Professora Olívia).

Para Jesus (2004, p. 44) “a prevenção de muitas situações passa pela formação de professores, no sentido desta contribuir para que a prática profissional seja experienciada com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação”, esta motivação também vai configurar um desenvolvimento pessoal e profissional, buscando fundamentar-se enquanto bem estar docente.

A **seriedade na articulação ensino, pesquisa e extensão** também são destacadas como uma das possíveis soluções para que se tenha êxito nas ações formativas do curso, e sendo assim, pode se ter um melhor olhar para a constituição do processo de identificação docente no curso.

[...] acho que se nós [professores] nos dedicássemos a tratar com seriedade todos esses eventos que falei como: pós-graduação, graduação, atuação também não só na graduação, mas na pesquisa, na extensão [...] talvez fosse um grande passo pra gente qualificar ainda melhor a proposta do centro (Professor Miguel).

Esta possibilidade também é trazida pelos acadêmicos, os quais destacam que: “[...] primeiro tem que atender suficientemente o curso que tem [...] antes de estar propondo um mestrado, um doutorado ou até outros cursos [...] tem que suprir as necessidades do que se tem antes de começar a andar” (Grupo Focal Acadêmico).

Sabemos da importância do tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão que estrutura a universidade atual. Desta maneira, pensar na sua articulação se faz ideal, e quando se fala em articulação, é no sentido de integração das três bases e não somente entre duas.

Ora, a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão. Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por

exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Nesta direção, compreende-se a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais, como numa “santíssima trindade”, possuem igual importância e íntima unidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269). Para os autores, a “indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético” (Ibid., p. 269).

Por fim, outro fator determinante para que se possa obter uma boa qualidade no curso, que possibilite um despertar para o processo de identização docente, é a *adequada organização da grade curricular*. Esta sugestão vem de encontro com a necessidade de se pensar em alternativas que proporcionem também espaços para as ações formativas extracurriculares, que como vimos nas barreiras propicia uma limitação aos acadêmicos. “[...] a organização do semestre adequado, caracteriza uma possibilidade de inserção nos grupos, né, nos núcleos [...] ter um horário livre para isso” (Grupo Focal Acadêmico).

Não só como uma maneira de organizar questões de carga horária, Brancher e Nascimento (2003) colocam a importância da formação inicial como possibilidade de estruturação de conhecimentos teóricos e práticos que subsidia a intervenção do futuro professor, onde em seu currículo há a necessidade de uma sequência de conhecimentos que devem ser possibilitados gradativamente para uma melhor compreensão dos acadêmicos. Ao pensar assim, os autores também destacam, que durante a elaboração de propostas curriculares tem-se que refletir sobre quais conhecimentos são relevantes aos acadêmicos, e ainda, em relação à construção de um currículo, a relevância de se levar em consideração o panorama sócio-político-econômico-cultural em que esse se desenvolverá, pois, essa inter-relação proporciona análises dos elementos que constituirão o delineamento da área envolvida.

5 CONCLUINDO O ESTUDO: A CHEGADA DA CAMINHADA

“É a direção da vela, e não o sopro da tempestade, que determina o seu curso na vida.”

(Randy Davis)

Eis que chegamos às considerações finais deste estudo. Como todo e qualquer pesquisador, temos que amarrar o trabalho, tentar dar um formato final, contudo, sabemos que não é algo tão fácil, já que acreditamos que escrever é uma tarefa árdua e, como coloca Silva (2007), dar fim ao escrito não é tão simples, pois isso não é completamente possível, visto que as coisas não terminam, e sim, renovam-se.

Neste caminho, ressaltamos que os achados desta pesquisa não se findam por aqui, pois muitos outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação a este tema. Dessa forma, o que destacamos são alguns dos pontos que nossos participantes trouxeram em seus discursos e que achamos significativos para serem apresentados neste trabalho. Lüdke e André (1986) salientam que há a necessidade de delimitar os focos de análise, pois “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (p. 22), mesmo se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso.

Pimenta e Lima (2004) salientam que os estudos e pesquisas sobre identidade docente têm recebido à atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. As autoras também destacam que discutir a profissão e a profissionalização docente requer que se trate da construção de sua identidade. Desta forma, compreender sobre o processo de identização docente dentro do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e sua articulação com as ações formativas do curso, se tornou nossa maior busca dentro desta pesquisa.

No geral, tentamos trazer as visões que os participantes têm sobre esse processo, bem como, a maneira que acreditam que se dá a construção do ser professor. Também destacamos os facilitadores e as barreiras para essa construção, elencando por fim as possibilidades que os participantes sugerem para que o processo de identização docente ocorra de maneira significativa dentro da formação inicial.

Como percepção deste processo, destaca-se que todos possuem uma mesma linha de pensamento ao tratarem do tema. A *identificação* e a *caracterização* da profissão são os principais pontos-chave da visão dos participantes. Dentro destes apontamentos, podemos considerar que a maneira como entendem a identização docente torna-se um ponto positivo

para a própria construção da mesma, já que seria preocupante caso não tivessem um entendimento significativo da construção do ser professor, contudo, o que percebemos é que essa caracterização/identificação está totalmente atrelada ao saber “fazer” da profissão, o que se torna limitante, pois o ser professor não é somente isso, ele também está ligado ao saber “ser”, para que aspectos específicos da profissão estejam articulados aos pedagógicos.

Dentro deste entendimento sobre o tema, ao tratar dos principais pontos relacionados à construção do ser professor, percebe-se que eles acreditam que essa vai se dar pelo sujeito de maneira *individual*, como também, *coletiva*. Esses pontos são considerados significativos, visto que vai de encontro com o que se trabalhou durante todo o trabalho, onde se percebe que essa construção inicia antes mesmo da graduação, mas que vai ter seu despertar na formação inicial. Contudo, vale lembrar que não nascemos com o dom para ser professor, vamos aprendendo a partir das nossas relações e conhecimentos, sem esquecer que essa construção não se torna fixa, pois o processo de identificação docente está sempre em construção.

Como facilitadores do processo de identificação docente, podem-se elencar os seguintes pontos: disciplinas com o ensino dos principais conteúdos práticos; a importância dos núcleos/grupos como extracurricular; articulação com as Ciências Sociais e Humanas; alguns professores apresentam uma mesma identidade docente; ações dos professores; professores engajados com o PPP; disciplinas seguindo a área de cada professor; apoio da direção do CEFD; disciplinas com perfil de introdução básica da Educação Física; avaliação das disciplinas; estímulo da produção do conhecimento; extensão universitária; presença dos PIBID's; contribuição do ECS; diálogo com o professor-colaborador da escola; troca de experiência entre os acadêmicos; modificação estrutural curricular; somatória de conhecimentos do PPP e; PPP como base para as ações dos professores.

Esses pontos mostram como o curso está tentando trabalhar para uma melhor qualidade na formação dos acadêmicos, pois com a própria *modificação estrutural curricular* em 2004, pode-se pensar mais no profissional que atuará no contexto escolar (aumentando os ECS; aumentando as práticas curriculares e; articulando os conhecimentos com as Ciências da Educação). Além da modificação do PPP, que se caracterizou como um ponto positivo para a construção do ser professor, o ponto que mais se destacou enquanto principal facilitador foi o envolvimento nos *núcleos/grupos* de estudo, pesquisa e extensão. A partir das falas, pode-se perceber que estes espaços estão se tornando um dos importantes aliados para que esse processo seja construído de maneira significativa para este futuro professor.

Ilha, Marques e Krug (2009) afirmam que o espaço criado por grupos de estudos e pesquisas está se constituindo como forma de promover a formação, bem como, o

desenvolvimento profissional dos professores na medida em que possibilita desenvolver e aprimorar os seus saberes docentes, sejam eles inerentes à sua formação profissional, aos saberes das disciplinas do curso ou de sua própria experiência.

Porém, além destes aspectos positivos, algumas barreiras puderam ser elencadas pelos participantes que, na visão deles, vem dificultando o processo de identificação docente: currículo morto; fragmentação profissional; conhecimento limitante; desorganização da grade curricular; não compreensão do PPP; (não) identificação docente; trabalho docente individualizado; diferentes formações individuais; resistência a mudanças; não preparação para a realidade escolar; egoísmo profissional; desmotivação docente; sobrecarga docente; não dedicação discente; não articulação das duas grandes áreas da Educação Física e; não articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir destes aspectos, nota-se que ainda existem grandes lacunas no currículo da Licenciatura, e a mais agravante, em nosso ponto de vista, é a *não avaliação do currículo* desde a sua construção. Como colocamos várias vezes no decorrer desse trabalho, acreditamos que o conhecimento é algo dinâmico e que está sempre sendo reformulado, neste sentido, é preocupante que o curso ainda esteja seguindo um PPP que não sofre alterações há mais ou menos oito anos.

Outro ponto que vale ser lembrado é a questão da *(não) identificação docente* por muitos dos professores do curso, que não se entendem como professores e sim pesquisadores ou técnicos, esse fato, torna-se no mínimo desconfortável dentro de um curso de formação de professores. Zabalza (2004, p. 113) destaca bem esta questão ao colocar que “não é suficiente dominar os conteúdos nem ser reconhecido pesquisador da área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes”.

A *não preparação para a realidade escolar* é outro aspecto que gostaríamos de retomar, pois acreditamos na importância dessa ligação (universidade + realidade escolar) necessária inicialmente na graduação, pois é o momento do futuro docente compreender realmente os condicionantes que fazem parte do ambiente da escola para além dos seus conteúdos.

A *não dedicação discente* também é uma forte barreira para a construção do ser professor, visto que, acreditamos que é a partir do significado e comprometimento que o acadêmico (futuro professor) estabelece com as ações formativas que lhe são proporcionadas, que essa construção pode ser despertada com certa relevância dentro da formação inicial.

Como forma de traçar possibilidades para que sejam amenizadas estas barreiras, destacam-se soluções, a partir do discurso dos participantes, que podem ser consideradas e discutidas para ações futuras. As sugestões são: coordenação pedagógica; reuniões pedagógicas; disciplinas e professores condizentes com a realidade escolar; trabalhar a postura didática; trabalho docente compartilhado; único projeto de currículo; maior diálogo professor-aluno; um único departamento; formação continuada para o professor de ensino superior; motivação profissional; seriedade na articulação ensino, pesquisa e extensão e; adequada organização da grade curricular.

A partir dessas possibilidades levantadas pelos participantes, o que podemos salientar enquanto solução, principalmente, é a importância de se ter uma *coordenação pedagógica*, pois como um curso de formação de professores não possui uma coordenação articuladora de todas as ações pedagógicas? Sabe-se desta necessidade, por isso, ao pensar sobre essa sugestão, podemos traçar ligações com as demais, visto que uma coordenação teria essa função essencial de costurar todas as ações formativas do curso, interligando PPP, professores e acadêmicos em uma possível organização e eficácia, de maneira a buscar a qualidade da formação e, assim também, pensar melhor na construção do ser professor dos futuros docentes.

Guimarães (2004) menciona que os cursos de formação inicial podem ter importante papel na construção ou fortalecimento da identidade docente, na medida em que possibilitam a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Salienta que é no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação é reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional.

Neste sentido, ao analisarmos de modo geral todos os achados do estudo, podemos perceber a importância do curso de Licenciatura em proporcionar durante o percurso na graduação, a partir das suas ações formativas, caminhos e oportunidades para os futuros professores que possibilitem uma formação de qualidade e, conseqüentemente, uma construção do ser professor significativa. Porém, o principal facilitador dentro deste contexto todo é a busca do próprio acadêmico em querer adquirir o conhecimento necessário para sua aprendizagem, pois de nada adiantará todo o empenho de um curso, se o seu principal personagem não o desfruta.

Espera-se que este trabalho possibilite novas investigações em torno da construção do ser professor de Educação Física dentro do CEFD/UFMS, bem como, que provoque

inquietações não só em outros cursos de Educação Física, mas as demais Licenciaturas. Acreditamos que este estudo pode trazer um novo olhar para o curso em questão, já que se busca elencar o que vem dando certo e o que ainda pode ser pensado, e principalmente, traça algumas possibilidades de serem pensadas para melhorar a formação dos futuros professores, bem como, a própria estrutura do curso. E por fim, tenta proporcionar um pensar crítico e instigar reflexões em professores e acadêmicos do curso, sobre suas ações e responsabilidades para que realmente o processo de identificação docente ocorra significativamente dentro da formação inicial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. 5ª ed. Ed. Loyola, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Ed., 2005.

BARBANTI, V. **O que é Educação Física**. Escola de Educação e Esporte de Ribeirão Preto-USP. 1986.

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

BARROS, J. M. C. Formação universitária em Educação Física. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, V, 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 13-16, 1995.

BATISTA, K. C. Projeto Político-Pedagógico: na construção do ideal e s embates com o real. **Revista Unioeste**. São Paulo, p. 112-120, 2007.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENITES, L. C. *et al.* Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n4, p. 13-25, 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. Da R. (Org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 131-147, 2009.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. A influência do PIBID na formação dos acadêmicos de química Licenciatura da UFSM. **Revista Química Nova na Escola**, v.34, n.4, nov., p. 167-172, 2012.

BRANCHER, E. A.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. In: NASCIMENTO, J. V. do; LOPES, A. S. (Orgs.). **Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes**. Londrina: Midiograf, 2003.

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 Nº 7**, 31 de março, 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, 18 de fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, 19 de fevereiro, 2002b.

BRASIL. Comissão de Especialistas em Ensino em Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições – argumentações**. Brasília/DF: MEC, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 22 de dezembro de 1996.

BRUSQUE, G. S. *et al.* Licenciatura e Bacharelado: as duas facetas da atuação do professor de Ensino Superior no curso de Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.146, p. 1-14, 2010.

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.

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física UEM**, Maringá, v.5, n.1, p. 26-39, 1994.

CARVALHO, J. S. F. de. Sobre o conceito de formação. **Revista Educação**, São Paulo, Edição 137. Ed. Segmento: setembro, p. 70, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CEFD. **Centro de Educação Física e Desportos**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/cefd/>>. Acesso em: 25 de março de 2012.

COÊLHO, I. M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, p. 17-43, 1996.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, XIII. 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, p. 1-26, 2002.

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.

CYRINO, M. **Professores em formação: o momento da prática de Ensino e a relação entre estagiários e professores-colaboradores**, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

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

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Anais...** Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, p.12, 1995.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, p.119-133, 2002.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, p. 15-33, 1987.

FENSTERSEIFER, A. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Florianópolis, Editora UFSC, 1998.

FERREIRA, M. P. M. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.50/5, p. 2-10, 2009.

FERREIRA, F. F.; KRUG, H. N. A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. In: KRUG, H. N. (Org.). **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, p.83-102, 2001.

FLORES, P. P. *et al.* Refletindo sobre o ensino superior: a proposta de Docência Orientada na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.12, n.1, p.235-253, 2013.

GALINDO, E. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v.24, n.2, p. 14-23, 2004.

GAMBOA, S. S. As condições da produção científica em Educação: do modelo e áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.2, jun., p.78-93, 2003.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO; A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1, jan/mar, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

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

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

GOELLNER, S. V. *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista de Educação Física UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GRILLO, M. Ação educativa e referências teórico-metodológicas. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V; MACIEL, A. M. Da R. (Org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 121-130, 2009.

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

HALL, S. **A questão da identidade cultural**. Tradução de Andréia Borghi Moreira Jacinto e Simone Miziara Frangella. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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

ILHA, F. R. S. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n73, fev/mar, p. 1-9, 2009.

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. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n. 122, p. 1-9, 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, p.01-12, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V; MACIEL, A. M. Da R. (Org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 163-176, 2009.

JESUS, S. N. **Psicologia da educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

KEIM, E. J. A Complexidade do Saber, das Certezas e da Condição Humana: Ser como Ser. **Faces do Saber: desafios à educação do futuro**. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. (Orgs). Florianópolis: Insular, 2002.

KRONBAUER, C. P.; ANTUNES, F. R.; KRUG, H. N. A construção da identidade profissional docente durante a formação inicial em Educação Física. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.16, n. 159, p. 1-7, 2011.

KRUG, H. N. A construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n. 143, p. 1-9, 2010.

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

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

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

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, p.53-80, 2002.

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

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.8, n.2, p. 54-67, 1994.

LOPES, A. *et al.* Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. **Revista Portuguesa de Educação**, 17 (1), p. 63-95, 2004.

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

LUFT. **Minidicionário**. São Paulo: Ática, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, v.1, n.1, ago/dez, p. 1-8, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora. 1999.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-76, 1992.

MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua integração com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, fev/mar. p. 1-10, 2009.

MARTINS, R. C. R. Novos encontros, novas sínteses. In: XIMENES, D. A. (org.) **Avaliação e regulação da educação superior**: experiências e desafios. Brasília: Funadesp, p. 41-66, 2005.

MAZO, J. Z. **A história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.) **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, p. 15-36, 2008.

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

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino – pesquisa – extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.4, mai/ago, p. 269-393, 2009.

MOLINA, R. M. K.; SILVA, L. O.; SILVEIRA, F. V. Celebração e transgressão: a representação de esporte na adolescência. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v.18, n.2, abr/jun, p. 125-136, 2004.

MOLINA NETO, V. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**, Porto Alegre, n. 2, p. 66-74, 1998.

MOLINA NETO, V. A cultura docente do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

NASCIMENTO, J. V. **A formação inicial universitária em Educação Física e desporto:** uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses, 1998. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Nova proposta curricular do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.2, n.1, p.04-09, 1991.

NEGRINI, A. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto alegre: Universidade UFRGS, p. 61-94, 1999.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA. A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, p. 15-34, 1992.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

PAGANINI-DA-SILVA, E.; CHAKUR, C. R. S. L. A tomada de consciência da cirse de identidade profissional em professores do ensino fundamental. **Schemem: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v.2, n.3, jan/jul, p. 221-241, 2009.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PEREIRA, B. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.12, n.2, p. 228-248, 1998.

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

PICH, S. *et al.* As relações necessárias entre a Educação Física e as ciências sociais. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.8, n. 55, p. 1-4, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, . p.15-34, 2000

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor - Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e outros. **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, p.37-69, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, n.2, p. 72-89, 1996.

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

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

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação Física**. 2005. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20FISICA/>>. Acesso em: 10 de março de 2012.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan/abr, p. 46-53, 2008.

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

SILVA, A. R. **As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM:** contribuições na constituição do ser professor, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, E. P. A importância do gestor educacional na instituição Escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.2, jul/dez, p. 67-83, 2009.

SILVA, L. O. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de Identização docente em Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A opinião discente sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UFSM. In: KRUG, H.N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. 1. ed. Santa Maria: [s.n.], p.46-53, 2007. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v.2).

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na Universidade:** Licenciatura e Bacharelado – As propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 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.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, jan/jun, p. 89-121, 2012.

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

TAVARES, J. É. B. **Formação do profissional em Educação Física:** um olhar para o processo de inclusão e inserção social, 2002. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

TEIXEIRA, O. P. B. Didática e Prática de Ensino na licenciatura: que conteúdo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VII, 1994, Goiânia. **Anais**, Goiânia: Universidade Federal de Goiás/Universidade Católica de Goiás, p.35, 1994.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

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

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

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

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

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de Entrevista

A IDENTIFICAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FACILIDADES E DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Pesquisador: Patric Paludett Flores

Entrevista

Data da entrevista: ____/____/____.

Dados de identificação do professor colaborador

Professor (a) colaborador (a): _____

Sexo: _____ Ano que se formou: _____

Ano que entrou para o magistério superior no CEFD¹⁹: _____

Departamento: _____

Anos que ficou como chefe do departamento ou coordenador de curso:

Disciplinas que atua ou atuou:

Roteiro Semiestruturado

- 1) O que você compreende por identidade profissional?
- 2) Como você acredita que se constrói esta identidade docente?
- 3) Analisando as ações formativas particularmente do departamento que você está vinculado (a), caracterize a articulação com o processo de identidade docente que você percebe com:
 - a) As disciplinas que o departamento oferece;
 - b) Os núcleos que fazem parte do departamento;
 - c) Os grupos de estudo e/ou pesquisa vinculados ao departamento; e,

¹⁹ Centro de Educação Física e Desportos

- d) Os programas do departamento.
- 4) Em um olhar geral do curso de Licenciatura do CEFD, em especial, no projeto político-pedagógico (PPP) deste curso, comente como você percebe a ligação do PPP com a construção do 'ser professor' na formação inicial;
 - 5) Na tua opinião, quais são as contribuições (facilitadores) que o CEFD oferece para seus futuros professores em relação à constituição da identidade docente? Por quê?
 - 6) Na tua visão, quais são as maiores barreiras (dificuldades) que o CEFD vem enfrentando em relação ao processo de identidade docente na formação inicial? Por quê?
 - 7) Diante destas dificuldades (barreiras), o que você apontaria como soluções que superem essas? Por quê?
 - 8) Você deseja dizer algo ou complementar alguma resposta?

ANEXO II – Roteiro de Debate

A IDENTIZAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FACILIDADES E DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Pesquisador: Patric Paludett Flores

Participantes do Grupo:

Data: ____/____/____.

Questões Norteadoras

Questão Chave 1) O que o acadêmico entende por “identização docente”.

- a) Como se constrói o ser professor?
- b) Relação com o outro;
- c) Relação consigo mesmo;
- d) Vinculação com questões anteriores a formação inicial acadêmica; e,
- e) Vinculação a formação inicial.

Questão Chave 2) O que o acadêmico articula do curso de Licenciatura do CEFD/UFSM com o processo de identização docente “durante a formação inicial”.

- a) O acadêmico quer ser professor? Por quê?
- b) Como o acadêmico caracteriza o curso com o processo de identização docente?
- c) Como caracteriza a atuação dos docentes com o processo de identização docente?
- d) Relação das disciplinas com a identização docente?
- e) Relação dos núcleos com a identização docente?
- f) Relação dos grupos com a identização docente?
- g) Relação dos programas com a identização docente?
- h) Facilitadores que se tem no CEFD para a identização docente;
- i) Dificuldades (barreiras) que impedem o processo de identização docente; e,
- j) Sugestões para amenizar e/ou combater as barreiras.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento

Eu, Patric Paludett Flores, RG _____, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, matrícula _____, venho por meio deste, requerer à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), autorização para a realização da pesquisa referente ao desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada: “A identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor”, cujo objetivo geral é analisar a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a constituição do processo de identificação docente dos futuros professores.

O período da realização das atividades da pesquisa será de Outubro de 2012 a Novembro de 2012.

O desenvolvimento da referida pesquisa, não acarretará qualquer ônus para a instituição. É garantido ao CEFD o direito de receber esclarecimento e informações a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa no decorrer da mesma, bem como, ter acesso a qualquer momento da análise e interpretação das informações obtidas e aos resultados finais.

Santa Maria, ____ de _____ de 201__.

Hugo Norberto Krug
(Orientador)

Patric Paludett Flores
(Pesquisador)

Marco Aurélio Acosta
(Diretor CEFD/UFSM)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1

Título do projeto: A identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autor: Patric Paludett Flores

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Endereço: Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3280A

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar desta pesquisa, a qual tem como objetivo analisar a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a constituição do processo de identificação docente dos futuros professores.

É preocupado com a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, que compreendemos a relevância de realizar este estudo, já que buscamos uma educação de qualidade e profissionais preparados para atuar em seu campo profissional. Também salientamos que ao realizarmos esta pesquisa podemos compreender como os profissionais estão saindo do seu curso de graduação, principalmente, como estão sendo preparados dentro do curso para assumirem a postura de docentes.

Para que possamos 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 participantes, 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 pelo autor 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, vale ressaltar que ao compreendermos o processo de identificação docente no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM, destacando seus facilitadores e buscando soluções para as barreiras impostas, podemos traçar novas maneiras de se pensar o curso enquanto formação de professores, bem como, trazer apontamentos que possam embasar discussões na busca por uma educação superior de qualidade.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados neste estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

O autor compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através do telefone: _____ ou por e-mail patricflores_12@hotmail.com.

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: _____
CI: _____

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: _____

Assinatura do autor do estudo: _____
CI: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 201__.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2

Título do projeto: A identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autor: Patric Paludett Flores

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Endereço: Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3280A

Convidamos o (a) prezado (a) acadêmico (a) a participar desta pesquisa, a qual tem como objetivo analisar a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a constituição do processo de identificação docente dos futuros professores.

É preocupado com a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, que compreendemos a relevância de realizar este estudo, já que buscamos uma educação de qualidade e profissionais preparados para atuar em seu campo profissional. Também salientamos que ao realizarmos esta pesquisa podemos compreender como os profissionais estão saindo do seu curso de graduação, principalmente, como estão sendo preparados dentro do curso para assumirem a postura de docentes.

Para que possamos atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de um grupo de debate 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 do debate, se assim aceitarem os participantes, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização do grupo, as discussões serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das discussões será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pelo autor 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, vale ressaltar que ao compreendermos o processo de identificação docente no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM, destacando seus facilitadores e buscando soluções para as barreiras impostas, podemos traçar novas maneiras de se pensar o curso enquanto formação de professores, bem como, trazer apontamentos que possam embasar discussões na busca por uma educação superior de qualidade.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados neste estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

O autor compromete-se em esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: _____ ou por e-mail patricflores_12@hotmail.com.

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: _____
CI: _____

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: _____

Assinatura do autor do estudo: _____
CI: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 201__.

APÊNDICE D - Termo de Confidencialidade

Título do projeto: A identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autor: Patric Paludett Flores

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Endereço: Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3280A

Telefone: (____) _____

Local de 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 do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, _____ de _____ de 201____.

Hugo Norberto Krug – CI _____

Patric Paludett Flores – CI _____