

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

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS
CURRICULARES SUPERVISIONADOS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carla Prado Kronbauer

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES REFLEXIVOS**

por

Carla Prado Kronbauer

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

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

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

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

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES REFLEXIVOS**

elaborada por
Carla Prado Kronbauer

Como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Prof. Flávio Medeiros Pereira, Dr. (UFPEL)

Profª Helenise Sangoi Antunes, Drª (UFSM)

Profª. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Drª (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 18 de Abril de 2013.

AGRADECIMENTOS

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

Agradeço ao meu orientador Hugo Norberto Krug que desde a graduação contribui com minha formação e desenvolvimento profissional, como professora de Educação Física e agora como Mestre em Educação, isto tudo, portanto, se deveu à relação estabelecida com os seus orientandos, que sempre possibilitou um clima favorável ao diálogo e a (re) construção e (re) significação dos conhecimentos.

Agradeço aos sujeitos, participantes desta pesquisa, que colaboraram significativamente para a realização desta, valorizando-a, se dispondo a contribuir com informações relacionadas aos objetivos deste trabalho mostrando-se comprometidos e envolvidos com o mesmo.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora, professores Helenise Sangoi Antunes, Flávio Medeiros Pereira e Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, que contribuíram com as suas argumentações e pareceres na qualificação deste trabalho, apontando e sugerindo aspectos essenciais para esta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Hilário Kronbauer e Sonia Saraí Prado Kronbauer, e minhas irmãs Daiana Prado Kronbauer e Denise Prado Kronbauer que são as pessoas que eu mais amo neste mundo, e me ajudaram de diferentes formas aos meus objetivos e conquistas.

E, agradeço a Deus por me dar força, ânimo, motivação e sabedoria, diante de algumas dificuldades vividas, podendo obter êxito em mais esta etapa do meu processo de formação profissional docente.

MUITO OBRIGADA!

*É possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações,
fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas.
Nossas descrições serão de diferentes tipos,
dependendo de nossos propósitos e das
linguagens disponíveis para essas descrições.
Schön (2000)*

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem
que se pode melhorar a próxima prática.
O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica,
tem de ser de tal modo concreto que
quase se confunda com a prática.
O seu distanciamento epistemológico da prática
enquanto objeto de sua análise,
deve dela aproximá-lo ao máximo.
Paulo Freire (2006)*

RESUMO

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

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

AUTORA: CARLA PRADO KRONBAUER
ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

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

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM) e teve como objetivo analisar como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM caracterizam as reflexões acerca da sua prática pedagógica, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, e a relação dessas qualificações com os processos de reflexividade. Esta pesquisa justificou-se pela importância de compreendermos como os cursos de formação de professores de Educação Física em nosso país estão se adequando às atuais reformas realizadas nas estruturas curriculares a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física, bem como enfatizarmos sobre a necessidade de o ensino reflexivo estar arraigado ao longo do currículo dos cursos de formação inicial de professores, a fim de que os futuros docentes sintam-se instigados a refletirem criticamente sobre suas ações como docentes. Os caminhos metodológicos que foram adotados seguiram os pressupostos da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O campo de estudo foi o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, com as informações coletadas através da análise de entrevistas semi-estruturadas feitas com seis acadêmicos que já realizaram cada uma das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III do curso de Licenciatura em Educação Física. Para interpretar as informações coletadas utilizou-se a análise de conteúdo. Concluímos com este estudo que a Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM está caracterizada por elementos que servem para termos uma noção de como este curso influencia ou não na qualidade das ações dos futuros professores que nele estão inseridos, de modo que os acadêmicos ao perceberem a sua real função como professores atribuem isto à sua propensa identificação como educadores anteriormente ao ingresso no curso, advinda de experiências positivas que tiveram quando alunos da Educação Básica. Em relação ao desenvolvimento do curso, foi identificado que tanto algumas disciplinas, que abordam conhecimentos, por vezes, muito distantes da realidade escolar, quanto as metodologias de alguns

professores, que ainda advém de um ensino técnico, não auxiliam para uma formação docente de qualidade. E, quanto às ações educativas, especificamente nos Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III, deduziu-se que o processo reflexivo é realizado antes, durante e após estas intervenções pedagógicas de modo que através disto adquire-se conhecimentos que podem embasar futuras atuações docentes. Ainda, no desenvolvimento deste “pensar sobre” as ações docentes, alguns aspectos (estratégias) proporcionaram uma melhor análise das práticas pedagógicas a fim de que as mesmas possam ser ressignificadas para que a união entre teoria e prática se caracterize como sendo uma busca constante no desenvolvimento das atividades do processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Física; Formação Reflexiva de Professores; Práticas Pedagógicas, Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

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

PHYSICAL EDUCATION MAJORING: THE CONTRIBUTIONS OF SUPERVISED TRAINING CURRICULUM FOR TEACHER REFLECTIVE

AUTHORA: CARLA PRADO KRONBAUER

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Date and place of defense: Santa Maria, April 18th, 2013.

The following paper conveys the Researching Approach of Formation, knowledge, and Professional Development (PPGE/CE/UFSM) and aimed to analyze how students of Majoring of Physical Education at the CEFD/UFSM featuring reflections about their teaching practice in disciplines Supervised Internship I, II and III, and the relation of these skills to the processes of reflexivity. This research was justified by the importance of understanding how the training courses of physical education teachers in our country are adapting to the current reforms in the structures curriculum from the enactment of the National Curriculum Guidelines for Teacher Training Basic Education and National Curriculum Guidelines for Undergraduate course in Majoring of Physical Education, as well as emphasize the need for reflective teaching to be ingrained throughout the curriculum of teacher education, so that future teachers feel encouraged to reflect critically about their actions as teachers. The methodological approaches that have been adopted followed the assumptions of a qualitative approach case study. The field study was the Center for Physical Education and Sports, Federal University of Santa Maria, with information gathered through the analysis of semi-structured interviews with six scholars who have held each of the disciplines of Supervised Internship I, II and III Degree in Physical Education, and these research participants. To interpret the information collected was used content analysis. It was concluded from this study that the degree in Majoring of Physical Education from CEFD/UFSM is characterized by elements that serve to have a sense of how this course or not influences the quality of future teachers actions that are embedded in it, so that academics to realize its real function as teachers attribute this to its identification as prone educators prior to joining the course, arising from positive experiences when they were students of Basic Education. Regarding the development of the course, which was identified both some disciplines that address knowledge, sometimes far removed from reality school, as the methodologies of some teachers, who still comes from a technical education, no help to a teacher training quality. And as for educational activities, specifically in Curricular Supervised I, II and III, it was deduced that the reflective process is done before, during and after these interventions through teaching so that it is acquired knowledge to base future actions that can teachers.

Still, the development of this "thinking about" teaching actions, some aspects (strategies) provided a better analysis of teaching practices so that they can be resignified for the union between theory and practice is characterized as being in a constant search development activities of the teaching-learning process in schools.

Keywords: Majoring of Physical Education, Teacher Training Reflective, Pedagogical Practices, Phase Curriculum Supervised.

LISTA DE ABREVIATURAS

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

UB – Universidade do Brasil

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

CE – Centro de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CFE - Conselho Federal de Educação

ISEFs - Instituições Superiores de Educação Física

CNE - Conselho Nacional de Educação

MEC - Ministério da Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Matriz Analítica	129
ANEXO B - Entrevista com os Acadêmicos que realizaram a disciplina de ECS I..	130
ANEXO C - Entrevista com os Acadêmicos que realizaram a disciplina de ECS II.	132
ANEXO D- Entrevista com os Acadêmicos que realizaram a disciplina de ECS III.	134

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A.....	137
APÊNDICE B - Termo de Confidencialidade.....	139

SUMÁRIO

1. FORMAÇÃO DOCENTE, A QUESTÃO DE PESQUISA, OS OBJETIVOS E A JUSTIFICATIVA	14
1.1 Considerações Sobre a Formação Reflexiva de Professores	14
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo Geral.....	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Justificativa.....	19
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CENTRO DE ESTUDO	22
2.1 A Formação Inicial de Professores	22
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores de Educação Física.....	29
2.3 O Currículo dos Cursos de Licenciatura e o Processo de Ensino e Aprendizagem	33
2.4 O Processo Reflexivo ao Longo do Currículo dos Cursos de Licenciatura	37
2.5 A Prática Reflexiva dos Professores.....	41
2.6 Os Estágios Curriculares Supervisionados: Possibilidade à Prática Reflexiva de Professores de Educação Física.....	50
3. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	61
3.1 A Abordagem da Pesquisa	61
3.2 O Tipo de Pesquisa.....	63
3.3 O Contexto e os Participantes da Pesquisa.....	64
3.4 O Instrumento de Coleta de Informações da Pesquisa	65
3.5 As Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa e as Questões Éticas.....	66
3.6 A Análise e a Interpretação das Informações.....	67
4. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS PROCESSOS REFLEXIVOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM	69
4.1 Concepções Sobre o Papel do Professor de Educação Física e a Identidade Profissional Docente	69
4.2 Aspectos do Curso de Licenciatura em Educação Física que dão Suporte para uma Formação Docente de Qualidade	82
4.3 Os Processos da Reflexividade Sobre a Prática Pedagógica	87
4.4 As Experiências nos ECS I, II e III e os Aspectos (Estratégias) que Estimulam ao Processo Reflexivo	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DO PROCESSO REFLEXIVO AO LONGO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM	105

REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	128
APÊNDICES.....	136

1 FORMAÇÃO DOCENTE, A QUESTÃO DE PESQUISA, OS OBJETIVOS E A JUSTIFICATIVA

1.1 Considerações Sobre a Formação Reflexiva de Professores

A formação docente, de um modo geral, no Brasil, tem passado por mudanças influenciadas por novos paradigmas construídos a partir das transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade, dentre eles, o econômico, o tecnológico, o social e o político, e, também pela desvalorização da profissão e da autoridade intelectual, pedagógica e moral do professor evidenciada no âmbito escolar ou fora dele. Desse modo, os atuais programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, têm a necessidade de conceber um novo perfil do professor como sendo um profissional reflexivo, que pesquisa sobre sua própria prática com o objetivo de reformulá-la, de modo a enriquecê-la, bem como valorizar-se como docente.

Conforme evidenciado por Paiva (2003), a questão da formação para o exercício de uma prática docente reflexiva tornou-se um tema freqüente nas duas últimas décadas, quando das discussões sobre formação de professores. Tal orientação, ressaltada por Schön (1983), teve maior repercussão no país por meio dos trabalhos de Nóvoa (1992) e Zeichner (1993).

A prática reflexiva se torna então, de acordo com Oliveira e Lampert (2007), um ingrediente que proporciona aos professores uma auto-avaliação de crenças e práticas pedagógicas cotidianas, mudanças de posturas percebidas em suas histórias, em suas interações com as diversas áreas do conhecimento, em situações de problematização geradas no ato educativo e, pelas condições sociais e históricas que atravessam no exercício da profissão.

Desta forma, relaciono¹ estas colocações com a minha formação como professora de Educação Física, pois, vivenciei ao longo do curso de Licenciatura momentos nos quais fui instigada e pude perceber o quanto é necessário o processo reflexivo acerca das nossas ações pedagógicas no âmbito escolar. Assim, a

¹ Neste sub-capítulo, em alguns momentos, será utilizada como forma verbal a primeira pessoa do singular e nos demais o impessoal.

possibilidade de tornar-me uma educadora com uma postura reflexiva quanto às minhas ações foi o que me impulsionou a elaborar essa Dissertação de Mestrado, que tem como principais assuntos de estudo, a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), quanto às disciplinas e às metodologias dos professores das mesmas, para perceber em quais circunstâncias se caracterizam como indutivas e/ou dedutivas a este ‘pensar sobre’ as ações docentes, e, como os alunos retratam os aspectos e/ou estratégias das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) que estimulam ao processo reflexivo, para que através dessas descrições, possamos analisar como se qualificam os processos de reflexão destes acadêmicos, de modo a utilizarem, constantemente, o processo reflexivo como um instrumento para qualificar as suas ações no processo ensino-aprendizagem junto aos alunos.

Destaco ainda, que o contexto da UFSM foi muito importante para minha formação, pois me proporcionou experiências vivenciadas nesse espaço formativo, através, principalmente, da participação em grupos de estudos e de atividades relacionadas a projetos de extensão. Através dessas experiências, pude por meio de estudos e reflexões (re)significar minha própria prática, e isso me auxiliou na formação inicial e na prática pedagógica como futura professora de Educação Física Escolar. Assim, este estudo irá contribuir na busca de elementos que possibilitem aprofundar a temática sobre a formação de professores reflexivos ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física e enfatizar a necessidade de se realizar reflexões acerca do trabalho docente nas aulas Educação Física Escolar, quando na condição de estagiário, bem como quando já professores no âmbito escolar.

Cabe à escola, aos gestores, à formação inicial e continuada, a responsabilidade de propiciar um ambiente adequado e prazeroso para o surgimento do professor reflexivo, que reflita sobre a sua prática, que pense e elabore novos métodos baseados nessa prática. Sabemos que a prática de reflexão é essencial à profissão de docente e que ela já existia muito antes de se criar os conceitos atuais para um professor reflexivo.

A respeito de entendimentos gerais sobre a educação, essa pode ser compreendida como um processo dinâmico onde as ações educativas se concebem nas modalidades flexíveis, estruturadas, com uma metodologia de caráter reflexivo,

e, é imprescindível que os conteúdos, metodologias e estratégias de ensino devem partir do contexto social para determinados fins dentro do trabalho docente.

Deste modo, pode-se inferir que a metodologia utilizada pelo professor na sua atuação profissional, além de caracterizar-se como o caminho seguido para se conhecer a realidade, articulando conteúdos, pensamentos e existência, pode vir a servir de base para que os alunos se tornem seres pensantes quanto à realidade na qual estão inseridos, e, mais especificamente, na formação inicial de professores, é de extrema necessidade que os docentes universitários viabilizem, através de caminhos, metodologias e estratégias de ensino com boa interação aos seus alunos, futuros professores, possibilidades de tomarem apreço pelo processo reflexivo, e sintam que isso vai se tornando, cada vez mais, indispensável para o êxito das práticas pedagógicas, no que diz respeito à sua atuação na escola.

Portanto, aos professores universitários cabe o relevante papel de, por meio da metodologia e da didática utilizada, relacionar os conteúdos das disciplinas que ministram às habilidades de comunicação dos conhecimentos, à importância da escolha dos recursos instrucionais, pedagógicos e também ao ambiente favorável para que isso seja estabelecido no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, devido ao fato de ainda se priorizar, nos cursos de formação de professores, o aspecto teórico, sem, no entanto, se preocupar diretamente em unir esse ao favorecimento de utilização de instrumentos para intervenção na prática educacional, peca-se no sentido de não oportunizar ao futuro docente a perceber a construção, ao longo do processo formativo, da lógica de ajustar os conhecimentos teóricos aos práticos, como aliados e inseparáveis. Desta forma, para que haja uma articulação na formação do profissional devem ser trabalhadas a teoria e a prática simultaneamente, sendo consideradas como uma unidade em um processo de formação. Sobre a separação da teoria e prática Saviani (2005, p.163) ressalta que:

A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades, ela se posiciona a respeito de como deve ser, que rumo a educação deve ter, neste sentido, a teoria é não apenas relatadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora da realidade existente, mas é também orientadora de uma ação que permite mudar o existente.

Ao falar-se especificamente neste momento e ao mesmo tempo conceituarmos prática pedagógica, Veiga (1992, p.16) nos diz que essa é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no

contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Como toda ação pedagógica é natural que seja uma ação social, porém no cotidiano, imerso nas contradições da sociedade ela envolve ações docentes específicas. Elas vão desde estudos para dar sustentabilidade de cunho filosófico, aos momentos de planejamento de aulas, correções de provas além do contato com os alunos no dia-a-dia escolar.

Portanto, ao remeter-se às práticas pedagógicas, durante os cursos de formação inicial de professores, podemos verificar que a maioria dessas atividades formativas ocorre através da realização das disciplinas de ECS, que se caracterizam, por vezes, como um dos principais momentos que os futuros professores irão ter contato com a realidade com a qual irão estar inseridos, quando formados academicamente e estiverem atuando profissionalmente. Como o contexto desta pesquisa é o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, minha preocupação além de girar em torno de todo o processo formativo de professores de Educação Física, lanço o olhar para as especificidades das disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados, no que diz respeito dessas possibilitarem a criação de uma postura de professores reflexivos quanto às próprias práticas, aos estagiários.

As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III fazem parte do Departamento de Metodologia de Ensino, e são ofertadas nos 5º, 6º e 7º semestres do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Assim, os Estágios Curriculares Supervisionados, na formação inicial de professores, pode ser uma importante e indispensável oportunidade, para que os professores em formação estejam inseridos no processo reflexivo e, portanto, reflitam sobre suas práticas, pois, para Oliveira e Lampert (2007, p.?), o ECS se apresenta como sendo:

[...] a disciplina que permite aos alunos de Licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para a atuação no ambiente escolar. De posse do conhecimento específico (saber disciplinar), agora é o momento desse aluno tentar compreender as políticas educacionais, a escola e o próprio sistema de ensino [...].

Portanto, o ECS, na formação de professores, deve possibilitar ao aluno, futuro professor, a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, além do desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência como a criatividade, a

autonomia, a tomada de decisões e, sem dúvida, as reflexões sobre sua atividade docente. Nesse sentido, o ECS pode ser vivenciado numa perspectiva investigativa, realizando-se pesquisas como metodologia da formação.

Pesquisando-se a própria prática, o futuro professor tem a oportunidade de re(significar) conhecimentos teóricos e de produção de novos conhecimentos, pois, conforme Ghedin *et al.* (2008, p.78),

o educador, ao assumir-se como professor-pesquisador, não distancia-se dos problemas reais da escola, pelo contrário, os torna mais próximos na medida em que os toma como objeto de investigação e amplia as formas de compreendê-los. Nesse sentido, o professor deixa de ser somente aquele que ensina, pois, existe sobre ele uma nova e complexa demanda de habilidades, não apenas incorporadas ao processo de ensinar, mas, sobretudo às formas de refletir e avaliar este processo. A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas da escola adicionada à atividade da pesquisa viabilizam a reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo.

Para Tardif (2002), é evidente que a relação entre formação do professor e a produção de conhecimentos precisa ser ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos da teoria, das experiências e da pesquisa, que se articulam de forma coerente na constituição do saber docente.

Portanto, devido ao fato de a formação inicial de professores de Educação Física se caracterizar como principal contexto deste estudo, e diante dos desafios postos à formação de professores de uma maneira geral relacionando com a prática pedagógica dos mesmos foi que surgiu a seguinte questão norteadora do mesmo: **como estão ocorrendo os momentos de reflexões sobre a prática pedagógica, ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, e, em especial, nos Estágios Curriculares Supervisionados, para a atuação no âmbito escolar?**

A partir deste questionamento, traçamos os seguintes objetivos, os quais embasaram a elaboração e a execução desse estudo:

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM caracterizam as reflexões ao longo da formação inicial e acerca da sua prática pedagógica, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, e a relação dessas qualificações com os processos de reflexividade.

1.2.2 Objetivos Específicos

Analisar as concepções dos acadêmicos que já realizaram as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, acerca do que é ser professor de Educação Física, bem como a sua identificação como tal, antes e após a entrada no curso de Licenciatura em Educação Física.

Analisar de que forma, para os acadêmicos que já realizaram as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, as metodologias adotadas pelos professores, ao longo das disciplinas da grade curricular, privilegiaram a postura reflexiva quanto às práticas pedagógicas.

Identificar os aspectos (estratégias) das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III que estimularam os acadêmicos aos momentos de reflexão acerca da prática pedagógica e de que forma isso ocorre.

Analisar como os acadêmicos caracterizaram as ações das suas práticas pedagógicas, durante as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, com relação aos processos da reflexividade, e de que forma isso ocorreu, para que teoria e prática fossem unificadas.

1.3 Justificativa

Estudos sobre a formação de professores de Educação Física em nosso país, tem tido bastante relevância, devido às atuais reformas realizadas nas estruturas curriculares dos cursos de formação inicial de professores, desde os Pareceres CNE/CES n. 9/2001 (Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores

da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena) e n. 21/2001 (Duração e Carga Horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena), e, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1/2002), e Duração e Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Resolução CNE/CP n. 2/2002), e, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES n. 7/2004).

Ghedin *et al.* (2008) fundamentam esta ideia quando ressaltam que os estudos destinados aos cursos de Licenciatura são necessários devido ao conjunto de regulamentações legais advindas da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A ênfase, nesta pesquisa, dada à Licenciatura em Educação Física ocorreu devido a minha trajetória acadêmica se caracterizar delineada por estudos, pesquisas, vivências e experiências relacionadas com a educação, em especial, a formação de professores de Educação Física. Portanto, justifico a elaboração deste estudo, pela necessidade de se realizar estudos sobre a formação de professores de Educação Física, e, proporcionar uma avaliação relativa às próprias atividades de formação inicial, permitindo o conseqüente aperfeiçoamento dos cursos de Licenciaturas, pois, quanto mais eficaz for a formação inicial, no que diz respeito ao processo reflexivo acerca das práticas pedagógicas, mais adequada será a intervenção destes docentes na realidade escolar.

Estas colocações vão ao encontro de que somente haverá um ensino com a qualidade desejada se a formação de professores estiver enriquecida com as transformações nas ações desses profissionais, de modo que isso acompanhe as transformações da sociedade, mais especificamente do processo educativo de um modo geral. Tais mudanças devem vir acompanhadas pela formação continuada, reflexiva e crítica, permitindo desse modo, que se realize uma constante reflexão sobre suas ações e proporcionando uma auto-avaliação de sua prática educativa, promovendo a articulação entre o saber-fazer, por meio das competências e das habilidades, além de trazer para análise as situações concretas que articulam as experiências teóricas e práticas.

Assim, torna-se importante destacar o que os autores Ghedin *et al.* (2008, p.13) apontam, de que “ao discutir a prática estamos estabelecendo um olhar compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo”.

A opção por investigar aspectos das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, se deve ao fato de que, na grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, esses são momentos nos quais os acadêmicos adquirem experiências e vivências importantes com a realidade escolar, antes de formados no curso de ensino superior, de modo que os conhecimentos obtidos nas atividades relacionadas a essas disciplinas irão poder utilizar ao longo das suas ações quando profissionais da educação.

Assim, acreditamos que com este estudo contribuiremos com a formação profissional dos professores de Educação Física, bem como com o desenvolvimento dos futuros professores inseridos nesse contexto, pois, poderá ser realizada uma reflexão crítica das práticas pedagógicas vivenciadas durante o curso de Licenciatura, em específico, às relacionadas aos ECS, a partir da realização de entrevistas. Ainda nessa linha de pensamento, acreditamos que colaboraremos com o contexto da formação continuada em Educação Física na medida em que se promovam discussões e análises das práticas que vem sendo desenvolvidas nas escolas e que merecem, sempre que possível, serem revistas e (re)significadas com a colaboração dos atores que compõe o processo.

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

No capítulo a seguir apresentamos uma reflexão teórica dos principais elementos que constituem a questão norteadora do presente estudo. A fundamentação para tal pesquisa foi embasada em autores que pensam, escrevem e pesquisam os diversos aspectos que permeiam a formação de professores em especial os professores de Educação Física, os Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de formação, as reflexões acerca das práticas pedagógicas, tanto no decorrer dos cursos de Licenciatura quanto na escola, bem como as perspectivas e desafios que se apresentam no decorrer desse processo.

2.1 A Formação Inicial de Professores

Os problemas com os cursos de Licenciaturas, para Soares (1993), incluindo a Educação Física, estão cada vez maiores, pois, a maioria dos estudos efetuados sobre a formação de professores evidencia a questão da desvinculação entre a teoria desenvolvida nos cursos e a prática aplicada na educação escolar, e, desse modo, os estudantes, futuros professores, têm dificuldades em valorizar os conhecimentos teóricos, que são esquecidos em favor de uma prática não reflexiva, imitando, assim, as rotinas e os procedimentos dos seus antigos professores. A proposta à garantia da articulação teoria-prática, nos cursos de Licenciatura, pode ser observada como um aspecto de grande importância citado na Resolução CNE/CP n. 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Podemos constatar a realidade, evidenciada pelo autor citado anteriormente, através do que vem ocorrendo com a produção e a apropriação do conhecimento, que acontece de forma desvinculada do trabalho concreto, prevalecendo no interior destas instituições a fragmentação de tais conhecimentos em teórico e prático, manual e intelectual, concepção e execução.

Esta dissociação entre concepção e execução do conhecimento, manifesta-se, no interior das universidades, através da organização curricular. Os currículos se encontram fragmentados em disciplinas teóricas e práticas, contribuindo assim para determinar o modo como é concebido e produzido o conhecimento no interior dos cursos responsáveis por habilitar os profissionais da área de educação.

Assim, na formação inicial enfatiza-se a especialização e a submissão destes especialistas durante o percurso acadêmico, às rotinas distantes do conteúdo concreto do trabalho e da vida social. Esta falta de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, irá se refletir no trabalho docente na escola, com os alunos, pois os professores não se sentirão seguros frente a algumas situações, se usufruíram de conhecimentos teoricamente e não os conseguiram aliar aos práticos.

Ainda sobre esta necessária articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, nos cursos de formação de professores, as ações orientadas pela teoria serão sempre um fator de mudanças, desde que essas não sejam apenas retratadoras da realidade, mas se posicionem em relação àquilo que a educação deve ser. Assim, pode-se crer que se for melhorado o ensino da teoria, conseqüentemente mudar-se-à a qualidade das práticas. Nesse sentido, baseado em Freire (1996) acredita-se que para buscar-se uma prática pedagógica que permita mudar o existente, e que o professor passe a considerar as diferenças individuais dos seus alunos, de modo que a escola cumpra a sua função política que é a de socializar o conhecimento, torna-se necessário que a teoria deixe de ser um conjunto de regras a ser seguido, e tome posição a respeito de como deverá ser a educação para que os formadores possam encontrar caminhos que, ao serem percorridos, levem aos fins da educação com qualidade.

Sobre a necessidade de vinculação entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2004, p.37) nos revelam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Desse modo, o professor deve saber mediar uma e outra, utilizando-as adequadamente conforme as diferentes situações de ensino.

Diante disto, de acordo com Isaia e Bolzan (2009), sobre esta desarticulação entre conhecimentos advindos da teoria e das questões práticas, nos cursos de formação de professores, constata-se que a maioria desses profissionais, em seus

processos de formação inicial, aprenderam somente a ensinar matérias e conteúdos específicos, sem entender o por quê e o para quê dos mesmos. Esses professores embora competentes em suas áreas, não conseguem realizar uma ligação entre estas e a formação de sua identidade de homem e/ou mulher, assim como têm dificuldades em relacionar os conteúdos sistematizados com a vida de seus alunos. O que se comprova aqui é uma suposta falta dessas relações na formação inicial de professores, bem como a precariedade de informações que possam sustentar com eficiência um futuro trabalho, com os alunos, sobre determinada área de conhecimento. Portanto, o professor ao ensinar os alunos, está em constante aprendizado, e, tomando consciência disto, percebe o quanto influencia no processo formativo dos educados e de si próprio.

Com relação à situação da formação inicial de professores, quando o futuro professor se prepara para ser docente, ele vive o papel de aluno, de modo que este mesmo papel, será vivenciado pelo seu aluno, com as devidas diferenças etárias, quando tê-lo como professor (MELLO, 2000).

Talvez, então, para que os professores, nos diversos níveis de ensino, sintam-se seguros quanto à realização de atividades, tanto relacionadas à Educação Física, por exemplo, quanto às outras áreas de conhecimentos, com seus alunos, seja necessário que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação como um todo.

Esta afirmação, aparentemente redundante, tem o objetivo de evidenciar que a formação inicial de professores constitui o ponto principal, a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação.

Partindo deste pressuposto entende-se que o aprendido por estes profissionais em seu curso de formação inicial de professores, poderá ser, o que irão continuar praticando nos processos de ensino e aprendizagem. Muito embora se tenha hoje, outras perspectivas sendo assumidas nos cursos de formação inicial de professores consideram-se, então, extremamente, necessário que se realizem processos de formação continuada que oportunizem aos profissionais já atuantes na área, uma reflexão acerca da importância de todos assumirem-se como homem e/ou mulher e como indivíduos também no contexto escolar.

Ainda Lima (2000) propõe que no processo de formação inicial de professores o ensino e a pesquisa sejam trabalhados de forma integrada, com vistas a preparar um docente reflexivo, que quando da atuação em sala de aula, consiga que seus alunos se tornem autônomos e criativos frente às propostas. Desse modo, formar-se-ão educadores que compreendam a sistemática da produção de conhecimentos científicos como um aspecto inerente de suas práticas pedagógicas.

Oliveira e Lampert (2007) citam que a Resolução n. 9/2002 do Conselho Nacional de Educação evidencia para a necessidade de pensar a formação de professores em equipe, como um projeto próprio e autêntico. Porém, isso só pode ser conseguido se todos os professores dos cursos de Licenciatura se comprometerem com a formação dos futuros educadores que estão formando, de modo a instigá-los a cada vez mais se tornarem reflexivos quanto às suas ações educativas, e, se o estágio for uma preocupação de os docentes dos cursos de formação inicial de professores, funcionando como eixo de todas as disciplinas e não apenas daquelas denominadas 'práticas'. Portanto, incluir momentos de reflexão nos cursos de formação de professores é essencial, pois esse processo reflexivo não é espontâneo e nem exclusivo da própria prática. Mas, para que isso ocorra com êxito, também é fundamental dar-se ênfase, nesse processo, ao referencial teórico que garante na formação inicial, uma proposta curricular que permite ao futuro docente aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem e analisar práticas escolares concretas.

Corroborando com a ideia citada anteriormente, Nóvoa (1992), expõe que estar em formação implica um investimento pessoal, de modo que o trabalho se torna um meio aos percursos e aos projetos próprios, com a finalidade de construção de uma identidade, que é também profissional. Além disso, o autor destaca que o contexto histórico atual da formação profissional atravessa transformações nas práticas econômicas, políticas, sociais, culturais, exigindo dos profissionais novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Mencionando-se Freire (1996), constata-se que, por sermos seres humanos, devemos ter consciência que somos inacabados, o que nos possibilita o aprendizado como seres inconclusos. Essa consciência que nos motiva a pesquisar, conhecer e atualizar tudo que está condicionado, mas não determinado, a toda hora,

pois somos sujeitos da nossa história, e não apenas objeto, vendo e acreditando em estímulos para mudar fatalidades e transformar a realidade.

Deste modo, estas mudanças somadas à implantação de novas reformas educacionais provocam transformações significativas na escola e isso influencia no processo de ensino-aprendizagem com os alunos, obrigando o docente a alterar o seu papel, porém é necessário um esforço para reconstruir a competência docente, capacitando-o à estes novos desafios. A partir disso, evidencia-se que a formação do professor não se constrói acumulativamente a partir de cursos sobre conhecimentos específicos ou sobre técnicas de ensino, mas sim, a partir do momento em que o acadêmico passa a ser protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação do seu próprio trabalho pedagógico (NÓVOA, 1992).

Acrescentando-se à estas ideias enfatiza-se que o docente se submeterá a realizar o seu trabalho através de ações acríticas e rotineiras, validadas pela repetição de tarefas escolares, pois, conforme citam Medeiros; Giesta e Ribeiro (1996), caso o professor não esteja convicto de que suas ações estão sujeitas a críticas e a possíveis reformulações, não acreditará que é capaz de conquistar uma autonomia nas decisões pedagógicas que tomar, visando elevar a qualidade do ensino que promove, sustentando, assim, seu entusiasmo pelo que é e faz.

Em relação a isto, Ferreira e Krug (1998) salientam que a formação profissional deve formar um professor capaz de refletir "na e sobre a sua prática", estimulando uma postura reflexiva, que irá fornecer meios para um pensamento autônomo, sendo que para isso, é preciso que eles tenham oportunidade de aprender, a produzir e a pesquisar, a prática pedagógica de aula.

De acordo com Mesquita (1990) se refletirmos sobre as questões que dificultam o dia-a-dia de nossas aulas, estaremos nos comprometendo com a nossa função de educadores e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino da Educação Física. Assim sendo, torna-se uma necessidade desafiarmos, a todo o momento, nossas potencialidades, a ponto de colocá-las frente a situações que exijam um posicionamento crítico-reflexivo, e somente assim nos colocarmos abertos para novas experiências que, trarão uma disponibilidade para a melhoria do ensino.

Portanto, há a necessidade de os futuros professores irem percebendo o espaço escolar como um espaço de trocas, identificando e refletindo sobre os

aspectos que caracterizam essa realidade, a fim de que tenham condições de interagir com os sujeitos desse contexto estabelecendo relações de ensino-aprendizagem exitosas.

Aprofundando um pouco mais a questão das experiências pelas quais os futuros professores têm a oportunidade de se deparar no decorrer da sua formação inicial, e utilizando-as a fim de qualificarem o seu ofício de professores quando da atuação no âmbito escolar, tem-se, de acordo com Larrosa Bondía (2002), que explicita a experiência como sendo o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Conforme Sacristán (1999) o conhecimento teórico pode ser nutrido pela 'cultura objetiva' (as teorias da educação), possibilitando aos professores criar seus 'esquemas' que mobilizam em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência 'teórico-prático' em constante processo de re-elaboração.

Devido a estas colocações, o que chama a atenção é a necessidade de uma nova proposta ao trabalho docente, e que essa seja reflexiva, podendo estar embasada nas situações experiências dos professores em formação. Nesse sentido, lembra Pimenta (2006), que essa necessidade fundamenta-se no fato de que um profissional assim formado não é capaz de responder às situações que emergem no dia-a-dia profissional, eis que ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Neira (2006), ao se remeter à escola, como sendo o campo de trabalho do futuro educador, onde ocorre outra etapa de formação do mesmo, coloca que a escola deve ser considerada como espaço e tempo de formação profissional no local de trabalho e a partir dele. Se na formação inicial o eixo encontra-se nos saberes da experiência dos futuros professores e nos saberes do currículo, na formação continuada está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e nos saberes advindos dela.

Schön (1995) diz que uma boa formação passa pela valorização da experiência e da 'reflexão na experiência'. Não bastaria, para o profissional preocupado em desempenhar bem seu trabalho, o conhecimento prévio do qual se apropriou durante o tempo em que frequentou a universidade, pois, diante dos novos

problemas surgidos durante sua atuação profissional, será preciso criar novas estratégias e soluções.

Ainda, destacando que as experiências docentes devem ser utilizadas como questões a serem consideradas quando se reflete sobre a própria prática pedagógica, citamos Heidegger (*apud* LARROSA BONDÍA, 2002), que, mais uma vez, evidencia a importância das experiências como transformadoras das atitudes dos professores frente aos seus alunos ao afirmar que fazer uma experiência com algo significa que algo nos alcança, que se apodera de nós, nos tomba e nos transforma. Portanto, fazer uma experiência não significa que nós a façamos acontecer, mas sim: “sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo”. Quer dizer: deixar-nos abordar como um todo pelo que nos interpela, submetendo-nos a isto (p.143).

A ‘reflexão na ação’ proposta por Schön (1995) pode desse modo, capacitar o profissional a criar um repertório de soluções, que seriam mobilizadas em situações semelhantes (mas não idênticas). A construção dessas soluções e a capacitação para lidar com as novas situações que não encontrarão resposta no repertório criado abrem espaço para novos e diversos temas de investigação. A esse respeito, Contreras (2002, p.107), explica que, “é normal que em muitas ocasiões, surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto estamos fazendo algo”. A reflexão na ação é alimentada pela experiência profissional individual em cada ação educacional. Essas ações educativas que se repetem na vida profissional, constroem um repertório de soluções, onde o professor realiza um resgate reflexivo e se apropria em situações semelhantes.

Assim, de acordo com Cristino e Krug (2006) subentende-se que os professores precisam aprender a refletir, abandonando o receio de pensar sua prática pedagógica.

Mas, para que os professores deixem de lado este temor de pensarem criticamente a respeito de suas ações educativas, as atuais transformações realizadas nas estruturas curriculares a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física têm de ser consideradas, para que cada vez mais se amplie o olhar para o processo reflexivo inserido na

formação de professores, a fim de que os docentes atuem qualitativamente na educação básica de ensino.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores de Educação Física

Ao longo de alguns séculos a área da educação passou por processos de reformulações curriculares, e, inseridos nesse contexto de mudanças, os cursos de Educação Física depararam-se com as conseqüências dessas alterações para os futuros profissionais da área. Nesse sentido, e, através da grande variedade de opções de trabalho que surge, a atuação profissional da Educação Física está imersa numa realidade que aponta espaços férteis para nossa formação.

Porém, com as reformulações curriculares pode ocorrer a excessiva escolha de um campo do mercado de trabalho em detrimento de outro. Esse fato se deve à uma área oferecer maior reconhecimento e retorno financeiro como consequência devido ao interesse e procura pelos profissionais em tal área.

Com estas constatações, verifica-se que a Educação Física é concebida através de diferentes práticas, diversos contextos institucionais, profissionais e acadêmicos podendo, assim, estar presente em diferenciados campos de inserção profissional. Nesse sentido, originou-se a fragmentação desses campos de atuação, como pode-se visualizar nos cursos de formação inicial, como as Licenciaturas e os Bacharelados, que diferenciam o espaço de intervenção do professor.

A Educação Física brasileira, foi legalizada a partir de 1854 no âmbito escolar, mas, apenas a partir de meados do século XIX, é que se pode observar a criação de instituições de formação de professores que passaram a produzir e reproduzir saberes e competências, além das normas que amparam a profissão docente, que se tornaram imprescindíveis para a elaboração dos conhecimentos pedagógicos.

Com a implementação do Decreto-lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939, relacionado à Educação Física brasileira, cria-se na Universidade do Brasil (UB), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) e, a partir disso, o primeiro currículo de formação de profissionais de Educação Física, a ser acatado no âmbito nacional. A respeito desse documento, Pereira Filho (2005), cita que esse

currículo se resumia ao cumprimento das disciplinas específicas de cada curso, as quais tinham seus professores catedráticos com o poder de escolher um ou mais auxiliares de sua confiança.

Já, conforme a Resolução n. 69, de 6 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou-se no Brasil o segundo currículo para a formação dos profissionais da Educação Física, o qual se caracterizava por um bloco de matérias obrigatórias, subdivididas em básicas e profissionais, também descrito como currículo mínimo. Nesse momento, cada Instituição Superior de Educação Física tinha a liberdade de ajustá-lo de acordo com as características e necessidades de suas realidades sociais. Diante disso, o curso de Educação Física passou a ter duração mínima de 1.800 horas/aula, que deveriam ser realizadas, no mínimo, em três anos e, no máximo cinco anos.

Após alguns anos, experienciou-se, na Educação Física brasileira um pioneirismo na formação universitária, pois, com a efetivação da Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987, do CFE, foi conferida às Instituições Superiores de Educação Física (ISEFs) total autonomia na organização e composição curricular para a formação própria de um perfil profissional, de modo que se reinterpretou o previsto na Reforma Universitária de 1968.

A preocupação por uma formação do profissional de Educação Física generalista e humanista se configurou com bastante ênfase, nesse momento histórico preconizada nesta Resolução. Desse modo, o currículo mínimo passou a ser concebido através de áreas do conhecimento, nas quais as matérias e disciplinas seriam definidas pelas ISEFs, de modo que a carga horária mínima da Educação Física passou a ser de 2.880 horas/aula, com possibilidade de titulações em Licenciado em Educação Física e/ou Bacharel em Educação Física. Por fim, com essa Resolução possibilitou-se a cada ISEF organizar seu próprio currículo com vasta liberdade para ajustar-se, realmente, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, tanto com relação aos docentes, quanto aos discentes.

No ano de 2002, o quarto currículo diferencia, as integralidades e terminalidades da 'Licenciatura' conhecida como Formação de Professores na Educação Básica, em conformidade com as Resoluções n. 1/2002 e n. 2/2002 do CNE - Conselho Nacional de Educação, e do "Bacharelado" que passa a ser

referenciado como Graduação na Educação Física, segundo a Resolução n. 7/2004 do CNE. Com isso, destruiu-se o costume de se chamar a formação em Educação Física de generalista e ampliada que, de indistintamente, formava o profissional para trabalhar tanto no âmbito escolar quanto no não escolar. De acordo com o modelo curricular citado, na Resolução n. 02/2002, previa-se uma carga horária de 2.800 horas, realizadas no mínimo em três anos letivos. A forma como essas horas estiveram distribuídas a fim da articulação entre teoria e prática seria 400 horas de prática como componente curricular, ao longo do curso, 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso, 1800 horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural, e, 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, estas constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser, necessariamente, adotadas por todas as instituições de ensino superior do país. Desse modo, segundo o MEC (Ministério da Educação), a fim de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem instigar o abandono das concepções antigas e herméticas das grades curriculares, de atuarem, como em muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma formação básica eficaz, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (Lei n. 9.394/96 Parecer CNE/CES n. 776/97).

Com relação às Diretrizes da Graduação em Educação Física, previstas na Resolução n. 07/2004, essas instigam e desafiam, as instituições formadoras a organizarem seus currículos, de modo a influenciar tais ações para a busca de autonomia institucional, de forma a privilegiar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indissociando teoria-prática, estimulando a ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento, bem como a sua abordagem interdisciplinar, estimulando a construção coletiva do projeto pedagógico a fim da garantia da articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Portanto, tais diretrizes deveriam estar em consonância com a Lei n. 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação, que define nos seus objetivos e metas:

[...] Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...].

O estabelecimento de novas diretrizes e a reestruturação curricular para a graduação, como citam Taffarel e Santos Júnior (2005), foram uma das principais estratégias da política educacional para tentar adequar a formação de profissionais de nível superior às novas exigências educacionais advindas da sociedade e realidade com as quais estarão tendo contato. Desse modo, podemos entender o currículo de formação concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social. É por meio do currículo de formação, considerado como artefato discursivo da política educacional, que os mais variados grupos sociais (professores universitários, teóricos do campo da formação e do campo do currículo) significam suas visões de mundo, suas verdades (SILVA, 1999).

Portanto, ainda conforme o autor citado acima, ao nos remetermos ao atual pensamento curricular do curso de Educação Física no Brasil, este tem sido influenciado por contribuições relacionadas à teoria curricular, à formação de professores e à política educacional. Diante disso, considerando o currículo como o núcleo da atividade educacional, esse se caracteriza como um campo de conhecimento plenamente engajado nas relações de poder que se manifestam na sociedade.

O currículo, sendo o centro da relação educativa “[...] enfatiza o elo entre saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p.10). E como identidade, é um documento que representa um papel fundamental na constituição da subjetividade de alunos (na formação inicial) e professores (na prática docente) (MENDES, 2005).

Ao deter-se nestas contextualizações, o currículo de formação não pode “[...] ser visto como uma listagem de conteúdos planejados para serem cumpridos durante uma determinada etapa do tempo escolar ou somente como uma proposta de grade curricular apresentada pelo poder público” (MENDES, 2005, p.39). Ao contrário disso, deve-se compreender o currículo como um artefato social e cultural, construído historicamente em meio a processos de mudanças e transformações

relacionadas às “formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 1994, p.8).

2.3 O Currículo dos Cursos de Licenciatura e o Processo de Ensino e Aprendizagem

O desenvolvimento científico e tecnológico cada vez mais é evidente em nossa sociedade, de modo que são necessários que os contextos educativos repensem suas funções e intenções para que estejam contextualizados com essa nova realidade. Desse modo, torna-se imprescindível que as aprendizagens nos diversos âmbitos educacionais estejam de acordo com toda a bagagem experiencial dos alunos, pois, estas experiências são subsídios para a conscientização crítica a respeito dos acontecimentos vividos na sociedade.

Quanto ao equívoco existente na relação entre os objetivos curriculares das instituições educativas e os necessários ao atendimento das necessidades dos alunos que ali estão inseridos, Sacristán (2000) cita que esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e a repetição dos procedimentos escolares, impregnados na atualidade.

Deste modo, diante da necessidade de reformulações curriculares, nos vários níveis da educação nacional, e com grande importância que os currículos dos cursos de formação de professores fossem modificados a fim de que atendam as reais necessidades dos futuros profissionais da educação básica, o Parecer CNE/CES n. 67/2003, referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, se apresenta como um instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES/CNE sobre a duração dos cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Nele, consta que não é demais repetir que tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus

projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto.

Desta forma, organizar os currículos, do sistema educacional no qual estamos inseridos, utilizando-se das experiências e vivências dos alunos significa relacioná-los à reflexão do contexto social e cultural, pois, desse modo, dentre as aprendizagens estarão evidenciados os conhecimentos de forma concreta e crítica, o que auxiliará para que os educandos tornem-se agentes construtores do processo.

Grundy (*apud* SACRISTÁN, 2000, p.14) analisa o currículo de forma que ele,

[...] não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Ainda Sacristán (2000) ressalta em seus escritos a importância da formação do professor, evidenciando que este não é apenas um executor do currículo e sim um construtor desse subsídio, no qual se baseia a educação.

Ao analisar a importância do professor e da sua formação, Demo (2004) caracteriza a atuação como algo inigualável, e, compreende o professor como um pesquisador, evidenciando o valor desse e da sua formação, pois, é essencial que o professor estabeleça uma crítica perante o regime, no qual ele está inserido, e a sua atuação educacional.

Algumas vezes, o professor não dá conta das demandas e exigências perante a sua ação educacional que são grandes e advindas da evolução e da transmissão dos conhecimentos que se propaga muito rapidamente em na sociedade. A postura do professor como pesquisador é fundamental, porém, é de extrema importância possibilitar a construção de um currículo renovador onde tanto o professor quanto o aluno possa ser o mediador desta construção.

Neste sentido, o que Krug (1996) destaca é de extrema importância, pois, a formação profissional, que inclui no seu programa um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, contribui para que o futuro professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um paradigma eficaz que interligue teoria e prática. Acrescenta, ainda, que é indiscutível que apenas o professor que explicar e justificar a sua prática pode assumir com autonomia a sua docência.

Ainda, além dos aspectos curriculares, dos cursos de formação inicial de professores, que poderão nortear um trabalho eficaz, com caráter reflexivo, dos docentes universitários aos futuros professores, podemos citar que as metodologias utilizadas por esses educadores, ao desenvolverem as disciplinas pelas quais são responsáveis nas Licenciaturas, certamente irão ser de grande importância se nelas estiver impregnada uma postura reflexiva, de pensar criticamente sobre as práticas pedagógicas, tanto no âmbito da formação inicial, quanto na escola, quando da atuação como docentes, na realização de atividades educativas proporcionadas pela graduação, bem como nos Estágios Curriculares Supervisionados, pertencentes aos currículos dos cursos de formação.

O transcrito anteriormente vai ao encontro da necessidade de pensar a formação de professores em equipe, como um projeto próprio, autêntico e com caráter reflexivo. E, isso é garantido se ocorrer o comprometimento de todos os professores que trabalham nos cursos de Licenciatura. Portanto, isso pode ser conseguido se o estágio, por exemplo, for uma preocupação de todos os docentes dos cursos e funcionar como eixo de todas as demais disciplinas e não apenas daquelas equivocadamente denominadas 'práticas'.

Deste modo, a didática e a metodologia utilizada pelo professor universitário assumem um papel de extrema importância no trabalho educativo, a qual se faz necessária a fim de se construir habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz, que através da reflexividade crítica, com relação às próprias ações, proporciona um bom nível de conhecimento da área que se pretende lecionar.

Diante do exposto, e ainda sobre a necessidade de que as metodologias dos professores universitários estejam, a cada momento, instigando os alunos a posicionarem-se criticamente com relação às próprias ações, enquanto educadores, citamos que os métodos de ensino precisam ser vistos como um conjunto de técnicas aplicadas para dirigir a aprendizagem do aluno e os objetivos de ensino expressando as transformações que o professor pretende realizar em seus educandos.

A partir destas colocações, acredita-se que a relação entre alunos e professores deve ser de comprometimento entre as partes, de modo que todos consigam interagir e transformar o conhecimento em saberes multidisciplinares,

sendo que a sala de aula deve representar uma contínua reconstrução do conhecimento. Assim, pode-se perceber que somente será possível a excelência da qualidade de ensino se houver a melhoria da eficácia das competências dos professores.

Para Freire (1996, p.96) ensinar exige comprometimento sendo necessário que nos aproximemos cada vez mais os nossos discursos de nossas ações. Sendo professor, é necessário interpretar as entrelinhas do que ocorre no espaço de ensino e estar ciente de que a sua presença nesse espaço não passa despercebida pelos alunos.

Ainda Mesquita (1990) esclarece que se refletirmos sobre as questões que dificultam o dia-a-dia de nossas aulas, estaremos nos comprometendo com a nossa função de educadores, e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino da Educação Física. Nesse mesmo direcionamento de ideias, segundo Feil (1995) é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz, inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino, e, esta reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a autonomia do professor, de modo que este pode caracterizar esse lugar como sendo uma oportunidade de produção do saber e conceber uma atenção especial á vida do educador.

Deste modo, os professores não passam despercebidos pelos seus alunos, e a maneira como os percebem ajuda ou desajuda no cumprimento de suas tarefas de docentes, aumentando assim a preocupação com os seus desempenhos. A percepção que o aluno tem do professor não resulta exclusivamente de como esse atua, mas também de como o aluno entende como ele atua. É importante que o professor esteja atento à leitura que os alunos fazem da sua atuação com eles, precisando, desse modo, aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. Nesse sentido, o espaço pedagógico deve ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

Portanto, para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da transmissão de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isso ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de mediador da aprendizagem, aberto às novas

experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização. Portanto, o papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).

Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a formação de um futuro professor consciente de seus deveres e de suas responsabilidades com relação à sua profissão.

Freire (1996, p.25) também assinala que “não há docência sem discência”, pois “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Mas, mais uma vez pode-se inferir que além do bom relacionamento com os alunos, e de poder estar amparado por uma organização curricular que disponha de um clima reflexivo com relação aos conhecimentos e interações com os educandos, o professor universitário deve desenvolver suas ações educativas através de uma metodologia que proporcione os futuros professores a transformarem suas concepções sobre educação de maneira crítica, pesquisando-as, por meio do ‘pensar sobre’.

2.4 O Processo Reflexivo ao Longo do Currículo dos Cursos de Licenciatura

Autores como Petrica (1987) explicita alguns conceitos sobre a formação de professores quando dizem que a formação profissional é a formação que acontece nos cursos de Licenciatura e que formar professores é uma tarefa complexa que requer uma formação sólida para que o professor consiga definir ‘o que ensinar’, ‘porque ensinar’, ‘para que ensinar’ e ‘como ensinar’.

Esta formação sólida para os professores deixa um tanto a desejar, quando se identifica, que ainda alguns cursos de formação inicial de professores, por vezes, em seus currículos, estão presentes conteúdos que não evidenciam a interligação entre teoria e prática pedagógica, que objetiva auxiliar o futuro professor das escolas a qualificarem suas ações educativas, bem como refleti-las sobre as mesmas a fim da reformulação destas no que tange o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à formulação dos currículos dos cursos de Licenciatura, Freitas (1992) cita dois problemas curriculares que deveriam ser repensados para melhor orientar a formação do profissional da educação, são eles: a) a organização dos cursos de maneira etapista, primeiro a abordagem teórica, depois a prática, como se o conhecimento pudesse ser adquirido para depois ser praticado, de modo a não relacioná-los, a interligá-los; e, b) a fraca qualidade da formação teórica do profissional, e o que estaria faltando é privilegiar a prática, de forma reflexiva, servindo de instrumento de pesquisa para o professor se apoderar de subsídios para inovações e transformações no seu ensino.

Portanto, de acordo com Imbernón (2006) se faz necessária uma reestruturação das instituições educativas, acabando assim com a visão de um ensino técnico, com a transmissão de um conhecimento acabado e formal. O que é contemplado por Popkewitz (*apud* CUNHA, 1999, p.133) quando escreve que a pedagogia científica legitima a "razão instrumental", e que vem definindo o constructo da profissão docente numa perspectiva técnica e "projeta uma imagem de pensamento racional e de eficiência institucional". Porém algumas mudanças nessa visão transformam-se em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com as diferentes situações.

Ainda segundo Imbernón (2006) o sistema educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal, ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Darido e Sanches (2005) entendem que a tendência que o professor irá seguir depende da gênese teórica e prática (práxis) que teve na sua formação inicial. Dessa forma, para Imbernón (2006), é preciso analisar a fundo a formação inicial

recebida pelo futuro professor, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. É a partir da formação inicial que se gera determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

A formação inicial deve fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (IMBERNÓN, 2006).

Assim, a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que nessa etapa de sua formação nem sequer suspeitam.

Conforme Demo (2004) o professor não é apenas quem dá aula. 'Dar aula' tornou-se expressão vulgar para mera reprodução de conhecimento. Se for para apenas reproduzir conhecimento, temos hoje meios mais interessantes disponíveis, como a televisão, que tem a vantagem de poder ser ao vivo e em cores, com efeitos especiais e conduzida por gente jovem e bonita.

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação social, etc.

O art. 53 da Lei n. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) dispõe sobre a competência dada às universidades para que os cursos organizem seus currículos, programas e conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas. Além da autonomia para planejar o curso de Licenciatura, a LDB aponta para o amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante. A lei estabelece que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, aborda também a participação do profissional na formação no desenvolvimento da sociedade brasileira em um processo contínuo.

De acordo com informações obtidas no Projeto Político Pedagógico² do curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD, 2005) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que se refere ao papel do PPP do curso, esse oportuniza uma identidade clara do curso, determinando suas prioridades e estabelecendo, com coerência, suas estratégias de trabalho, tendo a dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro, projetando um processo pedagógico intencionalmente alicerçado nas reflexões e ações do presente.

A elaboração do PPP anteriormente citado exigiu uma análise acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de profissionais que se quer formar e de mundo que se objetiva construir. O desafio desse documento é sair da postura reprodutiva, oferecendo indicações que facilitem o aprender e o saber pensar. Acredita-se que a educação não mais deverá ser compreendida como estoque de conhecimento, mas como processo de inovação permanente que decorre da capacidade de construir. Para tanto, surge uma exigência de revisar constantemente a proposta educativa, direcionando-a para um compromisso construtivo.

Ao analisar-se a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM percebe-se que a mesma é constituída de disciplinas, distribuídas em oito semestres, de cunhos obrigatório e optativo, que abrangem o conhecimento filosófico; do ser humano; de sociedade e conhecimento técnico, num total de 2880 horas/aula. Porém, pode-se perceber, através de uma análise documental, que no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, no que diz respeito a sua estrutura curricular, mesmo estando caracterizado em unidades do conhecimento de formação específica e ampliada, no que tange às disciplinas ofertadas, e, conforme suas ementas, em nenhum momento está exposto que ao longo desse curso de formação inicial é evidenciada a necessidade de momentos e oportunidades para que os alunos possam desenvolver a capacidade reflexiva quanto às suas práticas, experiências e vivências como futuros docentes.

Assim, após esta análise, contata-se que naquilo que está exposto no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, fica

² De acordo com registros no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para fins de avaliações dos Cursos de Formação de Professores, também utiliza-se a terminologia Projeto Pedagógico de Curso, de acordo com alguns Cursos.

evidenciada, em alguns momentos, certa preocupação com o tipo de profissional que se quer formar nesse curso, porém quando se refere à análise do curso de uma forma prática, pode-se perceber, através de experiências e vivências nesse curso de formação inicial, que a preocupação anteriormente citada não se fundamenta.

Deste modo fica evidente que há a necessidade de algumas reformulações na grade curricular dos cursos de formação de professores, em especial o de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, a fim de que os futuros professores, desde a formação inicial já tomem conhecimento e afeição pelo processo reflexivo a cerca das experiências tanto relacionadas com a teoria, quanto com as práticas vivenciadas ao longos das disciplinas, componentes da grade curricular do curso em questão.

2.5 A Prática Reflexiva dos Professores

De acordo com Tardif e Lessard (2008) a construção da identidade do professor, que se move entre modos e maneiras de enxergar o próprio ofício e que concebe uma singularidade nas ações pedagógicas, também é afetada, de certo modo, por um sentimento de abandono, pois, a formação identitária se processa pelo entendimento desta singularidade nas ações e sua capacidade de domínio do ato educativo e a consciência de que a formação do educador passa pelo conhecimento de sua individualidade, intercalando o 'eu pessoal' e o 'eu profissional' e que torna suas histórias de vida determinante em suas metodologias de ensino.

Os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas (aprendizagens experienciais) pelos sujeitos/professores. Tal processo engloba tanto fases da vida quanto da profissão, envolvendo, desse modo, a dimensão pessoal, marcada pela subjetividade (modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente), e, a dimensão profissional (modo dos professores transitarem nos espaços institucionais e se inteirarem do saber fazer, da profissão). Portanto, há uma intrínseca relação entre os processos formativos e trajetórias de formação, pois, ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional. Porém, a sociedade atual, com sua dinâmica instrumental, fragmenta a pessoa/professor, devido ao

processo de alienação. Mas os docentes não são seres unificados, pois, os processos essenciais do humano estão presentes nele (sentimentos, ações e pensamentos).

Um meio interessante de desconstruir esta unificação da pessoa/professor é dar voz e vez a este através das narrativas de vida, permitindo-lhe a auto-reflexão para o fim de retomarem, re(significarem) e transformarem suas vidas pessoais e profissionais, para assim, podermos entender como ocorrem os movimentos construtivos de ser professor.

A produção de novos significados sobre estes movimentos construtivos faz-nos pensar como os professores percebem e interpretam os percursos por eles adotados, pois, ao narrar e interpretar os processos da sua trajetória, o professor revive, reconstrói sua história. Portanto, o professor reflexivo é aquele capaz de tomar distâncias de sua docência e tomá-la como objeto de reflexão. Assim, a constituição da docência envolve as possibilidades de o professor beneficiar-se das experiências formativas vividas ao longo de suas trajetórias e, pelo processo de revivê-las via memória, revertê-las em aprendizagens experienciais.

De acordo com Krug (2001), segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do professor é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, de modo que para os problemas enfrentados na prática deve-se aplicar princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Ainda para Gómez (1992), ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista (racionalidade técnica) do processo de ensino. E, o fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores baseados no modelo técnico reside no abismo que separa a teoria e a prática, pois, segundo a racionalidade técnica, a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos-mestres já dispõem do conhecimento científico e suas derivações normativas.

[...] na prática, não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o professor não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução

através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (GÓMEZ, 1992, p.100).

Para que ocorra uma educação democrática é importante uma reestruturação das instituições educativas, acabando, desse modo, com a visão de um ensino técnico, com a transmissão de um conhecimento acabado e formal, pois, com estas mudanças, a formação transforma-se em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

Freire (1996) alerta para não sermos muito convictos de nossas certezas, e que o conhecimento atualizado pode surpreender o que já é existente, por isso, o professor, deve ter o hábito de pesquisar freqüentemente, pois para o professor não se tornar obsoleto é imprescindível a progressão social e principalmente capacitação profissional, propagando assim suas descobertas aos alunos, fazendo com que a curiosidade deles dirija-se do senso comum ingênuo, partindo do “saber de pura experiência feito” à “curiosidade epistemológica” (p.32), obtida com criticidade e criatividade.

Desde o final do século passado, o Brasil recebe influência de educadores americanos como Elliot (1990) e Zeichner (1993) e europeus Nóvoa (1992) e Gómez (1992) que influenciaram mudanças nos processos de formação de professores tentando assegurar que tanto os professores em formação quanto os que já se encontravam no ofício de educadores, desenvolvam e aperfeiçoem suas capacidades crítico-reflexivas através de estratégias de reflexão antes, durante e após a sua ação docente.

A prática reflexiva, conforme Krug (2001) tem como desejo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula, de modo que parte-se das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo

quando interpreta a realidade concreta em que vive q quando organiza a sua própria experiência (GÓMEZ, 1992, p.103).

Freitas e Paniz (2007) salientam que a introdução de propostas reflexivas na ação didática permite ao professor libertar-se das certezas e rotinas comportamentais e adquirir capacidades que lhe possibilitem adaptar à prática os conhecimentos resultantes da investigação na sala de aula.

Outro aspecto importante com relação à reflexividade do professor, quanto à sua prática, é a possibilidade de compartilhar informações, dúvidas e dificuldades com os demais colegas, pois, através dessas socializações, ocorre o avanço do movimento de reflexão, tanto desejado na formação do profissional professor. Quando trabalhamos em conjunto, solidariamente, através de trocas de experiências, cada um de nós nos conhecemos e nos sentimos professor, além, de definitivamente, percebermo-nos atuantes na profissão, de modo que, com o auxílio e ajuda do outro, isto nos motiva para um exercício eficaz do nosso trabalho.

Para Cunha (1999) com relação às tarefas que poderiam incentivar o desenvolvimento profissional, no âmbito escolar, ela cita que os incentivos intrínsecos à carreira docente (convívio com os alunos, perceber seu crescimento e seu processo de aprendizagem) deveriam ser mais coletivos, estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais. E, ainda para a autora citada acima:

Atuar nesta direção seria se contrapor à lógica predominantemente, em que o pragmatismo é regra e a competição individual é incentivada. A racionalidade que está presente, de forma exacerbada, na organização da sociedade neoliberal, teria que dar lugar a uma compreensão das subjetividades em interação. Em educação, não raras vezes, os processos são muito mais valiosos do que os produtos. Isto vale tanto para os alunos como para os professores (CUNHA, 2005, p.12).

Deste modo, estas trocas de experiências, informações e dúvidas com os demais colegas, enfim, todo esse trabalho em conjunto, através do auxílio e ajuda do colega, pode ser visto como sendo uma alternativa positiva e motivante para um trabalho docente mais eficaz em prol das crianças, de modo que o compartilhamento de opiniões e idéias sirva de base a um trabalho reflexivo em sala de aula.

Para isto é importante que assumamos nossas identidades de homens e/ou mulheres, de cidadãos e/ou cidadãs, para que na escola seja possível atuarmos de

forma que possamos vivenciar uma prática educativa e social na qual nos assumamos como 'gente' e como seres, sempre capazes de 'ser mais'.

Desta maneira, o desafio está em pensar e construir uma escola que faça da prática educativa uma ação onde educadores e educandos tenham a oportunidade de irem se descobrindo em sua totalidade e, percebendo-se como seres sócio-histórico-político-culturais, pois, vão aprendendo a 'gostar de ser gente', e, ao mesmo tempo sabendo-se incompletos e inconclusos, sentindo-se capazes de 'ser mais', em todas as dimensões do humano.

Por este motivo, os professores precisam ter muita clareza das funções que estão lhes sendo atribuídas hoje em uma sala de aula. Como, por exemplo, estabelecer laços de carinho com os educandos e tratá-los com sensibilidade e respeito, isso é essencial, se quisermos que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado com qualidade, uma vez que essas dimensões têm grande influência no processo educativo.

Para que significativas mudanças ocorram é importante refletirmos juntos sobre quais mudanças devem ocorrer no meio educacional para que possamos tornar nossas escolas mais humanas e humanizadoras, locais onde se possa viver e aprender a cidadania, levando todos a se assumirem como seres sócio-histórico-político-culturais. A formação continuada, em grupos de estudo, por exemplo, acaba fortalecendo e motivando os professores a realizarem os encontros e debaterem questões pertinentes a estes assuntos, não se sentindo isolados na sua formação, encontrando seres iguais com os mesmos problemas que os seus, podendo aprender a superá-los juntos. É nesse sentido, que se tem em Imbernón (2006, p.78) que,

[...] quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os colegas reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam.

Assim, as diferentes relações estabelecidas entre alunos e profissionais de várias áreas, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se leva em consideração a diversidade social e cultural dos educandos e as várias situações, pelas quais já tenham passado.

É por isto que se torna de suma importância, para nós, educadores, essas constantes trocas de experiências e vivências, pois, conforme Imbérnon, essas socializações permitem uma maior possibilidade de diálogo, de construção e reconstrução constantes, a partir das diversas concepções que cada um tem, e expressa sobre o seu trabalho perante aos alunos.

Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional (OLIVEIRA; LAMPERT, 2007, p.32).

No caso do professor, isso assume conotação mais grave. Ele lida com gente, crianças e jovens que podem ser afetados por uma conduta inadequada e conceitos errôneos. O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não atualizar-se é estagnar e retroceder.

Ainda Furter (1985) ressalta que refletir não é alienar-se, mas distinguir-se para melhor, tornar-se sujeito do que faz, de modo que é necessário apresentar as atitudes necessárias à reflexão, como descreve o autor citado abaixo.

Neste direcionamento Ross (*apud* GARCÍA, 1992) constatou fundamentalmente três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo: a) mentalidade aberta - é a ausência de pré-conceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias. Essa atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a fim de prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar as possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc.; b) responsabilidade intelectual - é considerar as conseqüências dos atos, quando decorram de qualquer posição previamente assumida, bem como, assegurar a coerência e a harmonia daquilo que se defende. Significa, também, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os

utilitários; e, c) entusiasmo - é a pré-disposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Segundo García (1992) falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, embora existam certas atitudes e pré-disposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os educadores devem dominar para concretizar este modelo de ensino, sendo elas: a) destrezas empíricas - tem a ver com a capacidade de diagnóstico tanto em nível de sala de aula como da escola. Implicam capacidades de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos; b) destrezas analíticas - necessárias para analisar os dados descritivos compilados, e, a partir deles, construir uma teoria; c) destrezas avaliativas - as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados; d) destrezas estratégicas - dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação de sua implantação seguindo a análise realizada; e) destrezas práticas - capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório; e, f) destrezas de comunicação - os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Gómez (1992) ressalta que para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do professor prático (a reflexividade) é necessário distinguir três processos diferentes que integram o pensamento prático: a) conhecimento na ação (conhecimento técnico) – é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no “saber fazer”. Saber fazer e explicar o que se faz são duas capacidades intelectuais distintas; b) reflexão na ação – é quando pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos. Um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. Quando o professor se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem; e, c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – é a análise que o indivíduo realiza “a posteriori” sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. A

reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Na concepção de Schön (2000), a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois, seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

Ser um profissional reflexivo, nessa acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

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

Segundo Krug (1996) a formação profissional, que perpassa pela reflexão, a partir de situações práticas reais, contribui para que o professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um paradigma eficaz que interligue teoria e prática, pois, é indiscutível que apenas o professor que explicar e justificar a sua prática pode assumir com autonomia a sua docência.

O trabalho docente, neste sentido, configura-se como espaço de criatividade no qual o professor, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Estas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações da prática (marcadas por

incertezas ou conflitos) o professor é levado a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação.

O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos(as) professores(as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2008, p.44).

O fundamental neste processo é a busca do diálogo com as situações de ensino, com os outros e consigo mesmo num processo consciente de interpretação da realidade e de compreensão de que o crescimento/desenvolvimento profissional é fruto do partilhamento de saberes, de experiências, é fruto, enfim, do trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletivamente.

É importante, pois, que os processos formativos instaurem, para além da formação meramente acadêmica, uma sólida formação profissional, que faculte ao professor/a as condições para exercer a análise, a reflexão e a crítica, a fim de que instigue nos seus alunos, também, a busca de uma formação que os caracterize como cidadãos mais autônomos. E, essa reflexão sobre as ações, pode ser conseguida com êxito se desde a formação inicial, através dos Estágios Curriculares Supervisionados, for evidenciada. Assim, quando formos professores atuantes profissionalmente, realizaremos nosso trabalho como docentes, com mais clareza, despreendimento e segurança junto aos nossos alunos.

Conforme o exposto pode-se inferir que formar professores crítico-reflexivos se caracteriza como uma tarefa complexa, porém possível de ser realizada, desde que os cursos de formação de professores sejam organizados de forma a permitir a desconstrução e construção das práticas docentes. A fim de que aconteça efetivamente a prática da reflexão crítica, no contexto de formação de professores, é necessária, por exemplo, a de compreensão dos níveis de reflexão.

Baseado em estudos de Habermas (1987) sobre a construção do conhecimento, Van Manen (1977) propõe uma divisão da prática reflexiva, na formação de professores, em três níveis: a) reflexão técnica; b) reflexão prática; e, c) reflexão crítica ou emancipatória.

A reflexão técnica baseia-se no conhecimento técnico, que enfatiza o controle sobre o mundo natural e a teoria serve como meio para prever e controlar os eventos, ou seja, como manter a disciplina na aula, como conseguir criar um propósito para uma atividade, como manter a atenção e interesse dos alunos, etc. Conforme salienta Romero (1988) este nível de reflexão estaria ligado às necessidades das pessoas em obterem controle sobre o mundo natural focando como objetivo principal a eficiência e eficácia dos meios para atingir fins determinados. Sobre isto Van Manen (1977) ressalta que a preocupação do educador técnico foca o alcance dos objetivos pré-estabelecidos pela escola, por exemplo.

Com relação à reflexão prática, esta enfatiza o tipo de conhecimento que contribui para a resolução dos problemas nas ações rotineiras, ou seja, a reflexão prática revela a preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e conseqüências aos quais as ações estão ligadas. Segundo Romero (1988), esse nível de reflexão refere-se ao entendimento interpessoal e à interpretação da prática social, focando o conhecimento como facilitador do entendimento com outros. Van Manen (1977) aponta que a preocupação do educador prático foca o conhecimento da prática educacional para justificar suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados.

Por fim, a reflexão crítica associa às reflexões técnica e prática na análise das ações em contextos sócio-históricos, ou seja, a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos das ações no contexto em questão e na eficácia da prática docente. Romero (1988) ressalta que o interesse da reflexão crítica consiste em regular possíveis conflitos entre ações anteriores com o objetivo de assegurar uma utilização adequada que possa ser mais autônoma considerando as implicações éticas e morais do contexto sócio-histórico em que está inserido.

2.6 Os Estágios Curriculares Supervisionados: Possibilidade à Prática Reflexiva de Professores de Educação Física

Com a finalidade da melhoria da qualidade do ensino no âmbito escolar, discussões sobre questões que envolvem os processos formativos de professores,

em especial, de Educação Física, hoje, se tornam cada vez mais relevantes e freqüentes quando o objetivo é que o futuro professor se insira no contexto da educação básica seguro e pertencente de subsídios da sua formação inicial que qualifiquem as suas ações no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos.

Deste modo, a partir do exposto acima, Ferreira e Krug (2001) esclarecem que é evidente que o principal objetivo de um curso de Licenciatura em Educação Física é habilitar o futuro professor para a docência na educação básica, exigindo dele um conhecimento multidisciplinar, estendendo-se desde a caracterização das fases de crescimento e desenvolvimento do aluno até aos procedimentos de ensino a serem adotados nas aulas, entre outros.

Portanto, dentre as disciplinas que constam do currículo de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), destaca-se, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que 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. E, assim, de acordo com Ferreira e Krug (2001) 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.

Ainda, corroborando com estas ideias, conforme Bernardi *et al.* (2008) a disciplina de ECS destaca-se, por sua relevância na formação do futuro professor, visto que propicia ao acadêmico um contato com a realidade escolar, e com a prática pedagógica da Educação Física Escolar através da vivência de situações concretas da docência, pois, tem que organizar o que ensinar e como ensinar, assim como também, desenvolver um processo de reflexão crítica sobre esta sua docência.

Para Oliveira e Lampert (2007) o ECS trata-se de uma etapa de formação que objetiva preparar o estagiário para levar sua proposta de prática educativa a um novo ambiente, que é a escola, e, esta, na maioria das vezes, assusta o estagiário por não corresponder com o espaço que ele imaginava encontrar. Deve-se compreender então, que o estágio, apesar da frustração inicial, é um espaço privilegiado de questionamento e investigação, porém, o aluno que tem que

descobrir isso, cabendo aos professores formadores ajudá-lo a entender que sua atividade na escola tem por finalidade buscar mudanças, colher dados para denunciar falhas e insuficiências na educação.

De um modo mais abrangente, isto corresponderia dizer que o ECS contribui para a construção da identidade profissional do licenciando, pois, segundo Pimenta e Lima (2004, p.61):

O estágio como campo de conhecimento é eixo curricular central nos cursos de formação de professores, pois possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, (...) é no processo de sua formação que são consolidadas as ações e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.

Segundo pesquisa realizada com alunos em situação de ECS efetuada por Neuenfeldt (1998) as experiências pelas quais os acadêmicos de Educação Física passam nessa disciplina, nas suas atuações como professores na escola, são fundamentais para que abracem ou não este campo de trabalho. Portanto, estudar o que acontece durante esta disciplina, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos e comprometidos com uma formação de qualidade.

Com relação ao acompanhamento, por parte do professor orientador do ECS, aos acadêmicos estagiários, isso demonstra claramente a abordagem formativa, como sendo o ensino reflexivo. Vieira (1993, p.28) nos diz que a supervisão "no contexto da formação de professores reflexivos, é uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação".

Sobre este aspecto de conduzir o aluno em suas ações do ECS, temos Oliveira e Lampert (2007, p.147), que citam:

Quando acompanhamos o nosso aluno estagiário nas orientações da sua prática educativa, percebemos como ele vai construindo sua identidade de projeto, identidade de vida e de professor com caracteres próprios (...). E, por assim pensar, é que o Estágio Curricular Supervisionado se torna essencial na formação da identidade docente de qualquer aluno de Licenciatura, pois, propicia a este, um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre sua prática profissional.

Neste sentido, Furter (1985) diz que a reflexão é uma qualidade muito necessária ao professor e isto transparece quando ele adota uma atitude de busca constante de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente das suas

ações. A reflexão é uma forma de auto-crítica do que se realiza, que permite desfazer-se das falsas justificativas e representações. E, é criativa porque dá segurança na escolha das opções, e conseqüentemente, maiores possibilidades de realizações. Assim, a reflexão é ao mesmo tempo crítica, dialética e inovadora.

Portanto, neste mesmo direcionamento de ideia, como afirma Krug (2001), o ECS deve-se constituir em um espaço educativo onde os acadêmicos têm a oportunidade de refletir sobre a própria vivência escolar.

O ECS, então, pode ser entendido como o momento da formação inicial de professores em que as práticas docentes são colocadas como centro das atenções, como fonte de aprendizagem, reflexão, investigação e pesquisa, para a construção do ideário pedagógico dos envolvidos no processo. Mas, além dessa reflexão sobre a prática profissional atingir os alunos das Licenciaturas, durante seus ECS, não podemos deixar de evidenciar que este processo de pensar sobre, também está inserido, evidentemente, no trabalho dos professores já atuantes nas escolas e nas instituições de ensino superior.

Ainda, sobre este processo de pensar sobre, quando nos referimos ao modelo de formação de profissionais reflexivos, segundo Schön (1995), esse salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para repensar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca.

Portanto, é de extrema necessidade que devemos avaliar a nossa própria prática pedagógica e, neste sentido, Machado (1996) salienta que só o estagiário será capaz de avaliar os seus sentimentos e o seu desempenho em relação ao que acontece durante a sua docência no ECS.

Com relação ao exposto anteriormente, esta capacidade do estagiário de refletir sobre as suas ações no ECS, pode estar relacionada ao modo como se dá o acompanhamento por parte do professor orientador do estágio, no que diz respeito à metodologia de trabalho reflexiva que esse adota como formador de futuros docentes. Como característica desse tipo de metodologia, pode-se citar que o acadêmico necessita sentir-se como sujeito do processo, de modo que a ação do

professor orientador deve estar presente em todos os momentos da prática, cujas situações foram se construindo a partir das necessidades, interesses e dificuldades apresentadas.

As atividades desenvolvidas pelo professor orientador devem possibilitar os questionamentos, a reflexão, a criatividade e o conflito, num processo contínuo de crescimento mútuo. Desse modo, esta metodologia de trabalho necessita propiciar uma prática reflexiva que torne viável o exercício do diálogo, da troca, da busca de respostas, que, de acordo com Dias *et al.* (1996), deve ter como objetivo constante repensar sobre a realidade posta, a realidade desejada e a realidade possível. Ainda, para Angotti (1994) as práticas docentes podem se tornarem fontes de aprendizagem, reflexão, investigação para a construção do trabalho docente, a partir da concepção de formação de professor como profissional ativo, autônomo, reflexivo em relação ao próprio trabalho.

Inseridos neste processo reflexivo sobre a prática pedagógica, os estagiários, além de estarem amparados com uma metodologia de trabalho reflexivo do professor orientador, podem usufruir de alguns aspectos e/ou estratégias da disciplina de ECS, que podem vir a estimulá-los aos momentos de reflexão acerca das suas práticas como docentes nas escolas. Tais aspectos e/ou estratégias podem ser descritas como, por exemplo, a realização do estágio em si (aulas ministradas nas escolas), a utilização dos diários de campo, as reuniões pedagógicas com o orientador, as reflexões coletivas com o orientador e com os colegas nas reuniões e as observações das aulas dos colegas.

Com relação à utilização, por parte dos estagiários, do diário de campo como aspecto e/ou estratégia de reflexão acerca das práticas na escola, para Bogdan e Biklen (1994), este instrumento se caracteriza como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Ainda para estes autores:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

A respeito disto, segundo Falkemback (1987) o diário consiste num instrumento de anotações, isto é, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do professor no seu dia-a-dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador.

Para Machado (1996) quando os alunos anotam freqüentemente em um diário suas impressões ocorridas durante o estágio, possuem em suas mãos um valioso material que servirá de avaliação sobre as condições de trabalho, pois, nele estão contidas, as observações feitas, abrangendo diversos aspectos da escola, com seus recursos materiais e humanos, do período da docência, dos alunos e suas particularidades, e, das reflexões políticas e pedagógicas, da realidade na qual estão inseridos. Em síntese, a autora salienta que o diário de campo serve de instrumento de consulta na elaboração de relatórios, de estudo e pesquisa para a futura carreira docente. Complementando esta ideia, Spilimbergo e Oliveira (1998) colocam também que o diário de campo se caracteriza como instrumento que possibilita a construção e a reconstrução da ação docente através da escrita.

Assim, de acordo com Zabalza (1994, p.19), “o diário de campo permite penetrar na perspectiva particular dos professores. Cada diário de campo refere-nos um tipo de realidade distinta e refere-se de maneira diferente. Através dos diários pode-se extrair a alma do pensamento dos professores sobre suas aulas”.

Esta justificativa pode ser fundamentada por Porlán e Martín (1997, p.35-36-37) que dizem que:

O diário é um guia para a reflexão da prática, favorecendo a tomada de consciência (p.35); Favorece o estabelecimento de conexões significativas entre conhecimento prático e conhecimento disciplinar, o que permite uma tomada de decisões mais fundamentada (p.36); Facilita a possibilidade de se reconhecer problemas e de assumir a realidade escolar (p.37).

Desta forma, segundo Freitas e Paniz (2007), os docentes tornam-se investigadores de si próprios e do seu trabalho, o que resulta em maior autonomia profissional e elevado nível de comprometimento com o processo pedagógico. Logo acreditamos que o contato com este instrumento (o diário) já na formação inicial pode contribuir na construção de um profissional mais engajado no seu fazer pedagógico.

Através destas colocações, pode-se constatar que o diário de campo torna-se um importante instrumento de reflexão constante da prática do professor, de modo

que se caracteriza como um fundamental documento onde o que é vivenciado é registrado, pois, através da reflexão diária ele avalia e planeja sua prática, ao passo que o envolvimento com a profissão docente vai se fortalecendo, a cada reflexão realizada sobre as ações desenvolvidas. Enfim, as reflexões a respeito das práticas pedagógicas, evidenciadas com a utilização dos diários de campo, possibilitam ver a evolução do estagiário como futuro professor, e cada vez mais se identificando como tal.

A reflexão delinea-se em duas vertentes complementares, segundo Jakobson (*apud* FREITAS; PANIZ, 2007). São elas: 1) Vertente referencial – caracterizada por uma reflexão sobre o objeto narrado (o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos, etc.); e, 2) Vertente expressiva – trata-se de uma reflexão sobre si próprio, sobre o narrador (uns fazem-na considerando o eu como autor e, por conseguinte, como protagonista dos fatos descritos; outros a elaboram enquanto pessoa, ou seja, enquanto ser capaz de sentir e sentir-se, de expor emoções, desejos, intenções, etc.).

Já de acordo com Zabalza (1994) existem três tipos de diários. São eles: a) O diário como organizador estrutural da aula – são os diários que se apresentam como mera especificação do horário ou da organização e seqüência das atividades que vão ser realizadas na aula. O que o professor faz é especificar antecipadamente ou a posteriori o que pensa fazer ou o que fez na aula. Do ponto de vista do diário como instrumento, este tipo é restrito e fornece pouca riqueza de informações; b) O diário como ferramenta da descrição de tarefas – são os diários em que o foco principal de atenção se centra nas tarefas que o professor e alunos realizam em sala de aula. Alguns apresentam/descrevem as tarefas de forma minuciosa, enquanto outros simplesmente as identificam. Por vezes, a narração inclui elementos do discurso do professor subjacente às tarefas (porque as faz, o que pretende com elas); e, 3) O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores (diários expressivos e auto-expressivos) – são os diários que centram a sua atenção nos sujeitos que participam do processo didático. Apresentam extensa descrição a respeito das características dos alunos (possuem registros constantes de seus nomes, o que fazem, como progridem, como o professor os vê), incluindo com freqüência referências ao próprio professor (como se sete, como atua, etc.). Nestes casos, o fator pessoal predomina sobre o fator tarefa.

Ainda, para Zabalza (1994) não existem bons e maus diários. Existem sim que alguns diários nos oferecem um maior nível de informações, reflexões e concepções, enquanto em outros tais características aparecem em menor proporção.

A realização de reuniões pedagógicas reflexivas, por parte do professor orientador do estágio curricular com seus alunos estagiários, também se caracteriza como um aspecto e/ou estratégia do processo reflexivo acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de modo que estas podem ser reconhecidas como um espaço de diálogo entre o professor e os estagiários, consolidando-se como recurso de auto-formação, de revisão ou consolidação de conhecimentos específicos e didático-pedagógicos, de valores e de interpretação do contexto escolar.

Assim, estas reuniões pedagógicas reflexivas entre o professor orientador do ECS e os seus alunos estagiários, ao ocorrerem constantemente, servem para discussões e trocas de experiências, o que fica evidente que pode contribuir para uma formação participativa entre os acadêmicos e o professor orientador.

Para Nóvoa (1992) uma discussão participante possibilita compreender o professor em sua totalidade, pois, a troca de experiências e a socialização dos conhecimentos fortalecem espaços de formação mútua, quando o participante assume, ao mesmo tempo, o papel de formado e formador.

As reuniões pedagógicas reflexivas justificam-se pela necessidade de ações coletivas que possibilitem, a partir do diálogo unido à ação de elaboração/reelaboração do conhecimento, a discussão de pontos de vista diferenciados, o confronto, e a partir daí a imersão de confluências, amadurecendo perspectivas para a emergência de uma nova competência dos estagiários. Através dessa metodologia de reuniões reflexivas, o intuito é oportunizar que os professores reflitam sobre a sua prática e deixem transparecer, através do seu ensinar, o seu modo de ser, pois, é impossível separar o 'eu profissional' do 'eu pessoal'. A reunião reflexiva é um importante momento para se identificar o conhecimento que os professores possuem e como os adequam diante de cada nova situação.

Quando os estagiários estão inseridos no contexto escolar e a complexidade cotidiana desse ambiente, se deparam com diversas situações que não podem ser enfrentadas através de fórmulas e técnicas pré-estabelecidas, pois, segundo Gómez

(1992), o êxito do professor está relacionada à sua habilidade de movimentar-se de forma adequada num contexto vivo e interativo, com exigências predominantemente práticas relativas a conteúdos de aprendizagem, a comportamentos grupais ou a questões ético-filosóficas. Questões da prática pedagógica não se resolvem apenas com a escolha e aplicação de determinados procedimentos, nem podem ser reduzidas a problemas meramente instrumentais. Elas são incertas e divergentes e, por isto, não existe uma teoria científica capaz única e objetiva que possibilite a identificação unívoca de conhecimentos, de meios ou regras que a solucionem.

A respeito da importância das reuniões reflexivas para Angotti (1994) tais reuniões são importantes momentos nos quais ocorrem as discussões temáticas com o grupo de colegas estagiários, já que através destas conversas pode-se subsidiar teórica e tecnicamente a construção do ideário pedagógico do futuro professor. O que Little (*apud* MAROTO, 1993) descreve, vai ao encontro do citado acima, quando diz que o desenvolvimento profissional se vê facilitado quando os professores conversam entre si sobre as suas práticas.

Quanto às reflexões coletivas com o professor orientador do ECS e com os colegas estagiários nas reuniões pedagógicas, como sendo mais um aspecto e/ou estratégia do processo reflexivo sobre a prática pedagógica nas escolas, os futuros professores, podem usufruir destas discussões e diálogos durante as reuniões pedagógicas reflexivas ou em outros momentos a fim de obterem subsídios para orientar a prática no âmbito escolar.

Através das reflexões sobre as próprias ações, os futuros professores, vão construindo as suas posturas de professores reflexivos, pois, ao refletirem sobre suas ações vão tornando-se pesquisadores de sua própria prática, exercitando a sua capacidade de ler a realidade, de visualizar ou detectar as necessidades, e no processo de reflexão vão tentando a implementação de propostas e alternativas de ensino.

A respeito disto, segundo Xavier (1996) o docente pode e deve aprender a melhorar a sua prática através da reflexão sobre a experiência de sua própria tarefa de ensinar, pois, ao identificar os problemas surgidos, ao planejar intencionalmente a possibilidade de intervir em determinada situação, utilizando metodologias adequadas, desenvolve sua profissionalidade e competência epistemológica.

Nesta perspectiva, um professor em formação, pesquisador do seu cotidiano, não aprende apenas a 'fazer', mas a 'pensar sobre' e 'decidir como', de forma articulada, ampla, contextualizada, pois, ele não ficará restrito à 'sua' docência, na 'sua' aula, mas vai se envolvendo com toda a dinâmica em que se desenvolve o ensino (OSTETTO; BATISTA, 1996).

Ferreira e Krug (1998) acreditam que é importante o professor refletir na e sobre a sua ação, porque desta forma estará supervalorizando o 'saber', o 'fazer' e o 'porquê fazer', que são fontes do processo de construção do conhecimento. Colocam ainda que realizar reflexão da prática, da experiência real é característica de um trabalho que rompe com os modelos academicistas tradicionais, pois torna consciente a visão do real, e articula a prática política com a prática pedagógica, podendo levar a uma mudança de comportamento. Daí os fundamentos e a razão de não se poder reduzir o ensino a um simples treinamento.

Ainda, a oportunidade de os futuros professores realizarem observações das aulas dos colegas que também, como esses, estão em situação de estágio, quando matriculados nas disciplinas de ECS dos cursos de formação de professores, pode se caracterizar como mais um aspecto e/ou estratégia do processo reflexivo sobre a própria prática pedagógica nas escolas.

A partir disso, entende-se que o professor pode contribuir para a construção do saber, ao discutir a sua teoria prática de forma crítica e construtiva, quer para si ou refletindo sobre a sua atuação profissional com os demais colegas que estão na mesma situação de docência, de modo à sempre melhorar e renovar as práticas, a bem da aprendizagem dos alunos. Desse modo os ECS representam a oportunidade de observar-se as práticas dos colegas e de ser-se observado. Isso favorece a olhar-se para as próprias ações educativas com outras visões, a dos colegas, conjuntamente e colaborativamente.

Ao trabalharem cooperativamente, os professores terão uma postura mais convicta para defenderem as suas próprias teorias práticas. Portanto, sobre essa questão de colegas de ECS, uns analisarem as aulas dos outros, a observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade, mas sim como uma oportunidade para o aumento do conhecimento prático e uma possibilidade para prever formas alternativas de atuação. Só assim, essas observações caracterizar-se-ão como um espaço de reflexão conjunta, de diálogo

construtivo, consolidando saberes, através da construção colaborativa de conhecimentos.

Deste modo, tais observações podem ser identificadas como diferentes estratégias e instrumentos de que permitem se chegar a conhecimentos mais profundos das práticas e das motivações, concepções e interesses dos alunos.

E, ainda a respeito destas observações de aulas entre os futuros professores, conforme Alarcão e Tavares (2003, p.121):

[...] o sustentáculo da atividade habita na colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para evidenciar o sentido de um aspecto específico do ato de ensino aprendizagem, as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar. É a análise entendida no sentido do poder do professor sobre o seu próprio ensino.

Portanto, a observação de aulas com a colaboração de pares representa grande importância, pois, permite a compreensão e a resolução de problemas com que se deparam na prática e também promove a reflexão crítica sobre o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a melhoria ações docentes. Esse aspecto (estratégia) do ECS, além dos outros já citados anteriormente, possibilitam que os futuros docentes possam ir analisando e refletindo sobre as suas práticas pedagógicas com um olhar mais crítico sobre as mesmas, de modo a (re)formularem as suas ações, (re)significando-as junto aos seus alunos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Como forma de afirmar a importância da metodologia, nas pesquisas, a ser seguida, quando nos propomos a realizar um estudo como este, baseando-se em métodos adequados e técnicas apropriadas, é que temos a possibilidade de, a partir de uma questão norteadora, irmos em busca das respostas ou soluções para a mesma. A metodologia nas pesquisas, deste modo, objetiva levar o pesquisador a comunicar-se de forma correta, inteligível, demonstrando um pensamento estruturado e convincente, através de regras que facilitam e estimulam à prática da leitura, da análise e interpretação das informações e conseqüentemente à formação de opinião, através de argumentações admissíveis e coerentes. Desse modo, a fim de obtermos êxito na elaboração, execução e finalização desse estudo, nos embasaremos na seguinte estrutura de metodologia:

3.1 A Abordagem da Pesquisa

A metodologia empregada neste estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa descritiva. Tal abordagem pode ser interpretada como uma alternativa metodológica para os estudos voltados à educação.

Conforme Triviños (1987, p.125), a pesquisa qualitativa “surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana.

Ainda, para este mesmo autor, a pesquisa qualitativa não estabelece separações entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas, o estudo desenvolve-se como um todo, pois todas as partes estão relacionadas. Desse modo, se torna importante salientar que:

A pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo, analisando as várias questões do contexto pesquisado. Esse método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado, etc. (CAUDURO, 2004, p.35).

Ainda, neste contexto, Cauduro (2004, p.21) argumenta que, quem se propõe a fazer pesquisa precisa:

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

Já Bodgan e Biklen (1994) esclarecem que os investigadores qualitativos procuram analisar as informações levando em consideração toda a riqueza do fenômeno e a forma com que os dados foram registrados. Portanto, a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa constitui-se num elemento significativo que gera a aproximação entre esses e possibilita o conhecimento mais profundo do contexto em que eles estão inseridos.

As pesquisas do tipo descritivas, para Gil (1999, p.44), têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Desse modo, uma das características mais significativas deste tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para Joel Martins (*apud* FAZENDA, 1989, p.58) “a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes”.

Através das características citadas anteriormente a respeito da abordagem qualitativa descritiva, melhor se compreenderá a ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com relação ao processo reflexivo realizado acerca das práticas pedagógicas dos alunos participantes deste estudo.

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

3.2 O Tipo de Pesquisa

Como um dos delineamentos das pesquisas, o estudo de caso, para Gil (1999, p.72), é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Já, segundo Lüdke e André (1986, p.18), o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Godoy (1995, p.35) coloca que:

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

De acordo com Goode e Hatt (1968, p.17): “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Cauduro (2004) afirma que através do estudo de caso é possível que se realize um estudo profundo de um ou de poucos objetos, ou pessoas de forma que se consiga um amplo e detalhado conhecimento sobre os mesmos. Ainda, nessa direção de entendimento, Lüdke e André (1986, p.18-20), defendem a utilização deste tipo de pesquisa por ter o cuidado em desenvolver a pesquisa com um foco delimitado, singular, mas tendo sua interpretação no contexto em que se manifesta e em relação a um processo plural de significação:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. 2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. 3. [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5. [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

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

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

3.3 O Contexto e os Participantes da Pesquisa

O processo de coleta das informações foi realizado no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Os participantes do estudo foram os 18 primeiros acadêmicos, que mediante o aceite do convite para a participação, logo entraram em contato com a pesquisadora, e, este número de participantes se aproxima de 30% do total de acadêmicos matriculados nas disciplinas de ECS I, II e III. Quanto aos critérios de inclusão dos participantes no estudo, foi necessário que fossem seis (6) acadêmicos que já tivessem realizado o ECS I, seis (6) acadêmicos que já tivessem realizado o ECS II e seis (6) acadêmicos que já tivessem realizado o ECS III do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Ainda, os seis (6) acadêmicos, de cada um dos grupos citados anteriormente, deveriam ser três (3) do sexo masculino e três (3) do sexo feminino. Desse modo o aceite e a disponibilidade para participar da investigação por parte dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, demandou a realização de alguns encontros para as entrevistas e conseqüentemente tempo disponível pelos acadêmicos.

A escolha por acadêmicos distribuídos na seqüência descrita anteriormente se deve ao fato de que na referida seqüência poderia se ter, através da coleta de informações, noções sobre as experiências obtidas pelos acadêmicos, ao longo do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação Física, quanto à sua organização do currículo, bem como, especificamente nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionados, e, por fim, se estes momentos proporcionam a oportunidade de os alunos se tornarem reflexivos quanto as suas práticas, já tiveram contato com a realidade escolar, futuro espaço de ações educativas, após formados.

3.4 O Instrumento de Coleta de Informações da Pesquisa

O instrumento utilizado para coletar as informações deste estudo foi uma entrevista semi-estruturada.

Dentre as vantagens de se utilizar a entrevista nas pesquisas, Gil (1999, p.118) cita que essa técnica oferece maior flexibilidade, de modo que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve tal entrevista. Ainda, para o mesmo autor, a entrevista é uma

[...] forma de interação social, pois, é uma maneira de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (...) (...) é uma técnica bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram (GIL, 1999, p.117).

Ao considerar a entrevista como um dos métodos que mais facilita a interação com o campo de estudo, a utilização da entrevista semi-estruturada, é de grande relevância, pois, é vista como um instrumento básico, de grande eficácia, somada à habilidade por parte do entrevistador. Com relação a isso, Triviños (1987, p.146) explicita que ela:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à 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 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.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista consiste num instrumento básico no desenvolvimento de estudos qualitativos, sendo que essa perpassa a maioria das investigações no âmbito das ciências sociais. Assim, mediante a essa fundamentação, decidiu-se pelas entrevistas semi-estruturadas, pois, essas possibilitam a construção de um esquema básico de questões e ao mesmo tempo permitem adaptações além da elaboração e reconstrução de questionamentos (BIRK, 2004).

Portanto, a utilização desta técnica de pesquisa foi de grande relevância, pois, permitiu uma interação mútua entre pesquisador e entrevistado, de modo a possibilitar de maneira mais eficaz as informações.

3.5 As Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa e as Questões Éticas

No que tange os aspectos éticos deste estudo, salientamos que ele foi apoiado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, apresentando contribuição relevante para a Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, já que a sua temática permeia a formação de professores de Educação Física e as relações existentes com sua prática pedagógica.

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

Após o aval para a realização deste estudo, iniciamos o processo de coleta de informações nos documentos de matrícula do curso e para compor o quadro de sujeitos da pesquisa foram convidados os acadêmicos, sendo necessária a sua aceitação para a efetivação da entrevista junto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horários dos sujeitos, os quais poderiam escolher o local de sua preferência para a realização da mesma. Com a autorização de cada sujeito, gravamos as entrevistas em áudio para que não se perdesse detalhes de suas falas, as quais foram imediatamente transcritas e antes da análise, entregues a estes para que, se necessário, fizessem uma revisão, para alterar, excluir ou incluir o que julgassem importante. Após o retorno das entrevistas lidas e assinadas pelos sujeitos foi realizado o início do processo de análise e interpretação de todas as informações coletadas. Destacamos também, que os sujeitos poderiam deixar de participar do estudo se assim o desejarem, sem que com isso ocorra algum prejuízo, não havendo dano moral ou risco a estes.

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

Informamos também que se pretendia divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da Educação.

3.6 A Análise e a Interpretação das Informações

A interpretação das informações coletadas pelas entrevistas foi realizada através da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p.42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995, p.23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdos tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

A análise de conteúdo para a interpretação das informações é uma técnica de grande eficácia, porque “busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis” (MARTINS, 2006, p.35). O mesmo autor também coloca que a análise de conteúdo auxilia o pesquisador a descrever e compreender o material escrito coletado, as falas dos sujeitos e todos os elementos que compõem a estrutura do caso estudado.

Para Bardin (1977), a análise do conteúdo representa um conjunto de técnicas para analisar comunicações, que buscam desvendar através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicativos que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições reais destas mensagens. Portanto, a utilização da análise de conteúdo prevê três

etapas principais. São elas: 1ª) A pré-análise – etapa que trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – etapa que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamentos dos resultados – etapa onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos documentos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS PROCESSOS REFLEXIVOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM

Ao longo do processo de formação docente a reflexão sobre a prática, a fim de que os conhecimentos profissionais se façam presentes no momento da formação inicial dos futuros professores, é imprescindível para que o trabalho docente seja permeado de características qualitativas. A reflexividade a respeito das práticas pedagógicas, ainda hoje, tem sido muito desconsiderada em grande parte dos cursos de formação inicial de professores e os resultados desse descaso podem ser evidenciados através da desvalorização que ocorre nos processos educativos no âmbito escolar. Assim, considerando essa afirmação podemos inferir que os cursos de Licenciatura em Educação Física, ainda hoje, englobam em seus currículos, conhecimentos voltados, extremamente, para uma formação com caráter técnico, advindo dos conhecimentos técnicos, deixando de lado, desse modo, uma formação com aspectos críticos acerca dos processos de ensino-aprendizagem e da realidade escolar. Desta forma, acreditamos que os conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação inicial de professores, ainda, não são suficientes para que o futuro professor possa compreender melhor as diferentes situações que enfrentará quando inserido no contexto escolar.

A seguir, apresentados alguns aspectos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, evidenciados por acadêmicos dos 6º, 7º e 8º semestres, que instigam ou não esses futuros professores a adquirem uma postura reflexiva diante das próprias ações educativas.

4.1 Concepções Sobre o Papel do Professor de Educação Física e a Identidade Profissional Docente

Discussões sobre o papel dos professores de Educação Física no contexto escolar são constantemente realizadas, principalmente nos cursos de formação de professores, abordando, nesse espaço formativo, cada vez mais, reflexões acerca das concepções sobre o significado do ser professor e das responsabilidades que

permeiam essa profissão. Nesse sentido, Nóvoa (1991, p.29), já há algum tempo, destacava que “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades”. E, conseqüentemente, isso também tem influência nos cursos de formação, tanto nos de formação inicial quanto nos de continuada, que devem se ressignificar constantemente para se adequarem às necessidades dos professores nas instituições escolares. Ainda, segundo García (1999), a tomada de consciência das concepções e modelos ou significados do ser professor devem ser revisitados porque pode haver uma dissonância cognitiva entre o que pensam os futuros professores e o que o curso de formação inicial preconiza. E, além disso, segundo Krug (2005) os professores, recentemente, vivenciam uma crise de identidade desencadeada por diversos fatores que permeia a atividade educativa, assim, isso tudo se traduz em questionamentos sobre a escolha profissional e sobre o próprio significado do que é ‘ser professor’.

Neste sentido, sobre **o significado de ser professor de Educação Física** constatamos pelas respostas dos entrevistados que **dez acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=3; ECS III=5) expuseram que ser professor de Educação Física é ‘contribuir para a formação corporal e social dos alunos’. E isso pode ser observado, como exemplo, nas duas falas a seguir: “[...] *é formar um cidadão consciente, crítico, que possa transformar a realidade e suas necessidades [...] é mais do que dar uma aula ou ensinar os alunos a jogar um esporte [...]*” (**acadêmico 4**); e, “[...] *contribuir para a formação corporal dos alunos, que é adquirida desde a infância das pessoas e vai se refletir ao longo de toda a vida [...] tentar tornar os alunos críticos e autônomos diante da sociedade em que vivem [...]*” (**acadêmica 18**).

Sobre estas colocações citamos os PCN’s (1997) que dizem que, na Educação Física, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características individuais dos alunos, sejam elas cognitivas, corporais, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, para que aprendam a discutir regras e estratégias, analisando-as criticamente como forma de conseguirem (re)significar e recriar tais aspectos das atividades propostas. Ainda, segundo Betti e Zuliani (2002) a Educação Física deve responsabilizar-se por formar cidadãos capazes de posicionarem-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento, podendo, portanto, entender e vivenciar o seu aprendizado, mudando o comportamento e assumindo novas atitudes.

Outro significado de ser professor de Educação Física citado por **sete acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=3; ECS III=3) foi ‘ensinar conhecimentos obtidos no curso de Licenciatura em Educação Física’. E, esse direcionamento de significado pode ser observado na fala da **acadêmica 7**, como exemplo: “[...] *ensinar os conhecimentos pertencentes à Educação Física [...] aqui no curso, a gente já tem noção, que tem outros conteúdos/conhecimentos que devem ser trabalhados, como a ginástica, as lutas, as danças [...]*”. Portanto, esse significado de ser professor encontra sustentação em Nóvoa (1995) que coloca que a tarefa básica do professor é ensinar. Assim, o professor de Educação Física e a escola devem garantir o direito aos alunos de conhecer mais profundamente os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, enfim, as práticas pertencentes ao universo corporal presentes em seu cotidiano.

Ainda outro significado de ser professor de Educação Física foi ‘promover a saúde e a realização de atividades físicas aos alunos’, manifestado por **quatro acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=0; ECS III=2). Como exemplo desse significado, apontamos a fala da **acadêmica 14** que manifestou que, na escola, os professores dessa disciplina devem: “[...] *socializar conhecimentos sobre o corpo, sobre a importância da prática de atividades físicas, relacionando tudo isso com a promoção da saúde, para os alunos levar isto para a vida deles*”.

Abordando esta ideia de significado citamos Vieira e Ferreira (2004) que afirmam que devemos ter um tanto de cuidado em não traçar uma relação causal entre Educação Física e saúde, de modo que, essas colocações empobrecem o papel da Educação Física como realidade pedagógica, pois, o professor de Educação Física é um interventor social que atua no campo da educação e da saúde, e que o seu maior compromisso é formar cidadãos, indivíduos críticos e reflexivos, a partir de seus conteúdos que lhe são peculiares.

Temos ainda que **dois acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=0; ECS III=0) acreditam que o significado de ser professor de Educação Física caracteriza-se em ‘mudar a prática das aulas de Educação Física’. Neste direcionamento de ideia de significado temos a fala da **acadêmica 5**: “[...] *acho que o professor de Educação Física tem que se conscientizar e mudar um pouco a prática das aulas, não cair na rotina [...] e também modificar o pensamento dos professores de Educação Física mais antigos [...]*”. Sobre isso, temos a destacar que a mudança na prática educativa

implica alterar concepções enraizadas enfrentando o cotidiano já existente. De acordo com Borges (2003) para uma mudança nas aulas de Educação Física, evidencia-se, então, a existência de outros condicionamentos que não sejam apenas a do esporte e da aptidão física. Portanto, mudar a prática educativa requer enfrentar grandes transformações na forma costumeira do desenvolvimento das aulas, pois, cada aluno é um ser singular e com um tempo próprio que se encontra, em relação aos demais, em nível diferente, referente ao processo de conquista e construção de seu conhecimento.

'Ter consciência das relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno' é mais um significado de ser professor de Educação Física, entretanto, citado por apenas **um acadêmico** (ECS I=0; ECS II=1; ECS III=0). E, isso pode ser observado na fala da **acadêmica 10**: “[...] *tem que ter consciência, porque vamos trabalhar com pessoas [...] dialogar com os alunos, dar atenção, respeitar a individualidade de cada um [...] os alunos vão para a escola para terem um pouco de atenção que não têm em casa, para serem escutados também [...] o aspecto afetivo tem que permear a relação entre alunos e professores, porque às vezes os alunos não têm isso em casa e buscam nos professores a atenção e o carinho [...]*”.

A respeito deste significado, mencionamos Freire (2003) que assinala que a interação dialética professor-aluno, aluno-professor torna a prática pedagógica um desafio maior e muito mais prazeroso, na qual se estabelece vínculos de amizade e respeito favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Portanto, a afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências variadas, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em aula. O relacionamento baseado na afetividade é, portanto, um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer.

Neste momento, podemos perceber a existência de cinco (5) diferentes significados de ser professor de Educação Física na compreensão dos acadêmicos entrevistados. Estes significados também mostram algumas contradições, pois os mesmos apontam visões de educação diferentes. De um lado alguns significados que coincidem com o papel de professores numa educação reprodutora de

sociedade e, de outro, raros significados referentes a uma educação transformadora da sociedade. Segundo Krug (2005a) esse fato retrata o momento da atual formação de professores de Educação Física que oscila entre uma abordagem técnica e uma abordagem transformadora. Já Krug (2005b) destaca que estas diferenças entre os significados de ser professor parecem emergir das freqüentes crises de identidade dos professores, e de seus cursos de formação, oriundas de mudanças sociais que acontecem rapidamente e exigem dos docentes novos papéis, e, isso leva os acadêmicos à incertezas a respeito de sua profissão. Ainda Krug (2011) diz que o significado de ser professor está relacionado ao contexto intelectual e social em que os futuros docentes estão inseridos, e como sabemos, a formação de professores de Educação Física, há muito tempo, é influenciada por uma concepção/abordagem/tendência tecnicista. Já Goodson (1995) afirma que o ambiente sociocultural e as experiências de vida são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática e nossos significados.

Depois de todas estas análises vale ainda lembrar Krug (2011) que ressalta que diante de tantos significados diferentes o curso de formação inicial, particularmente a Licenciatura do CEFD/UFSM, precisa trabalhar mais a respeito do que é ser professor de Educação Física na escola para que se venha a oferecer uma formação de maior qualidade.

Para seqüência do estudo consideramos importante abordar **as expectativas dos acadêmicos ao optarem pelo curso de Licenciatura em Educação Física e sobre o que acreditavam que esse curso iria lhes proporcionar profissionalmente.**

No rol das expectativas relativas ao curso e suas realizações tivemos que **nove acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=4; ECS III=2) tinham a expectativa de 'se tornarem professores' e, isso pode ser observado na fala da **acadêmica 10**: "*[...] tinha a convicta noção do que era Licenciatura em Educação Física [...] o foco era a escola [...] ao chegar no curso, os conteúdos ao longo das disciplinas do curso acredito que era o que imaginava que ia ser mesmo [...]*". Esta situação nos leva a abordar os motivos da escolha profissional e para isso nos reportamos a Santini e Molina Neto (2005) que afirmam que escolher uma profissão não é fácil, pois a

tomada de decisão é sempre cercada de dúvidas, emoções e influências de diversos aspectos. Para Borges (2003) em se tratando dos motivos que determinam as escolhas das profissões, esta decisão não é fruto de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos (envolvimento com a área e com pessoas que fazem parte dela) que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Outra situação que constatamos foi que **oito acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=2; ECS III=3) manifestaram que 'não sabiam o que o curso ia proporcionar'. Exemplificando esse direcionamento mencionamos a fala do **acadêmico 2**: *"[...] eu tinha uma vaga ideia de como o curso ia ser [...] não cheguei a pesquisar sobre o que ele proporcionava, não tinha certeza de como ia ser [...] não tinha ideia de como iam ser as experiências, as disciplinas durante o curso [...]".* Essa fala está relacionada com o que Santini e Molina Neto (2005) destacam, isto é, que a grande maioria dos professores de Educação Física não teve uma orientação profissional adequada durante o período escolar o que prejudicou a tomada de decisão sobre a profissão a ser escolhida. Ainda, para Santos e Hallal (2001) os acadêmicos que entram nos cursos de Licenciatura em Educação Física conhecem muito pouco sobre a realidade da profissão.

Ainda constatamos que a expectativa de 'experenciarem atividades práticas relacionadas aos esportes' durante o curso de Licenciatura em Educação Física, foi citada por **sete acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=3; ECS III=3), e, isso pode ser presenciado nas duas falas a seguir: *"[...] achei que no curso eu ia aprender a fazer tudo com relação às práticas das modalidades esportivas, esta era a minha ideia [...]"* (**acadêmica 10**); e, *"[...] a gente vem de uma Educação Física Escolar que é permeada apenas pelos esportes coletivos, e quando se pensa no curso de graduação em Educação Física meio que acabamos resumindo em apenas jogar os esportes [...] achei que aqui no curso eu ia aprender os esportes e achei que ia jogar [...]"* (**acadêmica 18**).

Ao analisarmos estas falas, podemos perceber que esta expectativa dos acadêmicos ao ingressarem no curso de Educação Física é que o que acontece, conforme Verenguer (1995), na maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Física, ainda hoje no Brasil, pois, esses dão ênfase a uma formação profissional voltada, basicamente, para trabalhar com o desporto. Aqui vale ressaltar que

acreditamos que esse quadro ainda não mudou em nosso tempo de hoje. Em contra-partida a esta situação, Oliveira (1992) já destacava que o papel a ser desempenhado pelo profissional de Educação Física na escola, não é o de treinador à caça de talentos, e nem tão pouco, o de simples marionete à serviço da elite. O papel do profissional de Educação Física na escola é o de educador. Já para Santini e Molina Neto (2005) a grande maioria dos ingressantes na Educação Física não aspira ser professor de Educação Física. São ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, optaram por uma que já lhes era familiar, a Educação Física, reduzindo, assim, as incertezas.

A respeito das expectativas e realizações ainda podemos evidenciar que **quatro acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=2; ECS III=0) relataram que 'as expectativas ao optarem pelo curso de Licenciatura em Educação Física não foram atendidas'. Sobre isso, por exemplo, citamos a **acadêmica 3** que disse: *"[...] depois que eu entrei no curso, fui vendo que tem algumas coisas que parecem que não se encaixam na escola [...] parece que o que a gente aprende aqui dentro da universidade, quando a gente começa a ir para a escola, não se encaixava com as atitudes dos alunos, com o pensamento dos alunos [...] então, parece que o que eles ensinam aqui não encaixa com o interesse que eles tem lá na escola [...] parece que é uma coisa totalmente fora da realidade [...]"]*.

Em conformidade com o depoimento da acadêmica citada, podemos mencionar Pimenta (2005) que afirma que a dissociação entre os conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação de professores e os subsídios necessários à realização das intervenções nos contextos escolares empobrece muito as ações pedagógicas, pois, essas se tornam muito distantes da realidade de todo o contexto escolar. A respeito dessa questão teoria e prática, Pimenta e Lima (2004) nos chamam à atenção para o papel da teoria que é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos. Assim, as teorias oferecem subsídios para a realização da prática docente, enquanto que a prática são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos, agindo como transformadora da realidade criando soluções para os problemas que se apresentam.

Já sobre o que o curso poderia proporcionar ao longo da formação inicial, **quatro acadêmicos** (ECS I=0; ECS II=1; ECS III=3) 'perceberam o real objetivo da Licenciatura em Educação Física', e isso pode ser analisado no que a **acadêmica 10** fala: “[...] ao longo do curso percebi que mais que saber realizar os aspectos relacionados às modalidades esportivas, tem que saber ensinar aos nossos futuros alunos [...] ao mesmo tempo em que a gente aprende a demonstrar os aspectos dos conteúdos da Educação Física, a gente aprende a ensinar os nossos alunos [...]”. A respeito do conteúdo desse depoimento citamos Isaia e Bolzan (2009, p.135) que dizem que o professor deve ter consciência que na medida “em que ensina também aprende, mostrando-se ciente de sua responsabilidade na participação do seu processo formativo, assumindo-se como sujeito gerativo de si mesmo e de seus alunos”.

Seguindo neste mesmo direcionamento de pensamento, o professor além de se mostrar consciente da sua função como educador, ao mesmo tempo está constantemente aprendendo durante as ações educativas, junto aos seus alunos, e, isso se torna essencial para que durante todo o processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais, se sinta seguro da figura que representa frente aos educandos, devido estar, continuamente, fortalecendo a sua identificação como professor.

Silva e Krug (2010) nos fazem pensar sobre uma perspectiva que está relacionada com o descrito anteriormente, pois, destacam que as significações sobre a docência e sobre o professor são construídas muito antes de entrar numa sala de aula, pois, temos uma representação do que seja um professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, onde nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

Devido à estas ideias, foi questionado, aos acadêmicos participantes deste estudo, se **anteriormente ao ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física eles já se identificavam como futuros professores de Educação Física e se isso estava relacionado às experiências e vivências ao longo da vida.**

Deste modo, pelos depoimentos, percebemos que **quatorze acadêmicos** (ECS I=4; ECS II=5; ECS III=5) afirmaram que a identificação como futuros professores de Educação Física se deu 'devido às experiências positivas que tiveram durante o período que ainda estavam na escola'. A fala do **acadêmico 2**,

como exemplo, mostra isso claramente: “[...] sempre gostei da figura do professor de Educação Física no colégio [...] sempre foi uma pessoa que eu me dei bem [...] pensei que ia ser legal ser professor, era uma coisa que eu gostaria de ser, por essa imagem que eu tinha do professor [...] os professores não eram relapsos, eram dedicados, sempre fizeram muitas coisas diferentes nas aulas, eu tive muitas vivências ótimas [...]”.

Para este acadêmico o que Castello (*apud* HURTADO, 1983) coloca está de acordo, pois, o professor de Educação Física influencia o aluno como pessoa e profissional, tanto pelo que ensina como pelo o que faz, pelo bom exemplo que lhe dá. Desse modo, essa influência existe de pessoa para pessoa, numa relação afetiva, de compreensão, aceitação e respeito mútuos, sempre levando em conta a liberdade interior e as características pessoais do outro. Ainda, as relações das pessoas com a disciplina, como por exemplo, a de Educação Física na escola, conforme Almeida e Fensterseifer (2007) pode ser evidenciado como um dos motivos que leva uma pessoa a escolher a Educação Física como futura profissão.

A **identificação como professor de Educação Física**, anteriormente ao iniciarem a realização do curso, também esteve associada ao ‘gosto por atividades físicas’ para **dez acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=5; ECS III=2).

Nas falas a seguir: “[...] optei pelo curso de Educação Física porque fui atleta e porque gostava de jogar [...]” (**acadêmico 7**); e, “[...] escolhi o curso de Educação Física porque eu me identifico com esportes [...]” (**acadêmico 11**), pode-se notar o que afirmam Krug e Krug (2008) quando salientam em um estudo feito sobre os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física por acadêmicos, a maioria desses, manifestaram que o ‘gosto pelas atividades físicas e/ou esportes’ foi o motivo que os levaram a escolher a Educação Física como profissão. Ainda, Santos e Hallal (2001) afirmam que o fator motivacional que mais frequentemente gera o ingresso em Faculdade de Educação Física é a relação anterior com os esportes, demonstradas em respostas como gostar de esportes e ter praticado esportes.

Ao evidenciarmos que a maioria dos acadêmicos entrevistados citou que a identificação como futuro professor ocorreu devido às experiências positivas, com a disciplina e professores desta, durante a vida escolar, ao mesmo tempo, obteve-se informações que ‘a opção pelo curso de Educação Física e a prévia identificação

como docente desta disciplina foi devido às experiências negativas no contexto escolar’, conforme **nove acadêmicos** (ECS I=4; ECS II=3; ECS III=2).

A respeito disto, podemos perceber pela fala da **acadêmica 4** “[...] os professores ‘largavam a bola’ e saíam [...] a gente não tinha uma instrução, a gente não sabia o porquê ia fazer Educação Física, a gente ia lá só jogar [...] parecia que não tinha um sentido [...] a minha escolha e identificação como professor se baseou nestas experiências, mas, foi mais para tentar superar isso, eu estava vivenciando uma coisa, mas queria que fosse diferente quando fosse eu o professor [...]” o que afirma Krug (2010) de que um percurso da vida escolar básica marcado pelo professor de Educação Física ruim, apesar de ter pouca probabilidade, pode despertar um desejo nesse aluno por uma Educação Física de qualidade e influenciar motivacionalmente o mesmo a escolher a Educação Física como profissão para modificar a Educação Física Escolar, ou seja, toma para si a responsabilidade de escolher uma profissão com a ambição de proporcionar aos outros, seus futuros alunos, uma Educação Física Escolar melhor.

Ainda sobre esta questão da identidade docente, **sete acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=3; ECS III=1) relataram que ‘antes do ingresso no curso não se identificavam como futuros professores de Educação Física’ e, dessa forma, citamos, como exemplo, a fala do **acadêmico 16** que diz o seguinte: “[...] não me identificava antes de entrar no curso como professor [...], mas, acho que a gente vai se identificando ao longo de todo o curso de Licenciatura em Educação Física [...]”. Assim, podemos constatar que a existência de pessoas que não tem certeza por que escolheram a profissão. Nesse sentido, Santini e Molina Neto (2005) salientam que mesmo não havendo convicção na hora da escolha profissional, é possível, após o ingresso da pessoa no curso de Educação Física, desenvolver competências específicas para o desempenho que o trabalho exige, caracterizando, assim, com o passar do tempo, o desenvolvimento do processo de identidade com o curso escolhido.

Ao acreditarmos que a identificação profissional docente esteja sendo evidenciada antes mesmo da entrada num curso de Licenciatura, e assim, podemos inferir que os cursos de formação inicial de professores, podem ser considerados os espaços formativos que mais têm a função de fazer com que esta caracterização nos futuros professores seja, cada vez mais, desenvolvida, através dos currículos, das disciplinas, dos saberes, das habilidades e das competências que almejam e

ênfatizam ao bom professor, mesmo que seja via mau professor, quando então é almejado ser diferente desse.

Portanto, durante as entrevistas, os acadêmicos responderam **se ao longo da realização do curso de Licenciatura em Educação Física, acreditam que a identificação, como futuro professor foi sendo fortalecida.**

Neste direcionamento de questionamento, **dez acadêmicos** (ECS I=0; ECS II=4; ECS III=6) expuseram que ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física 'ocorreram experiências positivas para a sua identificação como futuros professores'. O que o **acadêmico 15** relata, expressa bem esta afirmação: *"Acredito que em alguns momentos ao longo do curso esta identificação como futuro professor de Educação Física foi fortalecida, tanto através de todo o embasamento teórico no curso quanto ir à campo, realizar as atividades práticas relacionadas aos estágios ou não [...] a participação em projetos de extensão é importante também, mas, às vezes, não condiz com a realidade escolar que iremos encontrar futuramente [...]"*.

Referente ao que afirmou este acadêmico, Ilha; Maschio e Krug (2008) descrevem que é durante o processo de formação inicial de professores que acadêmicos vivenciam e experienciam diferentes formas de ensino através da docência de seus mestres e também em suas práticas pedagógicas na graduação, nos Estágios Curriculares Supervisionados, em projetos de extensão, de ensino e de pesquisa. Portanto, é imprescindível que a formação inicial de professores aborde aspectos e criem oportunidades para que os futuros profissionais tenham clareza do papel que virão a desempenhar e os objetivos que pretendem atingir na sua prática docente, ao mesmo tempo em que o processo de identificação como educador esteja sendo fortalecido ao longo de todo o percurso acadêmico.

A respeito das **disciplinas** que tiveram contato durante o curso de Licenciatura em Educação Física, **sete acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=3; ECS III=1) comentaram que 'algumas dessas não os auxiliaram na identificação como futuros professores'. Essa ideia fica evidente quando a **acadêmica 8** diz: *"[...] tem outras disciplinas que eu não consigo ver a importância que tem para a minha formação, poderia até ter outras disciplinas mais voltadas para essa preparação do ser professor [...]"*. Sendo assim, citamos Pimenta (2002) que confirma esta colocação referindo-se que a formação inicial, por vezes, não dá conta de colocar o professor à

altura desta responsabilidade através de seu trabalho, assim como das novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade da educação escolar.

Ainda, sobre a questão de que ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física os acadêmicos conseguiram ou não identificarem-se, cada vez mais, como futuros professores, obtivemos informações que **cinco** dos entrevistados (ECS I=3; ECS II=1; ECS III=1) 'não afirmaram a sua identidade profissional docente' e reportam isso às intervenções que realizaram no contexto escolar durante o curso. A respeito disso, podemos dizer que os professores no exercício de sua prática integram diferentes saberes que, normalmente, são oriundos da formação profissional, das oportunidades de experiência adquiridas durante os cursos de formação de professores. Nesse sentido, Pimenta (2005) aponta que saberes docentes são os saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos e didáticos. Assim, os saberes pedagógicos e didáticos têm comprometido a prática docente, pois, a ausência desses saberes tem causado prejuízos ao processo ensino-aprendizagem, que, segundo Azzi (2005, p.43), “o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. E, isso é o que se pode notar nas fala a seguir: “[...] *acho que as outras oportunidades de experiência no curso, com relação a estar frente à alunos, acho que estes contatos com eles são meio que únicos, às vezes é um dia só, é difícil desenvolver algo mais sólido [...] a gente quer ser reconhecido pelos alunos, mas pelo pouco contato nessas intervenções, a gente não consegue nos enxergarmos como professores, nos sentirmos professores [...] acho que com isso, a gente não se dá muito por conta do que está fazendo com aqueles alunos, da importância da nossa figura para eles [...]*” (**acadêmica 5**).

Em contrapartida à opinião dos acadêmicos, anteriormente citados, os **Estágios Curriculares Supervisionados** foram vistos como sendo 'oportunidades, ao longo do curso, que possibilitaram uma maior identificação como futuro professor de Educação Física' para **quatro acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=0; ECS III=1).

Sobre a fala da **acadêmica 13**, “[...] *me identifiquei mesmo, que eu queria mesmo ser professora de Educação Física, foi na terceira aula do estágio, porque a gente vai conhecendo e tendo prazer com aquela rotina de como é ser professor [...]*”, citamos Montenegro (1994) que afirma que as experiências com Estágios

Curriculares Supervisionados, práticas de ensino, programas de extensão universitária e pesquisas são importantes oportunidades que os cursos de formação inicial de professores oferecem aos alunos para que possam defrontar-se com diversas realidades. E, relativamente a isso, Larrosa Bondía (2002) sugere que se os professores, nas suas reflexões acerca das suas ações educativas, utilizarem das questões experienciais que permeiam suas práticas docentes, esses conseguirão, mais conscientemente, chegar ao desejado, quando do processo reflexivo, como educadores.

Apesar de alguns acadêmicos citarem que os ECS representam uma oportunidade, durante a Licenciatura de irem se identificando, cada vez mais, como professores, **quatro acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=1; ECS III=1) que expressaram que 'há falta de momentos, ainda ao longo da graduação em Educação Física, que incentivem este auto-reconhecimento como futuros docentes'. Isso pode ser evidenciado na fala do **acadêmico 9**, “[...] eu consegui entender mais o que é ser professor e buscar essa identidade como professor depois que participei de alguns projetos aqui no curso [...] isso a gente pode conseguir mais através de projetos talvez [...]”. Assim, essa insatisfação presente na fala desse acadêmico, pode ser amenizada conforme o que diz Pimenta e Lima (2004), pois, um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite a preparação, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas a priori como necessárias ao bom desempenho docente.

A insatisfação com relação à falta de momentos, durante a Licenciatura em Educação Física, soma-se às 'metodologias de alguns professores, que durante o curso, não instigaram uma maior identificação com a profissão docente', e, isso foi expresso por **três acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=1; ECS III=1).

O descontentamento observado através das informações concedidas por estes acadêmicos a respeito das metodologias dos professores do curso de Licenciatura que não auxiliam os alunos ao processo de identificação como futuros professores, pode-se tomar por base o que autores como Suassuna *et al.* (2006), expõe, pois, a concepção de mundo, homem e sociedade existentes no pensamento dos professores-formadores irá interferir no modo como esses estruturam sua intervenção pedagógica, influenciando assim na formação do futuro profissional de Educação Física. Ainda, a respeito desse assunto, Taffarel (2006) afirma que a

compreensão de que a efetivação de um projeto de formação humana deve ocorrer em um contexto de definição de política de formação de professores de Educação Física que se oponha à formação com base nas pedagogias das competências e que tenha como paradigma a prática como referência para atuar profissionalmente na escola.

Enfim, a respeito da identidade profissional docente, apenas para **um acadêmico** (ECS I=0; ECS II=0; ECS III=1) a identificação como futuro professor é 'algo pessoal, individual de cada pessoa'. Assim, o **acadêmico 16** explanou que “[...] *eu percebi que fui amadurecendo ao longo do curso e alguns conceitos que eu tinha com relação ao ser professor foram mudando também [...] o principal é eu ir percebendo o meu amadurecimento, que estou aqui no curso por um motivo, com um objetivo e daqui um tempo eu vou estar dando aula para os meus próprios alunos [...] acho que essa percepção e identificação como futuro professor é bastante pessoal e individual de cada um [...]*”.

Portanto, a partir da fala deste acadêmico, 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. Desse modo, para Nóvoa (1992) a identidade docente caracteriza-se como sendo um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

4.2 Aspectos do Curso de Licenciatura em Educação Física que dão Suporte para uma Formação Docente de Qualidade

Cada vez mais, na sociedade contemporânea, os processos que envolvem a formação de professores assumem extrema importância diante das exigências que

são percebidas na educação básica. Analisar os aspectos ligados aos cursos de formação inicial de professores, como o currículo e as metodologias dos professores formadores torna-se essencial e necessário, se a intenção é oferecer aos futuros docentes elementos indispensáveis a uma atuação de qualidade, no âmbito escolar, durante o processo de ensino e aprendizagem com os alunos.

Portanto, a fim de que a relação teoria-prática proposta ao longo dos cursos de Licenciatura seja efetivamente alcançada, quando no contexto escolar, através das ações educativas, os futuros professores, necessitam presenciar, durante esses cursos, elementos que condizem com as demandas profissionais, e, isso pode ser obtido através das disciplinas e do modo como os professores do ensino superior conduzem as suas ações, tudo, afim de que o exercício da docência na educação básica aconteça com êxito.

Deste modo, os acadêmicos que participaram deste estudo, ao serem indagados se **a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física possibilitou uma formação de qualidade, como futuros professores e reflexivos diante das próprias ações educativas**, obtivemos as informações evidenciadas a partir deste momento.

Para a maioria dos entrevistados, *ou seja*, **dezesseis acadêmicos** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=6) 'algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física auxiliaram na sua formação' como futuros professores. E, isso pode ser exemplificado pelas falas a seguir: “[...] *algumas disciplinas acho que possibilitaram eu estar sempre refletindo sobre a minha condição de ser professora [...] as discussões nessas disciplinas sobre essa condição aconteciam mais quando íamos às escolas, para realizarmos algumas práticas curriculares das disciplinas [...]*” (**acadêmica 1**); e, “[...] *as intervenções práticas que tivemos nas escolas, ao longo das disciplinas do curso, foram muito importantes, para irmos desde já se ambientando com o espaço escolar, ir vendo a diversidade das realidades dos alunos, que é muito importante, para quando realizarmos os nossos estágios [...] quando a gente voltava destas intervenções, a gente conversava entre nós e trocava essas experiências que tivemos, e isso foi muito bom, porque a gente vai percebendo como nos comportamos como professores [...]*” (**acadêmica 13**).

Conforme as falas destes acadêmicos, percebemos o que Souza; Tabanez e Silva (1998) nos trazem quando ressaltam que as concepções sobre o que é ser um

‘bom professor’ foram significativamente modificadas, principalmente, após o contato e conhecimento das disciplinas pedagógicas durante a formação do professor.

Em contrapartida à estas falas, outros **doze acadêmicos** (ECS I=4; ECS II=3; ECS III=5) citaram que ‘algumas disciplinas, durante o curso de Licenciatura em Educação Física não auxiliaram para uma formação de qualidade’ como futuros professores.

Isto vai ao encontro do que Pimenta (1999) explicita, pois, as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura, ainda, não tem sido suficientes para mobilizar parte dos formadores de professores a orientarem seus planos de ensino às necessidades da prática docente que acontece nas escolas, desenvolvendo seus conteúdos de acordo com as implicações pedagógico-didáticas de forma mais críticas. Ainda, estes professores formadores, por vezes, resistem em converter os saberes das ciências da educação em saberes pedagógicos e, assim, pouco auxilia no atendimento de necessidades, situações e problemas evidenciados nas práticas pedagógicas no âmbito escolar. A insatisfação percebida na fala a seguir, demonstra que algumas disciplinas do curso de formação inicial pouco colaboram para a formação como professores: *“[...] o grande problema é que algumas disciplinas parecem que não tem uma relação com a realidade que vamos encontrar, parece que a teoria fica isolada da questão prática [...] tem coisa que a gente vê teoricamente na sala de aula e fica difícil de percebermos isso numa situação prática [...] acho que essa relação é fundamental e muitas vezes as disciplinas ficam nos devendo [...]”* (**acadêmico 16**).

As ‘mudanças na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, também, foram ditas como sendo necessárias para que ocorra uma eficaz formação’ como futuros professores seja alcançada, e, isso foi exposto por **dez acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=4; ECS III=3). Como exemplo usamos duas falas: *“[...] acho que todas as disciplinas do curso tinham que ter uma ênfase e uma ligação mais próxima com a escola, com a realidade dela, para nos inserirmos mais seguros e autônomos como professor [...]”* (**acadêmico 11**); e, *“[...] vejo algumas disciplinas que poderiam ser excluídas e algumas a acrescentar [...] algumas disciplinas ou experiência envolvendo a nossa segurança para trabalhar frente aos alunos poderia ser incluída no curso [...]”* (**acadêmico12**).

Conforme o que pensam estes acadêmicos, algumas mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores deveriam ocorrer afim de melhor subsidiar os futuros docentes às futuras ações como educadores. Em concordância com isso, Pimenta e Lima (2004, p.44), citam que “num curso de formação de professores todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”.

Ainda, a respeito de que os cursos de formação inicial de professores devam contribuir para uma formação sólida aos futuros docentes, temos que, para **quatro acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=2; ECS III=1) ‘um processo formativo para seja considerado eficiente não depende somente da organização curricular do curso’ de Licenciatura em Educação Física. As falas a seguir enfatizam isso: “[...] *acredito que muito da tua formação depende de tu correr atrás [...] quando fui para o estágio, eu li muito, procurei outras coisas além das disciplinas relacionadas aos conteúdos [...] acho que ao longo do curso, tu vai buscando outras fontes, tu vai percebendo que tu precisa refletir sobre tuas atuações na escola [...]*” (**acadêmico 2**); e, “*Acho que as disciplinas do curso me possibilitaram um pouco esta formação como futura professora de Educação Física, mas acredito que muito depende de nós mesmos, na nossa individualidade a gente tem que estar procurando cada vez se informar mais [...]*” (**acadêmica 18**).

O que estes acadêmicos elucidam está de acordo com a ideia de que os professores necessitam estar em constantes estudos e atualizações das suas concepções a fim de que afirmem para si mesmos a sua condição de educadores e qualifiquem a sua formação profissional. Segundo Pimenta (1997) ser “bom professor” não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Dessa forma, o “bom professor” é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação. Ainda, de acordo com Libâneo (2004) a formação continuada do professor, apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam

e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Em relação a alguns aspectos dos cursos de formação de professores que podem vir a qualificar as ações dos alunos quando inseridos no contexto escolar, foi questionado aos acadêmicos se **as metodologias dos professores formadores, ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física, os ajudaram no fortalecimento da sua formação como futuros professores**. Desse modo, para a maioria dos acadêmicos, **quinze** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=5) falaram que ‘as metodologias de alguns professores do curso não proporcionaram uma formação com qualidade’. Isso pode ser observado quando a **acadêmica 8** explicita que: *“[...] alguns professores não tem muito a ver com a realidade que vamos encontrar nas escolas, com os alunos [...] talvez porque tenham um perfil mais técnico dentro do curso, e acabam por passar algumas “receitas” de como agir na escola, mas nem sempre isso vai estar de acordo com a realidade da escola e dos alunos [...]”*.

A respeito disto é importante salientar que devemos considerar os métodos de ensino dos professores formadores dos cursos de Licenciatura como ações do processo ensino-aprendizagem, sendo essas técnicas fundamentais para se desenvolver um eficaz processo de ensino, levando em conta os conteúdos e o grupo de alunos que se pretende trabalhar, oportunizando a experiência de se transformarem em sujeitos reflexivos, pesquisadores quanto às situações postas no cotidiano escolar, no qual estarão imersos quando educadores. Para isso é necessário o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes, problematizando, questionando e argumentando sobre suas ações. Conforme Zeichner (*apud* GÓMEZ, 2001) esse é um processo que implica além de um “pensar sobre”, um re-pensar constante que engloba todos os momentos da trajetória profissional e que implica um refletir sobre as próprias experiências advindas dos seus valores, inter-relações simbólicas e afetivas, além de interesses sociais.

Porém, em compensação ao que foi exposto anteriormente, também, **quinze acadêmicos** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=5) afirmaram que ‘as metodologias de alguns professores do curso proporcionaram uma formação de professores com qualidade’. Assim, podemos perceber isso, como exemplo, a fala da **acadêmica 13**:

“[...] teve alguns professores que nos deram algumas ideias de como agir nas escolas, com relação aos conteúdos estudados aqui nas disciplinas, acho que isso foi bem importante [...] sempre que eu precisei contar com a ajuda desses professores, eles sempre estiveram disponíveis para me dar algumas sugestões de como agir nos meus estágios [...] eles sempre nos estimularam a estar, frequentemente, pensando sobre nossas práticas [...]”.

Remetendo a fala de tal acadêmica para o âmbito escolar, conforme Castro (1989) o profissional de Educação Física deve ser um incentivador/motivador da aprendizagem, pois, criando um clima de liberdade onde o aluno aprenda sem tensões e coações, possibilita a este, uma aprendizagem mais significativa. Essa postura de professor como um eficaz mediador entre os conhecimentos e os alunos, pode ser evidenciada também no ensino superior, já que conforme o que foi citado, os alunos usufruem melhor dos conhecimentos a serem adquiridos se inseridos na metodologia dos professores estão objetivos que contribuam para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Os Processos da Reflexividade Sobre a Prática Pedagógica

Num contexto de globalização da economia, disseminação mundial dos bens culturais e de intensa inovação tecnológica, conforme Freitas e Paniz (2007), a formação do professor não pode mais ser pensada nos moldes tradicionais de ensino, pois, há a necessidade urgente de profissionais reflexivos em relação a sua prática, capazes de buscar soluções para os problemas que se colocam no ambiente escolar.

E, neste processo reflexivo a cerca do ensino, García (1992) friza que está presente, constantemente, a avaliação ativa, persistente e cuidadosa de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, de acordo com os fundamentos que as sustentam e das conclusões para quais se direcionam. Com isso, se verifica a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um artefato de desenvolvimento do pensamento e da ação.

A respeito disto, Gómez (1992) ressalta que para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do professor prático (a reflexividade) é necessário distinguir três processos diferentes que integram o pensamento prático: a) conhecimento na ação (conhecimento técnico); b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim, os entrevistados foram questionados se sabiam distinguir tais processos deste “pensar sobre”.

Então, **onze acadêmicos** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=1) disseram ‘não ter conhecimento sobre os processos da reflexividade’. E, isso fica claro na seguinte fala: “*Não ouvi falar e nem li em nenhum lugar sobre estes processos da reflexividade sobre a prática do professor [...]*” (**acadêmica 7**).

Porém, **oito entrevistados** (ECS I=1; ECS II=4; ECS III=3) acreditam que ‘os processos da reflexividade existam a partir das reflexões’. Nesse sentido, o **acadêmico 17** disse: “[...] *com relação às minhas aulas acredito que passei por estes processos, que eles estavam impregnados na minha prática e reflexão sobre ela [...]*”.

Enfim, menos da metade dos acadêmicos entrevistados, desta forma, **cinco** (ECS I=0; ECS II=0; ECS III=5) relataram que ‘tinham conhecimento sobre os processos da reflexividade’. Como exemplo citamos a fala da **acadêmica 18**: “*Já vimos em algumas disciplinas, com alguns professores aqui no curso sobre estes processos deste ‘pensar sobre’ as nossas ações como professores [...]*”.

4.4 As Experiências nos ECS I, II e III e os Aspectos (Estratégias) que Estimulam ao Processo Reflexivo

Os Estágios Curriculares Supervisionados realizados durante os cursos de formação de professores tornam-se um processo de aprendizagem indispensável aos acadêmicos quando o objetivo é estar devidamente preparado para enfrentar os desafios da carreira docente. Esses apresentam-se como uma oportunidade de assimilar a teoria e a prática, de modo a sempre tentar unificá-las, aprender as peculiaridades da profissão, conhecer a realidade do contexto escolar, já que será nesse ambiente que os futuros professores exercerão as suas funções como

educador. Portanto, podemos inferir que o aprendizado é muito mais eficaz quando é adquirido por meio de experiências diretamente ligadas às práticas pedagógicas.

Neste sentido, Freire (1996) destaca que os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Dessa forma, a prática docente do professor passa a ser construída e reconstruída juntamente com as necessidades que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda, durante as experiências dos ECS, diversas são as inquietudes que ocorrem na prática pedagógica do acadêmico, pois é nesse momento que ocorre o confronto direto entre a teoria e a prática, a fim da busca de conhecimento. De acordo com Krug (2001) é importante o professor 'refletir na' e 'sobre a sua ação', porque desta forma estará supervalorizando o 'saber', o 'fazer' e o 'por que fazer', que são fontes do processo de produção de conhecimento.

Portanto, a fim de desvendar se e **como os acadêmicos construíram conhecimentos advindos das práticas pedagógicas referentes às experiências com as quais tiveram contato nos ECS I, II e III**, foi questionado a eles sobre alguns **aspectos destas intervenções nas escolas, que julgam importantes para a formação como futuros professores**.

Assim, os acadêmicos relataram sobre as **expectativas, dificuldades, momentos de sucesso e sobre a utilização de estratégias de ação** ao longo da realização dos ECS. E, isso ficou evidente, num primeiro momento, quando **dezesseis acadêmicos** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=6) descreveram sobre 'diferentes expectativas ao iniciarem as atividades referentes aos ECS'.

De acordo com o teor das falas a seguir, podemos constatar que o acadêmico estagiário nem sempre compreende a dinâmica do estágio e de sua presença na escola e esse fato dificulta a superação das dificuldades que surgem no decorrer do processo de realização das atividades referentes ao ECS. Afim, de superar a insegurança ao iniciar o estágio, segundo Pimenta e Lima (2004), quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil será a compreensão do processo. Eis as falas de dois acadêmicos: *"[...] entrei no estágio com um pouco de receio, por um pouco de insegurança [...] entrei com a expectativa de encontrar problemas, de não conseguir dar aula, e foi o que aconteceu, por eu estar me sentindo inseguro com relação ao*

estágio [...]” (**acadêmico 9**); e, “[...] a minha expectativa era que eu achava que por trabalhar com crianças eu estava um pouco inseguro com isso, pensando em como seriam as aulas, como eu teria que agir com os alunos, se os alunos iriam entender os meus objetivos das aulas [...] fiquei mais ansioso pela faixa etária dos alunos [...] não sabia como eles iam receber os meus conteúdos, como iam compreender o que eu propunha para eles [...]” (**acadêmico 17**).

Ao longo da realização dos ECS, **quinze acadêmicos** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=5) perceberam ‘alguns aspectos negativos ao realizarem as atividades nas escolas’. Essas percepções podem ser analisadas em algumas falas a seguir: “[...] o que mais me incomodava era o horário das aulas que era tarde da manhã com muito sol e o espaço físico não muito apropriado [...]” (**acadêmico 7**); “[...] encontrei bastante dificuldade, principalmente no planejamento das aulas, pela falta de eu escolher e me embasar em uma abordagem da Educação Física para planejar as aulas [...] achei que os alunos resistiram bastante quanto as minhas propostas nas aulas [...]” (**acadêmico 9**); e, “[...] acho que o que foi mais difícil, foi esta questão da atenção deles, de eu ter sempre a atenção deles e estar sempre utilizando um vocabulário de fácil entendimento e ser breve nas explicações, já que eles eram bem pequenos [...]” (**acadêmico 13**).

Sobre estas falas, podemos compreender que um dos aspectos negativos durante a realização do estágio foi ‘não conseguir ter o domínio da turma’, e sobre esse aspecto García (1999) diz que esse tipo de interação e conhecimento não se adquire senão em contato com os alunos e as escolas, e assim, as práticas de ensino constituem-se na oportunidade mais eficaz para promover essa articulação. Outra situação negativa durante a realização do estágio foi descrita pelos acadêmicos, e, isso está de acordo com o estudo de Marques e Krug (2010), sobre ‘Os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de Educação Física durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado’, pois, esses autores evidenciam que um dos aspectos, sentidos pelos acadêmicos de forma negativa, foi as ‘conversas e falta de atenção dos alunos nas explicações’. Desse modo, estes autores salientam que tais situações atrapalhavam o andamento das suas aulas, dificultando o desenvolvimento de seus objetivos, bem como a aprendizagem dos alunos.

Ainda, os acadêmicos citaram outro aspecto negativo durante a realização do Estágio, e, as colocações dos autores citados anteriormente corroboram com estas ideias já que também encontraram em seu estudo tais descrições, pois, um dos problemas que afetam a Educação Física Escolar se refere a ‘falta de espaço físico e influências externas na quadra’, de modo que não se consegue desenvolver a aula que se planejou porque não possui espaço adequado, ou influências externas na própria escola atrapalham o desenvolvimento das aulas, e, isso dispersa os alunos e com isso diminui a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. Ainda, concordando com os autores já citados, Kunz (1991) reforça a ideia que a ‘falta de planejamento’ prévio está fazendo com que a aula de Educação Física não esteja contribuindo para a descoberta e o desenvolvimento de um repertório motor amplo capaz de ser significativo para os alunos no seu dia-a-dia fora da escola, de modo que isto também se tornou um aspecto negativo para a realização das aulas nos estágios, conforme os entrevistados desta pesquisa.

Por conseguinte, apesar de os entrevistados exporem que ao longo das ações educativas nos ECS encontrarem dificuldades e questões problemáticas, a maioria dos acadêmicos, **quatorze** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=4) mencionaram que perceberam ‘aspectos positivos durante a realização dos ECS I, II e III’. Dentre as falas que justificam isso, estão: “[...] *a professora de Educação Física regente da turma era bem presente [...] a participação dela foi bem importante para eu poder sempre estar pensando sobre o que eu estava fazendo nas aulas [...] sempre eu perguntava a opinião dela, porque eu não tinha tanta experiência [...]*” (**acadêmica 1**); e, “[...] *antes das aulas eu sempre conversava com os alunos sobre as atividades, objetivos e conteúdos de cada aula [...] eles sempre davam a opinião deles sobre as nossas aulas [...]*” (**acadêmica 8**).

De acordo com estas falas, uma das situações positivas encontradas no decorrer dos estágios, pode ser percebida também em um estudo realizado por Marques e Krug (2010) sobre ‘os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de Educação Física durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado’, pois, esses autores evidenciam que um dos aspectos sentidos pelos acadêmicos de forma positiva foi ‘a afetividade, entusiasmo e progresso dos alunos’. Na maioria das escolas, a relação do professor de Educação Física e seus alunos é bastante amigável, e, a respeito disso temos Daólio (1995) mencionando

que o relacionamento desses educadores é mais próximo em comparação com os professores das demais disciplinas. Ainda, em estudo feito por Silva e Krug (2004; 2007) as principais manifestações de sentimento de satisfação dos professores de Educação Física com a docência é a 'boa afetividade com os alunos e o seu aprendizado'.

Quando temos oportunidades de adquirir conhecimentos através de nossas ações como educadores, no contexto escolar, frente aos alunos, ao refletirmos sobre algumas situações começamos a **perceber algumas situações de forma diferenciada**, e, a respeito disso, **quatro acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=1; ECS III=2) citaram que obtiveram 'algumas impressões após a realização das atividades dos ECS'. Nesse sentido, o **acadêmico 17** disse: "[...] acho que apesar das dificuldades eu tive momentos de sucesso durante as minhas aulas, porque analisando, hoje, desde a primeira até a última aula eu acho que evolui bastante como professor [...]". De acordo com essa articulação, Ludke e André (1986), afirmam que o que cada pessoa seleciona para pensar depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, acredita-se que os fatos observados pelos estagiários, durante seu estágio, sofreram influências de suas trajetórias pessoais e sociais, de modo que alguns aspectos, ao concluírem as atividades referentes ao estágio em si, podem ser analisados, reformulados, repensados, a fim de qualificarem as futuras ações como educadores.

Ainda, **quatro acadêmicos** (ECS I=0; ECS II=2; ECS III=2) relataram que 'utilizaram estratégias de ação durante a realização das atividades dos ECS', a fim de qualificarem as práticas pedagógicas nas escolas. Sobre isso, temos a fala do **acadêmico 11**: "[...] buscava algumas alternativas de ação, para que as aulas fluíssem melhor e todos participassem [...] no final das aulas, eu tentava conversar um pouco com elas sobre como foi a aula, se gostaram, porque aconteceu determinados fatos na aula [...]". Essa fala está de acordo com o que Zabala (1998), expõe, pois, o planejamento das atividades é necessário para que se evite a improvisação, já que a dinâmica da aula e a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem exigem que o professor disponha previamente de um amplo repertório de atividades, que o ajudem a resolver as diferentes situações que a prática educativa impõe. Ainda, Pinheiro (2004) diz que as estratégias pedagógicas são como recursos utilizados diariamente pelos professores para conseguir observar na

relação professor-aluno, a forma de aprendizado de cada um, podendo, desse modo, intervir de maneira consciente e específica, pois, é no contexto interativo que o professor busca o saber do aluno para que sua intervenção pedagógica seja de qualidade a fim de promover o desenvolvimento dos alunos.

Especificamente a respeito da dinâmica das ações educativas relativas à realização dos ECS, os acadêmicos, ao serem entrevistados, responderam perguntas sobre **como ocorria o processo de planejamento das aulas, e em que tipos de conhecimentos se baseavam para a organização dos objetivos, conteúdos e atividades das suas ações como professores.**

Sendo assim, **dezessete acadêmicos** (ESC I=5; ECS II=6; ECS III=6) mencionaram que 'alguns conhecimentos ofereceram subsídios para planejar as aulas nos ECS'. Acerca disso temos a fala do **acadêmico 2**: “[...] *para organizar meus planejamentos me embasei em conhecimentos teóricos a partir de livros e em conhecimentos práticos, nas disciplinas, ou em outras oportunidades aqui dentro do curso [...]*”. Alguns aspectos da fala desse acadêmico, vão ao encontro do que Dalmás (2008) aponta, pois, é fundamental o conhecimento da realidade na qual a comunidade escolar está inserida, além de um embasamento teórico para organizar as atividades. Um clima favorável, a interação entre professor e aluno e motivação para planejar são também requisitos importantes no momento anterior ao planejamento e que fortalecerão o intento de planejar.

Ainda, no rol de perguntas das entrevistas, os acadêmicos foram questionados **se tentavam prever ou controlar algumas situações dos ECS, desde a construção do planejamento das aulas.** Desse modo, **nove acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=2; ECS III=4) declararam que 'ao planejarem as aulas dos ECS tentavam prever ou controlar algumas situações que pudessem vir a acontecer na prática pedagógica'.

Portanto, sobre estas declarações, podemos perceber a importância que o planejamento tem afim de que a realização das atividades nas escolas seja de qualidade para os alunos. Nesse sentido, para Menegolla e Sant'anna (2001), o planejamento se torna um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois, estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. Assim, segundo Schmitz (2000)

é necessário e importante elaborar os planos de aula de modo que eles sejam estruturados, escritos ou mentalmente, pois, com isso, há uma tomada de consciência do que o professor de fato pretende fazer e alcançar. Se tiver esse planejamento presente, evitará ser colhido de surpresa por acontecimentos imprevistos. A criatividade e a intuição dos professores tornam-se mais aguçadas e, assim, tem mais facilidade de perceber novas oportunidades.

Contudo, **nove acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=4; ECS III=2) ainda relataram nas entrevistas que 'não se preocupavam com o planejamento das aulas dos ECS, isto é, em prever ou controlar as situações com as quais se deparariam durante suas ações como professores'. Assim, para o **acadêmico 11**: “[...] *ao planejar minhas aulas eu não pensava como prever ou controlar algumas questões que pudessem vir a ocorrer durante as aulas [...] eu agia com relação a questões conflituosas no momento em que elas ocorriam nas aulas, parava a aula e conversava com as alunas sobre o porque estava acontecendo aquilo e como resolver aquela situação [...]*”.

Mas, contrariando as atitudes citadas na fala do **acadêmico 11**, podemos expor o que Maschio *et al.* (2009) enfatizam, sobre a necessidade da formação estar alicerçada em um processo crítico e reflexivo que aproxime os futuros professores, cada vez mais, da realidade de sua profissão e conceda a eles as condições mínimas para saber lidar com as situações imprevisíveis das atividades docentes, pois, a atuação no cotidiano escolar vai variar em cada contexto, e para isso o professor deverá desenvolver sua capacidade de lidar com diferentes questões difíceis.

Com o objetivo de enfatizar a questão que desde a preparação, nos cursos de formação de professores, os futuros professores devem estar refletindo a respeito das ações educativas que realizam frente aos alunos, e, desse modo estarem se posicionando criticamente frente às próprias práticas pedagógicas, os acadêmicos entrevistados foram indagados, sobre a forma **como realizavam as reflexões durante as aulas dos ESC e se isso fez com que adquirissem conhecimentos que pudessem justificar as próximas ações como professores**.

Neste sentido, **dezessete acadêmicos** (ECS I=5; ECS II=6; ECS III=6) afirmaram que 'durante a realização das aulas dos ECS, obtiveram conhecimentos'. Em relação a isso, o **acadêmico 2** declarou: “[...] *ao meu ver fui adquirindo*

conhecimentos com estas reflexões durante as aulas, de modo que isso me auxiliou a organizar melhor as próximas aulas, já que a turma era a mesma [...]’.

Sobre a obtenção de conhecimentos durante os estágios, de acordo com a fala do acadêmico, podemos observar a importância de os estagiários terem como foco as reflexões sobre as atividades desenvolvidas e que a função de si mesmos não deveria ser a de julgadores da prática de outros profissionais e, sim, de estudantes atentos às possíveis reflexões para a construção de novos conhecimentos a partir das suas próprias ações como professores. Pimenta e Lima (2004) citam que o interesse maior deve ser instigar um olhar crítico sobre o processo desenvolvido nas suas ações e as suas possibilidades. É necessário, portanto, incentivar para que o estagiário desenvolva a reflexão-na-ação, durante os estágios, e que esses sejam concebidos como *lócus* propício para a produção de conhecimentos.

Ainda, nas entrevistas, **quatorze acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=6; ECS III=6) asseguraram que ‘realizavam reflexões durante as atividades das aulas dos ECS’. Sobre isso citamos a fala do **acadêmico 9**: “[...] *eu pensava bastante sobre as atividades no momento em que elas estavam acontecendo, muitas vezes tomava decisões na hora e intervia [...]’*.”

De acordo com o que foi exposto anteriormente, evidencia-se que as primeiras ideias sobre reflexão a respeito da prática do professor surgiram com Dewey (1959) e foi redescoberta por Schön (1983) que se tornou o principal defensor contemporâneo da reflexão como condição de uma prática profissional docente bem sucedida. Este autor defende a ideia de que devemos promover o que ele chama de “reflexão-em-ação que deverá ser o desenvolvimento da habilidade de refletirmos no que estamos fazendo durante nossas ações, o que, conseqüentemente, gera autoconhecimento e uma maior capacidade de responder as situações em que nos encontramos, de forma responsável e inteligente.

A respeito das **reflexões, que os acadêmicos pronunciaram que realizavam no momento em que estavam acontecendo as aulas dos ECS, nove acadêmicos** (ECS I=4; ECS II=3; ECS III=2) citaram que ‘alguns aspectos levaram à este “pensar sobre” ao mesmo tempo em que obtiveram conhecimentos com essas ações’. Assim, temos o estudo de Zeichner (1993) que relata a importância da reflexão levando-se em conta o contexto social, como por exemplo, a atenção do

professor deverá estar voltada tanto para a sua prática, quanto para as condições sociais nas quais se situa essa prática; a reflexão dos professores não pode ignorar questões como raça, classes sociais, nível sócio-econômico; a prática reflexiva deve ser entendida como um compromisso com a reflexão a cerca de toda a realidade escolar na qual o professor está inserido, de modo que suas propostas pedagógicas sempre estejam de acordo com as particularidades das turmas nas quais atua, dos alunos sobre os quais é responsável. Nesse mesmo enfoque Robertson e Halverson (1984) colocam que no processo da prática pedagógica, o professor deve ser observador para notar os fatos que ocorrem durante sua aula, deve saber interpretar estas observações para compreender o porquê das reações, soluções e justificativas dos alunos e por último devem tomar decisões, tornando-se ativo e intervindo na situação de ensino.

Ainda, acerca da reflexividade sobre a prática pedagógica, apenas **um acadêmico** (ECS I=1; ECS II=0; ECS III=0) declarou que 'não realizava reflexões durante as ações nas aulas dos ECS'. Com esse depoimento, podemos inferir que sem a reflexão sobre as práticas, que envolvem atividades educacionais desenvolvidas no âmbito escolar, a formação docente do futuro educador fica muito comprometida. Desse modo, pressupõe-se que os espaços essenciais para a reflexão sobre as práticas sejam os estágios. Sobre esse aspecto, Santos Júnior (2009) já evidenciava para a questão da proposta da reflexão como elemento fundamental para o desempenho das atividades práticas. Essa habilidade pode ser consolidada durante os estágios, para que o futuro professor tenha elementos para efetivá-la de maneira eficaz por toda sua carreira docente.

Entretanto, a grande maioria dos acadêmicos entrevistados, **quatorze** (ECS I=5; ECS II=4; ECS III=5) expuseram que 'realizavam reflexões após as aulas dos ECS' terem acontecido, e, ainda, 'adquiriram conhecimentos' com este processo reflexivo. A respeito disso, podemos enfatizar a seguinte fala: *"[...] uma vez que tu senta e faz a reflexão da tua aula, isso vai se tornar uma rotina, porque tu vai ter que dar aula determinados dias, e já sabe que vai chegar em casa e vai ter que fazer a avaliação dos teus alunos, daquela aula, e acho que isso a gente leva para sempre [...] acho que me tornei mais autônoma como professora através dos conhecimentos adquiridos, acho que conforme tu vai tomando conhecimento de certas coisas, tu vai te tornando um profissional melhor [...] então a partir do momento que tu sabe*

identifica os problemas dos teus alunos, tu vai saber resolver estes problemas e vai ser um professor melhor, tu vai tenta solucionar e tentar trazes coisas boas para eles, um retorno [...]’ (acadêmica 5).

Sobre a fala da acadêmica podemos ressaltar que devemos ter ciência que à medida que se fala tanto em professor reflexivo, os professores devem não apenas reformularem suas atividades após as aulas e sim, como comentado por outros professores durante a mesma, de forma a sempre seguirem seus objetivos. Para Borko (*apud* GARCÍA, 1999, p.113) a iniciação ao ensino é o período de os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um equilíbrio pessoal.

Dez acadêmicos (ECS I=4; ECS II=6; ECS III=0) ainda, deixaram claro, ‘a forma como ocorriam às reflexões posteriormente às aulas dos ECS’. E, sobre esse “pensar sobre” que deve permear as ações pedagógicas dos professores, no contexto escolar, Pimenta e Lima (2004) salientam que o Estágio Curricular Supervisionado como “campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente” (p.61). Já Libâneo (1994, p. 225) diz que “a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino”. Podemos então inferir que isso também ocorre com o acadêmico em situação de estágio.

Na tentativa de tentar deixar evidente que alguns aspectos das práticas pedagógicas nos instigam, com mais intensidade, a refletir sobre nossas ações como educadores, perguntamos aos acadêmicos, **quais desses aspectos (estratégias) os levaram a estar, constantemente, pensando e reformulando o seu agir diante os alunos no âmbito escolar, e de que forma isso ocorria.**

Deste modo, **dezoito acadêmicos** (ECS I=6; ECS II=6 ECS III=6) falaram que as aulas das disciplinas de ECS caracterizaram-se como um dos aspectos (estratégias). Sobre isso, **quatorze acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=6; ECS III=6) manifestaram ‘a maneira como ocorriam as reflexões’, e essas situações podem ser representadas pela fala do **acadêmico 9**: “[...] *com relação à disciplina de ECS,*

tanto com o professor quanto com os colegas a gente conversava sobre as nossas práticas [...] havia essas trocas de experiências e conhecimentos sobre o que tínhamos percebido que tinha dado errado na nossa ação [...] a gente conversava sobre estratégias de ação para melhorar a prática [...] esse foi um ótimo momento de estarmos pensando sobre a nossa prática, isso ajudou bastante [...]”.

De acordo com esta fala podemos perceber a relevância do que Amaral; Moreira e Ribeiro (1996) citam quando expõem que a postura reflexiva que o professor orientador de estágio adota ao interagir com os alunos estagiários a respeito de suas práticas na escola o torna um promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em um “*continuum*”. Ainda, para García (1992), a importância da às reuniões reflexivas pode ser evidenciada no sentido de essas oportunizarem os alunos estagiários refletirem sobre as suas práticas pedagógicas, pois, o diálogo aparece como se fosse um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação do futuro professor.

Para **quinze acadêmicos** (ECS I=5; ECS II=5; ECS III=5) o ‘diário de campo dos ECS’, foi citado como sendo um aspecto (estratégia) que auxiliou nas reflexões sobre as práticas pedagógicas. Desse modo, **treze acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=5; ECS III=5) declaram ‘como ocorreram essas reflexões’. Acerca disso, o **acadêmico 12** expôs: “[...] ao descrevermos os planejamentos das aulas no diário de campo, e ao fazermos avaliações sobre nossas aulas, isso se tornou uma alternativa de estarmos refletindo sobre como agimos e o que podemos fazer para melhorar nossas ações, além de essas descrições poderem ser utilizadas como embasamento para as próximas ações como professor sejam nos próximos estágios ou em outros momentos [...] as descrições no caderno devem ser diárias, de modo que lembramos sempre dos detalhes das nossas práticas a fim de podermos avaliá-las [...]”.

Porlán e Martín (1997) afirmam o que o acadêmico relata sobre a importância da utilização do diário de campo nas ações pedagógicas, pois, salientam que por meio desses escritos, o professor auto-explora sua atuação profissional, proporcionando a si mesmo um *feedback* e estímulos de melhorar as suas ações, e, em consequência disto, podem construir o seu olhar avaliativo sobre a ação concreta desenvolvida na sala de aula.

Ainda, 'as conversas com os colegas dos ECS', para **quatorze acadêmicos** (ECS I=4; ECS II=5; ECS III=6) se caracterizaram como sendo um aspecto (estratégia) dos ECS, a fim de realizar reflexões sobre as práticas pedagógicas. Sobre a forma **como isso aconteceu**, **onze acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=4; ECS III=6) se pronunciaram. A respeito disso, temos a fala da **acadêmica 18** como representação deste como aconteceu: “[...] *as conversas com os colegas aconteciam informalmente, mas também na reunião da disciplina de ECS, sempre tentando trocar informações, principalmente porque estávamos passando por situações e dificuldades semelhantes [...] isso foi muito válido [...]*”.

Em conformidade com o que a acadêmica expõe, podemos inferir que o ensino torna-se um processo interativo, onde os estagiários, através das reflexões sobre as suas práticas e a dos colegas, podem revisar o seu trabalho docente com o objetivo de detectar os aspectos a serem melhorados. Sobre esse aspecto Rosenholtz (*apud* SANCHEZ, 1993) diz que a reflexão coletiva rompe com o tradicional isolamento dos professores que, constitui-se como um dos principais obstáculos para o aperfeiçoamento da função docente, quando é dada a devida importância ao grupo como meio para favorecer o processo de maturação pessoal dos que estão inseridos nele, pois, é necessário apoiar-se mutuamente, nos diálogos interpessoais e nas interações sociais.

Outro aspecto (estratégia) que, durante os ECS, levaram **quatorze acadêmicos** (ECS I=4; ECS II=4; ECS III=6) a refletirem constantemente sobre as ações como professores, foram 'as conversas com a professora regente da turma dos ECS'. Sobre esses diálogos, **dez acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=2; ECS III=6) expressaram 'como ocorreram'. Para a **acadêmica 13**, isso aconteceu da seguinte maneira: “[...] *a professora regente da turma estava sempre a minha disposição para eu conversar e trocar ideias de como agir com os alunos, e isto se tornou uma boa oportunidade para eu estar pensando e melhorando cada vez a minha prática [...]*”.

Sobre este aspecto (estratégia) encontramos o que Schön (1995) nos expõe, pois, o diálogo entre docentes reformula e/ou consolida saberes emergentes da prática profissional e afirma valores próprios da profissão de modo que estas trocas fazem com que os futuros professores reflitam sobre as suas práticas pedagógicas, a fim de conseguirem avaliar assim, os seus sistemas didático-pedagógicos, para a atualização e contextualização do seu ensino junto aos alunos.

As 'observações das aulas dos colegas dos ECS', também foram evidenciadas por **treze acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=5; ECS III=5) como sendo um aspecto (estratégia) para o processo reflexivo sobre as ações pedagógicas. E, **dez acadêmicos** (ECS I=3; ECS II=3; ECS III=4) declararam 'como isso ocorreu'. Assim, para o **acadêmico 1**: “[...] *a gente observou as aulas dos colegas, não para criticar, mas para perceber como era a dinâmica das aulas deles e apontar alguns pontos positivos e negativos que pudemos notar [...] depois da observação pude conversar um pouco com o colega que observei a aula, dei a minha opinião sobre o que eu tinha visto, já que me senti à vontade por ele ser meu colega, por a gente ter uma certa intimidade [...]*”.

Portanto, notamos nestas informações que estão de acordo com o que Oliveira (1996) expõe, que estudos realizados em Portugal indicam que, através do trabalho colaborativo, do qual deve fazer parte a observação de aulas entre colegas, de forma livre, informal e voluntária, pautando-se por um espírito de entre ajuda e sinceridade, e também através da prática da reflexão, estaremos em melhores condições de fazer uma interligação eficaz entre a teoria e a prática, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores.

Finalmente, 'as conversas com os alunos nas aulas dos ECS', foram declaradas, por **onze acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=4; ECS III=6) como sendo mais um como aspecto (estratégia) que estimulam as reflexões sobre as práticas pedagógicas. Portanto, **treze acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=5; ECS III=6) mencionaram como acontecia isso, e está explícito na fala do **acadêmico 16**: “[...] *eu conversava com os alunos antes, durante e se precisasse depois de cada aula [...] essas conversas eram sobre os meus objetivos de cada aula, para eles entenderem o porquê estavam realizando determinadas atividades conforme os meus objetivos [...] e também conversava com eles para ter uma boa interação e aliar isso ao meu trabalho com eles [...]*”.

Deste modo, conforme Florence (1991), os diálogos com os alunos melhoraria a conduta dos professores de Educação Física, pois, isto resultaria uma postura mais comprometida dos alunos, pois, estes necessitam ser incluídos, ter uma participação ativa e até mesmo colaborar no desenvolvimento das aulas, questionando, sugerindo e cooperando. Dessa forma, sentiriam mais prazer e vontade de vivenciar as atividades propostas. Ainda, para Martinelli *et al.* (2006) se

os professores apresentarem a iniciativa de conversar com os alunos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, oferecendo a oportunidade de um planejamento participativo, o interesse pelas aulas de Educação Física naturalmente aumentará. Assim, cabe ao professor dessa disciplina, estimular e incentivar a participação, para os alunos se relacionarem melhor e atribuírem valor a essa disciplina, criando a possibilidade de se tornarem indivíduos ativos e autônomos nos aspectos motor, cognitivo e socioafetivo.

Quando do encerramento das entrevistas, com cada um dos acadêmicos, esses, ainda tiveram que responder **se ao refletirem sobre as próprias práticas pedagógicas, ao longo da realização dos ECS, de certa forma isto contribuiu para que as ações educativas aliassem, cada vez mais, teoria e prática** de maneira que não se pensasse a respeito delas dissociadamente.

Portanto, acerca disto, **seis acadêmicos** (ECS I=6; ECS II=3; ECS III=2) declararam que 'os conhecimentos adquiridos nos ECS reformulam as teorias que basearam as ações docentes'. Diante disso, temos a fala do **acadêmico 12**: *“Acho que antes de iniciar as atividades referentes ao estágio, temos alguns embasamentos através de teorias [...] depois que acontecem as aulas, percebemos que nossas atividades não saíram muito de acordo com as teorias que nos embasamos, mas acho que isso é o que é válido [...] as teorias são reformuláveis, acredito nisso [...] as questões práticas dependem muito de aspectos relacionados com os alunos, com a escola, com nossa desenvoltura como professores, então as teorias que nos embasam não podem ser vistas como algo a ser seguido tal e qual, como “receitas” [...]”*.

A respeito da fala deste acadêmico podemos inferir o que Pimenta (2006) nos trás, pois, assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e das experiências que já obteve.

Porém, indo contra as ideias expostas anteriormente, tivemos **cinco acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=1; ECS III=3) que citaram que 'os conhecimentos adquiridos nos ECS reafirmam as teorias'. E, isso pode ser percebido conforme a fala a seguir do **acadêmico 16**: *“Acredito que muitas coisas das teorias que nos embasamos podem se reafirmar durante as ações na escola [...] alguns aspectos das teorias aqui dentro do curso a gente nem consegue transpor para a prática [...]*

acho que talvez com mais experiências e vivências a gente vai se aperfeiçoando como professores, reformulando o que nos embasou para nossas ações [...]”.

Na tentativa de fundamentar o que o acadêmico expõe, segundo Pimenta (2006) a respeito dessa união entre teoria e prática, nas Licenciaturas, o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Ainda, sobre a obtenção de conhecimentos nos ECS, foi falado, por **três acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=1; ECS III=0), que isso ‘pode embasar as próximas práticas pedagógicas’. Assim, a **acadêmica 1** enfatiza que: “[...] *tudo o que eu aprendi neste estágio, pode ser uma referência para me embasar no próximo estágio, mas, como as realidades são um pouco diferentes, dependendo de cada situação, a gente tem que agir de formas distintas [...]”.*

Com relação a esta explanação, podemos citar a afirmação de Grillo (2001), pois, para esse autor, o professor não pode apenas contar com saberes oriundos de uma lógica curricular para orientar a ação docente. Desse modo a docência é orientada também pelo conhecimento prático resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza, através do conhecimento na ação e da reflexão sobre a ação, articulando assim, saberes formalizados e saberes da experiência.

Para **três acadêmicos** (ECS I=1; ECS II=1; ECS III=1) os conhecimentos adquiridos nos ECS ‘não reafirmam as teorias’. E, a respeito disso, percebe-se a insatisfação com relação à dissociação existente entre o que é aprendido nos cursos de formação de professores, com o que acontece realmente no âmbito escolar. E, como afirma Candau (1996), a teoria pode ser vista como conjunto de verdades absolutas e universais, de modo que ela se torne esvaziada da prática. No currículo dos cursos de formação de professores, a ênfase é posta nas disciplinas consideradas teóricas, e, desta forma, a prática educacional é independente das concepções teóricas, pois essa tem sua própria lógica. Desse modo, as disciplinas

instrumentais são organizadas no currículo sem preocupação de relacioná-las com as disciplinas tidas como teóricas.

Acerca da ideia de que o 'processo reflexivo está implícito nas práticas pedagógicas' **dois acadêmicos** (ECS I=2; ECS II=0; ECS III=0) manifestaram essa concepção. A seguinte explanação retrata isso: “[...] *é inevitável não existir este processo reflexivo sobre nossas práticas, já que para elaborarmos os futuros planejamentos das aulas, devemos pensar sobre o que vem acontecendo todo dia nas aulas [...] qualquer coisa que aconteça na aula, tu tem que pensar sobre aquilo e agir o mesmo momento [...]*” (**acadêmico 4**).

De acordo com isto, a “reflexão-na-ação”, para Schön (2000), é relacionada diretamente com a ação presente, ou seja, com o “conhecimento-na-ação”, e, isso significa parar para refletir em meio à ação que está ocorrendo, para reorganizar o que estamos fazendo. Para este autor, quando observamos e refletimos sobre nossas ações, podemos descrever um conhecimento que nelas está implícito. Então, mediante a observação e a reflexão, podemos descrever e explicitar essas ações e, podendo então, encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se nos apresentam.

Ainda, apenas **um** dos acadêmicos entrevistados (ECS I=1; ECS II=0; ECS III=0) expôs que 'os conhecimentos adquiridos nos ECS não reformulam as teorias'. Dessa forma, o teor da fala do **acadêmico 3**, “[...] *a partir dos conhecimentos práticos adquiridos, embasados pelos conhecimentos teóricos que levei para as minhas práticas, não consegui muito visualizar a reformulação de novas teorias [...]*”, faz com que pensemos que conforme Candau (1996) teoria e prática são concebidas como indissociáveis, ou seja, uma depende da outra, numa relação recíproca, em que a teoria é reformulada de acordo com as necessidades reais. Assim, os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um destes aspectos. Assim, os cursos de formação de professores devem favorecer em seu currículo essa união entre teoria e prática para que o futuro professor tenha condições de inserir-se na escola como profissional qualificado.

Enfim, sobre **a questão da dissociação entre teoria e prática**, muitas vezes, presente nas ações docentes, somente **um acadêmico** (ECS I=1; ECS II=0; ECS

III=0) citou que 'a fragmentação entre teoria e prática dificulta a obtenção de conhecimentos nos ECS'. A fim de confirmar o exposto, temos o depoimento do **acadêmico 17**: *"[...] aqui dentro do curso a gente tem uma ideia das possíveis escolas que encontraremos futuramente, mas quando a gente chega lá de verdade, é que percebemos que o discurso no curso está um tanto distante da verdadeira realidade que vamos encontrar nas escolas [...] as escolas são muito diferentes entre si, os recursos delas são bem diferenciados e cada aluno possui sua individualidades quanto às experiências do comportamento motor, mas, isso, infelizmente, percebemos, somente quando vamos para práticas, como as dos estágios [...]"*.

Deste modo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e também colocá-las em questionamento, pois as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. O estágio deve ser um eixo em torno do qual todas as disciplinas do curso devem girar e não apenas aquelas denominadas de "práticas". Em um curso de formação as disciplinas, tanto as de fundamentos como as didáticas, devem contribuir com a finalidade de formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2004, p.44).

Por fim, as informações transmitidas, anteriormente, pelos acadêmicos entrevistados neste estudo, serviram de embasamento para que cheguemos à algumas conclusões a respeito de como vem sendo desenvolvida a Licenciatura em Educação do CEFD/UFSM. Assim, a partir destes dados coletados, poderemos ter uma noção se as características deste curso de formação inicial de professores condizem com as reais necessidades à docência na educação básica, bem como alguns aspectos que ainda precisam ser melhorados e qualificados durante o desenvolvimento desta graduação para que se proporcione aos futuros professores saberes e competências indispensáveis à suas atuações como educadores reflexivos e críticos diante das próprias ações pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DO PROCESSO REFLEXIVO AO LONGO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM

Ao encerrarmos as análises das informações obtidas através das entrevistas com os acadêmicos, participantes deste estudo, podemos concluir que a Licenciatura em Educação Física do CEFD vem sendo caracterizada por alguns importantes elementos que serviram para termos uma noção de como esse curso de formação inicial influencia na qualidade ou não das ações dos futuros professores que nele estão inseridos.

Portanto, a formação inicial de professores precisa estar embasada na relação entre a teoria e a prática ao longo de todo o curso, para que a formação docente não seja extremamente teórica, de modo que apenas ao final do curso, o futuro professor entre em contato com o contexto escolar através de práticas pedagógicas, advindos, geralmente dos Estágios Curriculares Supervisionados, pois, isso acaba decepcionando, e muitas vezes, chocando o acadêmico que imagina que vai encontrar uma certa realidade na escola e quando entra em contato com a mesma acaba reproduzindo práticas vivenciadas ao longo da sua vida escolar e acadêmica, já que se sente despreparado para realizar um bom trabalho com os alunos.

Assim, diante das informações concedidas pelos participantes desta pesquisa surgiu o seguinte desfecho a fim de que os objetivos deste estudo fossem atendidos.

Ainda que na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM estejam presentes alguns aspectos de uma formação tradicional, em que a metodologia de ensino dos professores formadores ainda se baseia na reprodução de conhecimentos, que não trabalha com a questão da criticidade, do pensar reflexivo acerca das ações educativas, os acadêmicos entrevistados, a respeito do significado e do papel do professor de Educação Física, diante dos alunos nas escolas, já conseguem formular uma opinião sobre o que, através da sua função como educador no âmbito escolar, precisam evidenciar aos alunos conhecimentos sobre o corpo, mas, também que os instiguem a se posicionarem criticamente na sociedade em que vivem, a fim de que se tornem autônomos, e, deste modo, atuantes críticos na realidade que vivenciam no dia-a-dia. Assim, ao analisarmos a opinião dos

acadêmicos entrevistados, percebemos que ao longo do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, mais especificamente ao realizarem os ECS I, II e III, que estes se tornam mais maduros ao se darem por conta que uma de suas principais funções como professores de Educação Física é fazer com que seus alunos se tornem seres pensantes diante do contexto em que estão inseridos.

Com isso, podemos enfatizar o que diz García (1999, p.19):

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou saber ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Prosseguindo com as informações que os acadêmicos concederam nas entrevistas, esses relataram que ao optarem pelo curso de Licenciatura em Educação Física, acreditaram que essa graduação lhes proporcionaria conhecimentos, e desse modo, ao ingressarem na mesma, e ao longo dela, ficaram satisfeitos porque as expectativas foram atendidas, e, então tiveram certeza de que fizeram a opção correta por ser um curso que prepara docentes para a educação básica, conforme já tinham demonstrado uma propensa identificação com essa profissão. Mas, ao mesmo tempo em que essas ideias foram explanadas nas entrevistas, alguns acadêmicos, relataram que ou não tinham convicção do que o curso ia proporcionar ao longo da realização do mesmo, ou as expectativas ao optarem por essa Licenciatura estavam em desacordo com o que realmente acreditaram que iam vivenciar ao longo dela.

Durante a vida escolar, os alunos adquirem experiências que fazem com que se identifiquem com determinadas situações, colegas e professores. Os participantes deste estudo deixaram claro que tanto experiências positivas quanto negativas, e o gosto por atividades físicas, ainda, quando alunos da educação básica, foram o que contribuíram para a decisão ao ingressarem na Licenciatura em Educação Física. Mas, alguns entrevistados evidenciaram que quando optaram pelo curso de Licenciatura em Educação Física, não se identificavam muito como futuros professores, de modo que essa situação foi mudando ao longo da realização do curso. Portanto, em conformidade com isso, as relações das pessoas com a

disciplina, como por exemplo, a de Educação Física na escola, conforme Almeida e Fensterseifer (2007), pode ser evidenciado como um dos motivos que leva uma pessoa a escolher a Educação Física como futura profissão.

Deste modo, é notório que o processo de construção da identidade docente está baseado nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo da nossa trajetória escolar, às vezes de forma positiva, outras vezes de forma negativa, dependendo das significações que fazemos destas. Independente da forma como nos marcaram, eles vão fazer parte da construção da nossa identidade como professores, e, conseqüentemente, das nossas práticas educativas que hoje vivemos processos semelhantes, de modo que esse processo construtivo do 'ser professor' continue acontecendo ao longo da vida acadêmica e profissional.

A identidade docente, ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, em alguns momentos foi percebida como sendo fortalecida quando os acadêmicos entraram em contato com experiências positivas, principalmente referentes às intervenções durante os Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III. Porém, ainda pode ser sentido que durante esse curso de formação de professores, faltam oportunidades, como disciplinas que envolvam a questão do 'ser professor', metodologias, dos professores formadores, mais adequadas ao processo reflexivo diante das ações educativas e intervenções, propriamente ditas, na realidade escolar a fim de já irem, desde o início da Licenciatura, se identificando, cada vez mais, como educadores, e, ainda, posicionarem-se criticamente frente às próprias atividades pedagógicas. A respeito disso, notamos que um maior número de acadêmicos que relatou sobre essas questões pertenceram ao grupo de alunos que realizaram recentemente o ECS I, portanto, podemos inferir que ao final do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, após a realização dos demais estágios, os acadêmicos perceberam falhas até à finalização do curso as quais prejudicaram uma melhor identificação como futuros professores.

Desta maneira, a respeito deste assunto, Taffarel (2006) afirma que a compreensão de que a efetivação de um projeto de formação humana deve ocorrer em um contexto de definição de política de formação de professores de Educação Física que se oponha à formação com base nas pedagogias das competências e que tenha como paradigma a prática como referência para atuar profissionalmente na escola.

Ao longo do curso de formação de professores, notamos que alguns aspectos se sobressaem em relação a outros no sentido de auxiliarem os futuros docentes a se sentirem mais seguros ao se enxergarem e agirem como professores, pois, conseguem aliar os conhecimentos teóricos à realidade do contexto escolar com mais clareza já que foram induzidos por algumas situações de experiências positivas durante a Licenciatura.

Porém, alguns elementos durante o curso de Licenciatura em Educação Física precisam ser modificados, segundo os depoimentos dos acadêmicos entrevistados, pois, desde a organização curricular, na qual algumas disciplinas abordam conteúdos que não condizem, muitas vezes, com o que será encontrado quando inseridos na escola, até a metodologia de alguns professores do curso que não influenciam muito os alunos a tornarem-se reflexivos quanto às práticas educativas, pelo fato de terem uma postura fundamentada no modelo técnico de ensino. Este último fato é confirmado por Ghedin et al. (2008) ao dizerem que os professores formadores simplesmente tratam do conhecimento específico da disciplina e esquecem que estão atuando no processo formativo de futuros professores, não de especialistas de determinada temática, deixando de lado abordagens que deveriam concretizar, ao longo das disciplinas que ministram, com relação a aspectos importantes à profissão docente dentro do contexto escolar.

Ainda, acerca de que se tinham conhecimento sobre os processos reflexivos do pensamento prático nas atividades docentes, a maioria dos acadêmicos entrevistados que realizaram recentemente o ECS III, responderam que já tinham presenciado esses conhecimentos no curso, o que nos leva a pensar que somente ao final da Licenciatura em Educação Física, através de algumas disciplinas e metodologias de alguns professores, os acadêmicos entram em contato com tais informações.

Assim, como durante o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/USFM ocorreram tanto experiências positivas quanto negativas, devido a aspectos que tiveram extrema importância ou não para a formação como docentes, os participantes desta pesquisa declararam que, especificamente, em relação às atividades nos Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III, também ocorreram momentos que facilitaram ou dificultaram as suas ações como professores, e, isso, proporcionou para que percebessem que teriam que utilizar estratégias de ação

diferenciadas, das que tinham planejado, para que conseguissem atingir seus objetivos com maior qualidade, e, a partir dessas percepções, reformularam algumas concepções a respeito das atividades nos ECS. A respeito disso, podemos declarar que a maioria dos acadêmicos que desenvolveram recentemente as atividades relacionadas aos ECS I, II ou III, afirmaram o exposto anteriormente, ao mesmo tempo em que se tornam mais conscientes acerca do processo de aprendizagem advindo das ações docentes dos estágios.

Em relação a isto, na perspectiva de Miranda (2008) o Estágio/Prática de Ensino, nos cursos de formação de professores, é um momento em que o acadêmico tem a oportunidade de interagir com os alunos e também enfrentar os desafios do cotidiano escolar, bem como é o espaço para a reflexão crítica acerca de concepções pré-estabelecidas e de situações momentâneas pelas quais estejam passando e a formação da sua identidade como docente. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade escolar. Dessa forma, como salienta Zabala (1998), educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, de modo que a prática docente do professor passa a ser construída e reconstruída juntamente com as necessidades que se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Indo ao encontro das ideias expostas anteriormente, os acadêmicos entrevistados evidenciaram que se embasaram em diferentes tipos de conhecimentos, dentre eles, teóricos e práticos (experenciais), que obtiveram ao longo da realização do curso de Licenciatura em Educação Física, a fim de organizarem e realizarem as atividades pertencentes às ações nos ECS, e, notamos essas atitudes para a maioria dos acadêmicos que realizaram recentemente os ECS I, II e III, de forma que vários são os momentos durante o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, os quais experenciam, que beneficiam sucesso do desenvolvimento das atividades destas disciplinas.

Sobre isto, Libâneo (2001, p.221) aponta que o planejamento é “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. E, isso faz com que o professor não possa mais embasar seu trabalho apenas na prática, pois, quando surge a consciência da importância do planejamento surge também a necessidade de teorizar a prática já existente, e, se no momento de planejar o

professor estiver embasado teoricamente, certamente terá mais oportunidades de refletir sobre a prática.

Através das falas dos entrevistados, em se tratando das atividades relacionadas aos ECS, percebemos que no mesmo momento em que estas ações estavam acontecendo, e, posteriormente a elas, alguns conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas foram adquiridos advindos do processo reflexivo que estes acadêmicos fizeram a respeito das próprias atividades, e, portanto, alguns aspectos durante as sistemáticas das aulas serviram de objetos de pesquisa, reflexão e estudo, a fim de que os objetivos estabelecidos nos planejamentos fossem atingidos de uma melhor forma. Ainda, conseqüentemente a esta reflexividade sobre as próprias ações educativas, alguns entrevistados relataram que acreditam que esta aquisição de novos conhecimentos está intrínseca ao agir pedagógico, pois, ao mesmo tempo em que se atua, se está repensando sobre isso, para que a organização das futuras ações das práticas pedagógicas tenham mais qualidade para o processo de ensino-aprendizagem com os alunos.

Deste modo, torna-se fundamental conhecimento e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, pois, o professor ao se manter sempre atualizado, busca fontes de informações e reflete sobre sua prática como Nóvoa (1992, p.36) cita “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Ainda, como afirma Alarcão (2008), o grande desafio dos professores é ajudar desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e ter o espírito crítico. O desenvolvimento disso se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro e a si próprio, autocriticando-se. Portanto, os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar espaços de requalificação da competência profissional, pois, esse conhecimento é construído naquilo que Schön (*apud* ALARCÃO, 2008) designa por reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

E, complementando as experiências e novos conhecimentos adquiridos através das aulas dos ECS, foi citado pelos acadêmicos entrevistados, que durante o processo de desenvolvimento destas atividades, esses puderam perceber que existem algumas situações que os fizeram a estar pensando mais criticamente a respeito das suas ações educativas diante dos alunos, na escola, e, falaram sobre

isso citando e caracterizando alguns aspectos, que serviram como estratégias ao processo reflexivo sobre suas próprias práticas pedagógicas. Enfim, podemos perceber que esses aspectos (estratégias), citados anteriormente, tanto fazem parte das atividades mais teóricas, como as conversas durante as próprias disciplinas de ECS I, II e III, com o professor orientador e colegas, quanto às atividades relacionadas ao desenvolvimento das aulas nos estágios, como o diário de campo, as conversas informais com os colegas, conversas com a professora regente das turmas, com os próprios alunos e as observações das aulas dos colegas de estágio.

Considerando isto, podemos inferir que a ampliação dos significados da prática docente acontece na medida em que os professores expressam suas práticas, justificando-as e repensando-as simultaneamente, a partir de uma reflexão em que “os professores entendem o que querem e o que fazem, e, constroem, assim, seus saberes, os saberes da profissão, saberes pedagógicos” (MARQUES, 2000, p.89).

Estas colocações fazem lembrar que os saberes experienciais (TARDIF, 2002, p.49) são adquiridos no âmbito da profissão docente, “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana”, constituindo a “cultura docente em ação”. O domínio do conhecimento específico não dá conta de tal atividade, por isso o professor precisa dispor de outros conhecimentos, principalmente o ‘saber que vem da prática’, que é alcançado quando se questiona a própria prática.

Com a finalidade de expressarmos a importância de que teoria e prática, ao longo de um curso de formação de professores, necessitam estarem associadas, os acadêmicos declararam que também acreditam nessa unificação, a fim de que a sua prática docente, quando no contexto escolar, tenha qualidade. Desse modo, compreendemos que os conhecimentos teóricos que serviram de embasamento para as atividades educacionais, por vezes se reafirmam ou se apresentam como reformuláveis, dependendo, nestes dois casos, da realidade escolar, do conhecimento dos alunos, e das várias interações que podem existir nesse espaço educativo. Ainda, os acadêmicos entrevistados, deixaram claro que esta dissociação entre teoria e prática, tanto ao longo do curso de formação inicial de professores, quanto, especificamente, durante a realização das atividades relacionadas aos Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III, dificultam e muitas vezes impedem a

construção de novos conhecimentos e saberes que se tornarão importantes quando estes futuros professores, se tornarem docentes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-36, mai./ago., 2007.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

ANGOTTI, M. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente no processo de formação básica do professor - Prática de Ensino nas escolas de 1º grau. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1994, Goiânia. **Anais - Volume I...** Goiânia: UFG/UCG, 1994. p. 61.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, a.l, n.1, 2002.

BIRK, M. Do princípio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes**: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. p. 67-87.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação e a construção do saber**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-lei n. 1.212 de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=58>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 69, de 6 de Novembro de 1969**. Currículo Mínimo de Educação Física. Brasília, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3 de 16 de junho de 1987**. Dispõe sobre os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura). Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=8>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases a educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96. Parecer CNE/CES n. 776 de 3 de Dezembro de 1997**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces058.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 9 de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 21 de 06 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 03 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 67 de 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=79&Itemid=227>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

CANDAU, M. V. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 8. ed. Vozes, 1996.

CASTRO, J. J. de. A formação profissional de Educação Física em uma sociedade de transformação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 10, n. 3, mai., 1989.

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

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A tendência reflexiva na formação continuada de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, VI, 2006, Santa Maria. **Anais em CD Rom**. Santa Maria: UFSM, 2006.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

_____. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C.; SANCHEZ, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, A. R. G.; MELLO, L. S. de; DREHMER, M. I.; ROCHA, M. I. P. da; OLIVEIRA, M. R. de. Melhores momentos de uma prática reflexiva em educação básica com adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais - Volume I...** Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p.324-325.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1990. p. 72-77.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, a. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIL, I. T. S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

FERREIRA, F. F.; KRUG, H. N. A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO & I MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, III, 1998, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta: UNICRUZ, 1998. p.s.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, 2001. p. 83-114.

FLORENCE, J. **Tareas significativas en Educación Física Escolar**. Barcelona: INDE Publicaciones, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**, Brasília, n. 54, abr./jun., 1992.

FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. (Orgs.). **Ações educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 47-60.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

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

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. 4. ed. Madrid: Taurus, 1987. p. 517.

HURTADO, J. G. G. M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2. ed. Curitiba: Educa/Editor, 1983.

ILHA, F. R. da S.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM sobre as abordagens de ensino da Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-9, diciembre, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-compreensao-dos-academicos-da-licenciatura-sobre-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 20 fev. 2012.

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

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

_____. Formação de professores: modelo técnico versus modelo reflexivo. In: KRUG, H. N. (Org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001. p. 19-32.

_____. Os significados de 'ser professor' de Educação Física em situação de serviço. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL, IX, VI, 2005, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2005a. CD-ROOM.

_____. Os significados de 'ser professor' de acadêmicos de Educação Física da UFSM. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL, IX, VI, 2005, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2005b. CD-ROOM.

KRUG, H.N. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 141, p. 1-8, febrero, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Os significados de 'ser professor' de Educação Física na percepção dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 152, p. 1-5, enero, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd152/os-significados-de-ser-professor-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 20 fev. 2013.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n. 123, p.1-7, agosto, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

KUNZ, E. **Educação Física Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí Editora, 1991.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 21, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, L. F. de. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física**. Uberlândia: UFU, 2000.

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

MACHADO, N. P. As vantagens do diário de campo no estágio curricular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais - Volume I**. Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p. 334-335.

MAROTO, J. L. S. F. La supervisión clínica al servicio del desarrollo profesional docente. In: DIÁZ, M. (Coord.). **Evaluación y desarrollo profesional docente**. Oviedo: KRK Ediciones, 1993.

MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFMS durante a realização do estágio curricular supervisionado. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-6, agosto, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd147/aspectos-positivos-do-estagio-curricular-supervisionado.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

MARTINELLI, C. R. et. al. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

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

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MASCHIO, V.; SILVA, A. R.; BASEI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. As vivências pedagógicas dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física: implicações para a formação profissional. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, p. 1-11, fev./mar., 2009.

MEDEIROS, I. R.; GIESTA, N. C.; RIBEIRO, P. C. Ideias e práticas de uma formação reflexiva do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais - Volume I**. Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p. 248-249.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 2000. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/spp>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

MENDES, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-48, jul./dez., 2005.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MESQUITA, R. P. **Cada macaco no seu galho**, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

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, 2008. p. 15-36.

MONTENEGRO, P. C. A. Formação, (de)formação ou formatação? Reflexões sobre a formação do professor de Educação Física. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, a. 1, n. 2, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NEUENFELDT, D. J. Educação Física Escolar: expectativas e formação dos acadêmicos do curso de Educação Física da UFSM. **Kinesis**, Santa Maria, n. 19, p. 33-50, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. VII, n. 13, p. 11-14, jul., 1992.

OLIVEIRA, M. L. **A prática reflexiva e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua**, 1996. Dissertação (Doutorado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 1996.

OLIVEIRA, M. O.; LAMPERT, J. O Estágio Curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das artes visuais. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. **Ações educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 13-31.

OSTETTO, L. E.; BATISTA, R. A Prática de Ensino através de projetos: discutindo possibilidades para o Estágio Curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais - Volume I**. Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p.138-139.

PAIVA, E.V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E.V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA FILHO, E. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005. p. 47–69.

PETRICIA, J. M. A formação de professores de Educação Física nas escolas superiores de Educação Física. **Revista de Educação Física e Desporto Horizonte**, Lisboa, v. 4, n. 22, p. 128-135. 1987.

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 da Didática**. Campinas: Papyrus, p. 37-69, 1997.

_____. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: Pimenta (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.

_____. **Pedagogia e pedagogos, caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

PINHEIRO, M. P. A. **Sucesso escolar**: uma possibilidade na relação professor-aluno, 2004. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2004.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diário del professor**: um recurso para La investigación em la aula. 4. ed. Sevilla: Díada, 1997.

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

ROBERTON, M. A.; HALVERSON, L. E. Developing children their changing movement: a guide for teachers. In: BETTE, L. J. et al. **Physical Education for children**: a focus on the teaching. Philadelphia: Lea & Febiger, 1984, cap. 3, p. 25.

ROMERO, T. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo, 1988. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHEZ, A. M. La autobiografia colaborativa y el desarrollo profesional del docente. In: DIÀZ, M. de (Coord.). **Evaluación y desarrollo profesional docente**. Oviedo: KRK Ediciones, 1993.

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

SANTOS JÚNIOR, C. de L. Teoria pedagógica da educação física e formação de professores. **Revista Boletim Germinal**. 2009. Disponível em: <www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm>. Acesso em: 03 out. 2012.

SANTOS, R. M. dos; HALLAL, P. R. C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de Educação Física. In: MARQUES, A. C.; ROMBALDI, A. J. (Orgs.). **XX Simpósio Nacional de Educação Física. Coletânea de Textos e Resumos**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL-ESEF, 2001. p. 334.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000. p. 101-110.

SCHÖN, D. **The reflective practioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

SILVA, M. S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física escolar no ensino fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 2, p. 38-46, nov., 2004.

_____. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 115, p. 1-8, diciembre, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 20 fev. 2013.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 140, p. 1-6, enero, 2010. Disponível em:

<<http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 18 jan. 2013.

SOARES, A. J. G. A formação do profissional de Educação Física, barreiras e desafios. In: FERREIRA, A. (Org.). **Ensaio: Educação Física e esporte**. Volume I. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Espírito Santo, 1993.

SOUZA, L. de O.; TABANEZ, M. F.; SILVA, N. M. da. O bom professor sob a ótica dos licenciados de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, IX, 1998. **Anais-Volume 1/2**, Águas de Lindóia, 1998. p. 458.

SPIILIMBERGO, F. B.; OLIVEIRA, V. F. de. A prática reflexiva do professor como recurso à formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, IX, 1998, Águas de Lindóia. **Anais - Volume 1/2**, Águas de Lindóia, 1998. p.448-449.

SUASSUNA, D. et al. A Educação Física da Universidade de Brasília e a formação de professores: aspectos epistemológicos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, n. 02, v. 09, p. 197–211, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, n. 02, v. 09, p. 153–179, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê?. In: FIGUEREDO; Z. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005. p. 111-136.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**. n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry. **A Journal from the Ontario Institute for Studies in Education**, Toronto: John Wiley & Sons, p. 205-228, 1977.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VERENGUER, R. de C. G. Preparação profissional em Educação Física. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, V, 1995, Rio Claro. **Anais**. Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, 1995. p. 74.

VIEIRA, F. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

VIEIRA, V.; FERREIRA, M. S. Perfil dos praticantes de atividade física na pista do Maracanã. **Revista Ação & Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2004.

XAVIER, B. M. O desenvolvimento profissional através das trocas de experiências. In: CANFIELD, M. S. *et al.* (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor/Palotti, 1996. p. 95-102.

ZABALZA, M. A. **Diário de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Analítica

MATRIZ ANALÍTICA					
DIMENSÃO	VARIÁVEL	INDICADORES		QUESTÕES	
REFLEXIVIDADE PROFISSIONAL	Analisar as concepções do que é ser professor de Educação Física e o processo identitário como tal, antes e durante a formação inicial;	FORMAÇÃO INICIAL, IDENTIDADE PROFISSIONAL	O que é ser professor	1 2	
			Identificação profissional	3 4	
		Analisar como as metodologias dos professores da formação inicial, auxiliam os alunos a se tornarem professores reflexivos;	METODOLOGIAS, PROCESSO REFLEXIVO	Organização Curricular	5
				Metodologias e Identificação profissional	6
	Metodologias e processo reflexivo			8	
	Identificar quais e como os aspectos (estratégias) dos Estágios Curriculares Supervisionados estimulam os alunos aos momentos de reflexão;	PROCESSOS DA REFLEXIVIDADE, PRÁTICA PEDAGÓGICA	Experiências nos ECS	7	
			Caracterização dos processos da reflexividade	8	
	Analisar como acontece a caracterização dos processos da reflexividade durante os Estágios Curriculares Supervisionados e a relação disto com a união entre teoria e prática.	ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS, PROCESSO REFLEXIVO, PRÁTICA PEDAGÓGICA	Reflexões sobre a prática pedagógica no ECS	9 10 11	
			Aspectos (estratégias) e processo reflexivo	12 13	
			Trabalho docente e união entre teoria e prática	14	

ANEXO B - Entrevista com os Acadêmicos que realizaram a disciplina de ECS I

Roteiro para a realização da entrevista semi-estruturada

- 1) O que significa para você ser professor de Educação Física?
- 2) Quais eram suas expectativas ao optar pelo curso de Licenciatura em Educação Física? O que acreditava que o curso ia te proporcionar?
- 3) Antes da entrada no curso de Licenciatura em Educação Física você já se identificava como futuro professor de Educação Física, devido as suas experiências e vivências, exemplifique? Justificar a resposta.
- 4) Ao longo da realização do curso de Licenciatura em Educação Física até o momento, você acredita que esta identificação como futuro professor foi sendo fortalecida? Justificar a resposta.
- 5) A organização curricular (disciplinas: objetivos, conteúdos) possibilitou até o momento a sua formação como professor de Educação Física Escolar? E, reflexivo quanto às suas ações como futuro professor? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 6) As metodologias (práticas docentes, formas de avaliação) utilizadas pelos professores ao longo das disciplinas do curso estimularam a formação de professores de Educação Física Escolar e reflexivos quanto às próprias práticas pedagógicas? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 7) Como ocorreram as experiências obtidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I ? Relate sobre suas expectativas, dificuldades, sucessos, estratégias de ação.
- 8) Em relação à reflexividade sobre as práticas pedagógicas, você sabe distinguir os três diferentes processos deste componente da atividade do professor prático (“pensar sobre”)? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 9) Relate como ocorria o processo de planejamento das aulas (atividades) do ECS I. Em que tipo de conhecimentos se baseava para este processo, a fim de atingir os objetivos pré-estabelecidos? Relate como tentava prever e controlar as diferentes situações nas aulas.
- 10) Ocorriam reflexões durante a realização das aulas do ECS I? Como ocorriam estas reflexões durante a prática pedagógica (havia intervenções concretas)? Relate sobre os conhecimentos adquiridos durante a realização das aulas

(conhecimentos podem justificar futuras ações e qualificar os objetivos das mesmas?).

11) Ocorriam reflexões posteriormente às ações das aulas do ECS I? Como isto ocorria? Ocorriam reflexões, posteriormente, sobre as reflexões realizadas durante as aulas? Como isto ocorria? Relate sobre os conhecimentos obtidos durante estes dois momentos e a relação disto com as futuras ações nas aulas.

12) Quais aspectos (estratégias) do ECS I estimularam ao processo reflexivo das práticas pedagógicas? Especificar cada aspecto (estratégia).

13) De que maneira os aspectos (estratégias) do ECS I estimularam a reflexão a cerca das práticas pedagógicas? Exemplificar.

14) Acredita que as suas práticas pedagógicas, permeadas pelo processo reflexivo, contribuíram para que as suas ações no ECS I se tornassem mais enriquecidas quanto à união entre teoria e prática? Justificar a resposta.

ANEXO C - Entrevista com os Acadêmicos que realizaram a disciplina de ECS

II

Roteiro para a realização da entrevista semi-estruturada

- 1) O que significa para você ser professor de Educação Física?
- 2) Quais eram suas expectativas ao optar pelo curso de Licenciatura em Educação Física? O que acreditava que o curso ia te proporcionar?
- 3) Antes da entrada no curso de Licenciatura em Educação Física você já se identificava como futuro professor de Educação Física, devido as suas experiências e vivências, exemplifique? Justificar a resposta.
- 4) Ao longo da realização do curso de Licenciatura em Educação Física até o momento, você acredita que esta identificação como futuro professor foi sendo fortalecida? Justificar a resposta.
- 5) A organização curricular (disciplinas: objetivos, conteúdos) possibilitou até o momento a sua formação como professor de Educação Física Escolar? E, reflexivo quanto às suas ações como futuro professor? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 6) As metodologias (práticas docentes, formas de avaliação) utilizadas pelos professores ao longo das disciplinas do curso estimularam a formação de professores de Educação Física Escolar e reflexivos quanto às próprias práticas pedagógicas? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 7) Como ocorreram as experiências obtidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II? Relate sobre suas expectativas, dificuldades, sucessos, estratégias de ação.
- 8) Em relação à reflexividade sobre as práticas pedagógicas, você sabe distinguir os três diferentes processos deste componente da atividade do professor prático (“pensar sobre”)? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 9) Relate como ocorria o processo de planejamento das aulas (atividades) do ECS II. Em que tipo de conhecimentos se baseava para este processo, a fim de atingir os objetivos pré-estabelecidos? Relate como tentava prever e controlar as diferentes situações nas aulas.
- 10) Ocorriam reflexões durante a realização das aulas do ECS II? Como ocorriam estas reflexões durante a prática pedagógica (havia intervenções concretas)?

Relate sobre os conhecimentos adquiridos durante a realização das aulas (conhecimentos podem justificar futuras ações e qualificar os objetivos das mesmas?).

11) Ocorriam reflexões posteriormente às ações das aulas do ECS II? Como isto ocorria? Ocorriam reflexões, posteriormente, sobre as reflexões realizadas durante as aulas? Como isto ocorria? Relate sobre os conhecimentos obtidos durante estes dois momentos e a relação disto com as futuras ações nas aulas.

12) Quais aspectos (estratégias) do ECS II estimularam ao processo reflexivo das práticas pedagógicas? Especificar cada aspecto (estratégia).

13) De que maneira os aspectos (estratégias) do ECS II estimularam a reflexão a cerca das práticas pedagógicas? Exemplificar.

14) Acredita que as suas práticas pedagógicas, permeadas pelo processo reflexivo, contribuíram para que as suas ações no ECS II se tornassem mais enriquecidas quanto à união entre teoria e prática? Justificar a resposta.

ANEXO D - Entrevista com os Acadêmicos que realizaram a disciplina de ECS

III

Roteiro para a realização da entrevista semi-estruturada

- 1) O que significa para você ser professor de Educação Física?
- 2) Quais eram suas expectativas ao optar pelo curso de Licenciatura em Educação Física? O que acreditava que o curso ia te proporcionar?
- 3) Antes da entrada no curso de Licenciatura em Educação Física você já se identificava como futuro professor de Educação Física, devido as suas experiências e vivências, exemplifique? Justificar a resposta.
- 4) Ao longo da realização do curso de Licenciatura em Educação Física até o momento, você acredita que esta identificação como futuro professor foi sendo fortalecida? Justificar a resposta.
- 5) A organização curricular (disciplinas: objetivos, conteúdos) possibilitou até o momento a sua formação como professor de Educação Física Escolar? E, reflexivo quanto às suas ações como futuro professor? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 6) As metodologias (práticas docentes, formas de avaliação) utilizadas pelos professores ao longo das disciplinas do curso estimularam a formação de professores de Educação Física Escolar e reflexivos quanto às próprias práticas pedagógicas? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 7) Como ocorreram as experiências obtidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III? Relate sobre suas expectativas, dificuldades, sucessos, estratégias de ação.
- 8) Em relação à reflexividade sobre as práticas pedagógicas, você sabe distinguir os três diferentes processos deste componente da atividade do professor prático (“pensar sobre”)? Justificar a resposta (Exemplificar).
- 9) Relate como ocorria o processo de planejamento das aulas (atividades) do ECS III. Em que tipo de conhecimentos se baseava para este processo, a fim de atingir os objetivos pré-estabelecidos? Relate como tentava prever e controlar as diferentes situações nas aulas.
- 10) Ocorriam reflexões durante a realização das aulas do ECS III? Como ocorriam estas reflexões durante a prática pedagógica (havia intervenções concretas)?

Relate sobre os conhecimentos adquiridos durante a realização das aulas (conhecimentos podem justificar futuras ações e qualificar os objetivos das mesmas?).

11) Ocorriam reflexões posteriormente às ações das aulas do ECS III? Como isto ocorria? Ocorriam reflexões, posteriormente, sobre as reflexões realizadas durante as aulas? Como isto ocorria? Relate sobre os conhecimentos obtidos durante estes dois momentos e a relação disto com as futuras ações nas aulas.

12) Quais aspectos (estratégias) do ECS III estimularam ao processo reflexivo das práticas pedagógicas? Especificar cada aspecto (estratégia).

13) De que maneira os aspectos (estratégias) do ECS III estimularam a reflexão a cerca das práticas pedagógicas? Exemplificar.

14) Acredita que as suas práticas pedagógicas, permeadas pelo processo reflexivo, contribuíram para que as suas ações no ECS III se tornassem mais enriquecidas quanto à união entre teoria e prática? Justificar a resposta.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: O Curso de Licenciatura em Educação Física: As Contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a Formação de Professores Reflexivos

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autora: Carla Pardo Kronbauer

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

Telefone para contato: (55) 99571574

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

Convidamos o(a) prezado(a) acadêmico(a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo analisar como estão ocorrendo os momentos de reflexão sobre a prática pedagógica no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM para a atuação no âmbito escolar.

Este estudo justifica-se pela importância em se estudar o processo de formação no contexto da Licenciatura em Educação Física a partir das mudanças curriculares ocorridas recentemente nos seus cursos de graduação.

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

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

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

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com a formação profissional dos acadêmicos, pois se busca promover uma reflexão crítica das práticas discentes desenvolvidas conjuntamente com os principais membros envolvidos neste processo educativo. Essa reflexão poderá trazer a tona muitas questões que por ventura podem estar esquecidas, mas que se constituem relevantes para promover mudanças significativas na formação inicial em Educação Física. Ainda nessa linha de ação, acredita-se poder colaborar com outros contextos de formação inicial em Educação Física na medida em que se promovam discussões e análises das práticas desenvolvidas em seus meios acadêmicos e que merecem, sempre que possível, serem revistas e reconstruídas com os atores que compõe o processo.

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

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

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 55-99571574 ou por e-mail carlapk@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: _____

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CI: 8005150357

Assinatura da autora do estudo: _____

CI: 6075035235

Santa Maria, ____ de _____ de 2012.

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: O Curso de Licenciatura em Educação Física: As Contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a Formação de Professores Reflexivos

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug.

Instituição/Departamento: MEN/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 99571574

Local da coleta de dados: Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM).

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio vídeo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3280A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, de de 2012.

.....
Hugo Norberto Krug – CI 8005150357

.....
Carla Prado Kronbauer – CI 6075035235