

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

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ACADÊMICOS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CURSO DE
LICENCIATURA DA UFSM: CONTRIBUIÇÕES NA
CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alexandra Rosa Silva

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO CURSO DE LICENCIATURA DA
UFSM: CONTRIBUIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER
PROFESSOR**

por

Alexandra Rosa Silva

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

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil
2009

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

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

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO CURSO DE LICENCIATURA DA UFSM: CONTRIBUIÇÕES
NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

elaborado por

Alexandra Rosa Silva

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

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

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

Prof. Flávio Medeiros Pereira, Dr. (UFPEL)

Prof.^a Helenise Sangoi Antunes, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 11 de novembro de 2009.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que estiveram ao meu lado e contribuíram na sua realização:
A minha família,
Aos meus amigos,
Aos meus professores.

As acadêmicas, personagens desta investigação.

Agradecimentos

*Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!
(Mario Quintana)*

Agradeço a todas as estrelas que se fizeram presentes neste caminho.

À Deus, pela força, me fazendo ir à luta, com a confiança de que tudo é possível e por sempre me fazer acreditar e nunca desistir dos meus objetivos.

Aos meus pais, Tereza e José, que sempre acreditaram nos meus sonhos e contribuíram, mesmo que distantes, nessa minha caminhada. Obrigada pelas palavras de aconchego e segurança.

Ao meu marido, Anderson, pelo amor e companheirismo nesse tempo de tantas leituras, reflexão e trabalho.

Aos meus amigos e amigas, colegas de trabalho por todo o carinho que me dedicaram nesses momentos.

Às queridas amigas, Andréia Paula Basei, Verônica Cardoso Áustria, Sylvania Regina Pellenz Irgang e Vanderléia Maschio, pelas conversas, apoio, carinho e amizade incondicional nesse tempo de mestrado.

Ao meu orientador Hugo Norberto Krug, pela oportunidade, pela confiança doada a minha trajetória como pesquisadora e pela dedicação nas orientações dessa dissertação.

Ao GEPEF, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, que muito contribuiu nas minhas reflexões sobre o Ser Professor de Educação Física.

As acadêmicas dessa pesquisa, pela colaboração, disponibilidade, confiança e pelo carinho doado nos nossos encontros.

À Banca Examinadora da Defesa de Dissertação, pelas sugestões e disponibilidade em participar e avaliar esta pesquisa.

A todos aqueles que me apoiaram e torceram por mim!

Muito obrigada!

Mestrado...tempo de dedicação, esforço e realização. Tempo “sem tempo” para todo o resto. Tempo de alegrias, decepções, de recuos e de recomeços. Tempo de pesquisa, de aprendizado. Um tempo que não volta, mas que fica registrado como um marco na vida de quem por ele passa (ZUCOLOTTO *et al.*, 2005).

RESUMO

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

AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CURSO DE LICENCIATURA DA UFSM: CONTRIBUIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

AUTORA: ALEXANDRA ROSA SILVA
ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 11 de novembro de 2009.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo foi analisar a percepção que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da sua identidade como futuros professores da educação básica. A metodologia caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso. Para tanto, utilizamos uma entrevista elaborada em forma de narrativas de duas acadêmicas que estavam matriculadas na disciplina de “Seminário em Estágio Curricular Supervisionado” do 8º semestre do curso. Foram tomadas como foco de análise as experiências como aluna, o processo de escolha profissional e as experiências de formação vividas no curso de licenciatura em Educação Física. Ao narrarem sua trajetória formativa no CEFD, as acadêmicas deixaram transparecer algumas marcas desse percurso formativo, que produziram muitos significados e contribuíram na busca pela identificação com a Educação Física e o ser professor. Percebemos que se destacaram nas suas narrativas como marcas nesse processo formativo a participação em grupo de estudos, no qual as acadêmicas puderam vivenciar a pesquisa, o ensino e a extensão; os estágios curriculares supervisionados e a criticidade motivada por alguns professores em suas disciplinas. Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada por saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelo curso de formação. Assim, os cursos de formação representam uma etapa, um ponto de partida que convive com outras possibilidades de formação, pois a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária, mas não prescinde dela.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Inicial; Ser professor.

ABSTRACT

Master Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

FORMATIVE TRAJECTORIES OF PHYSICAL EDUCATION ACADEMICS OF THE DEGREE COURSE OF UFSM: CONTRIBUTIONS ON THE FORMATION OF BEING PROFESSOR

AUTHOR: ALEXANDRA ROSA SILVA
ADVISOR: HUGO NORBERTO KRUG

Date and Place of Defense: Santa Maria, November 11, 2009

The present study is inserted in to the Formation, Knowledge and Professional Development line of research of the Post-Graduation Program, Master's Degree in Education of the Universidade Federal de Santa Maria. It had the purpose of analyzing how the UFSM's academics of the Degree Course in Physical Education feel about their formative trajectories and the way how they mean these experiences, as well as the contributions of such experiences for the construction of their identities as forthcoming basic education professors. The methodology was characterized as a qualitative research in the form of a case study. We have made use of an elaborated interview composed by narratives of two academics enrolled in the discipline of "Seminary in Supervised Curricular Apprenticeship". The analysis was focused on their experiences as students, the process of professional choice, and the formative experiences faced during the course of degree in Physical Education. The narrative of their formative trajectory in CEFD showed some marks of this formative path which produced several significances, besides contributing for the identification with the Physical Education and the being professor. The most emphasized marks during this formative process were the participation in study groups where the students had the chance of experience the research, the teaching and the extension; the supervised curricular apprenticeships and the criticism instigated by some professors in the classes. In that sense, we understand the educational learning as a plural learning composed by knowledge coming from various contexts, circumstances, and institutions, as well as from the personal and professional experience of the knowledge of disciplines and practical activities provided by the course. Thus, the formation courses are a starting point that cohabits with other formation possibilities because the formation must be understood as something that goes beyond the academical stage but does not do without it.

Keywords: Physical Education, Basic Formation, Being Professor

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro da narrativa oral.....	86
---------------------------------------------	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Currículo do Curso de Educação Física-Licenciatura (versão/2005).....	88
ANEXO B – Termo de Concessão.....	91
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
ANEXO D – Termo de Confidencialidade.....	94

SUMÁRIO

LISTA DE APÊNDICE	9
LISTA DE ANEXOS	10
CAPÍTULO I – APRESENTANDO O TEMA: O INÍCIO DE UMA CAMINHADA	12
CAPÍTULO II – DESVELANDO CAMINHOS: a fundamentação teórica do estudo... 19	
2.1 A formação de professores de Educação Física no Brasil.....	19
2.2 A formação de professores de Educação Física na perspectiva do CEFD.....	24
2.3 Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional.....	29
CAPÍTULO III – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	35
3.2 A Narrativa Oral	36
3.3 As personagens.....	40
CAPÍTULO IV – AS INTERFACES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	42
4. As acadêmicas e suas histórias: da escolha profissional a aprendizagem da docência na formação inicial.....	42
4.1 A escolha pela formação profissional.....	44
4.2 A formação inicial: possibilidades e expectativas.....	50
CAPÍTULO V – SER PROFESSOR: desafios e interfaces na formação inicial.....	63
NOVAS CAMINHADAS À VISTA... ..	77
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE	85
ANEXOS	87

CAPÍTULO I – APRESENTANDO O TEMA: O INÍCIO DE UMA CAMINHADA

“O saber e o sabor de ir se fazendo professor(a) têm um tempero de mel e de fel, em que nossas dúvidas e incertezas deverão ser suficientes para nos colocar num lugar do suposto saber provisório. E, desse modo, vamos nos tornando operantes e aprendentes do caminho a ser trilhado, juntamente com muitos outros” (PERES, 2006, p. 56)

Os processos de formação são múltiplos e paradoxais, são movimentos vivenciados pelos professores ao aprender com seus traçados singulares, ricos em mudanças e facetas. Esse percurso carrega diferentes vivências e experiências que nos constituíram até aqui e vão nos constituir como docentes. Dessa forma, vamos elegendo fatos que trazemos na memória, da forma como significaram e como se transformaram em experiências incorporadas na nossa trajetória formativa.

A história de vida, a formação profissional, a inserção no campo de trabalho, as experiências e as reflexões acerca da trajetória pessoal e da profissão serão consideradas neste estudo como questões fundamentais para problematizar e circunscrever o tema de estudo que ora pretendo apresentar e desenvolver na elaboração de dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Entendo que o tema de uma pesquisa está inscrito de alguma forma naquela pessoa que pretende investigá-lo e, desse modo, utilizarei o relato das experiências pessoais e, principalmente, profissionais para contribuir na localização das questões aqui levantadas sobre o tema formação de professores de Educação Física. Isso nos remete ao pensamento de Marques (2001, p. 92) quando o autor relata que o tema deve ser encarnação determinada e prática do desejo do pesquisar, devendo tornar-se paixão, desejo trabalhado e construído pelo próprio pesquisador, pois “da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco centrado de atenções”.

Ao contar minha história de vida, posso rever este processo como importante na construção da minha trajetória formativa, e ainda, reviver fatos que marcaram esse percurso e me fizeram ir por caminhos desconhecidos, buscar novos

horizontes e tomar decisões que me fizeram chegar até aqui. É um bom momento para refletir sobre as representações de ser professor.

Durante toda minha vida escolar, sempre gostei de ir para a escola. Confesso que tinha uma admiração muito grande pela figura do professor, o qual cada um a sua maneira contribuiu para a minha formação, e que, de forma consciente ou inconsciente, deixaram marcas sobre o meu entendimento do que é *ser professor*. Minha trajetória pessoal, na vida escolar e nas relações com o mundo, foi marcada pelo desejo de compreender como se constituía um professor? Como meus professores da escola sabiam o que sabiam e como tinham se tornado os professores que eram? Enfim, meu primeiro olhar era para os possíveis percursos da constituição daquilo que me chamava atenção no mundo.

A opção pelo curso de Educação Física – Licenciatura Plena da UFSM, em 1999, no qual ingressei logo ao final do ensino médio, se deu por um motivo bastante comum a quase maioria dos demais alunos deste curso, o fato de gostar muito de praticar esportes e de outras atividades que envolvam algum tipo de movimento corporal (como por exemplo, a dança, a ginástica rítmica, a capoeira entre outras). Até o momento, minha opção por essa profissão se deu por gostar de praticar esportes e também por gostar da professora de Educação Física que tive durante todo o ensino fundamental. Porém, o percurso realizado no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na UFSM, entre 1999 e 2002, me fez romper com essa concepção de aula de Educação Física voltada para a prática de esportes sem nenhuma reflexão ou objetivo formativo. Minha trajetória formativa pode ser destacada como momento de experiências, vivências, questionamentos e trabalhos que contribuíram nas reflexões do tema aqui proposto.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Física, com seu currículo generalista (versão de 1990), abarcava as áreas do Bacharelado e da Licenciatura. Porém, talvez, pelos interesses, pelas características e pela formação dos professores do curso e/ ou pela histórica desvalorização do professor de Educação Física na escola, era destinada uma atenção maior aos projetos (pesquisa, ensino e extensão) e ofertada mais ACG¹s e DCG²s vinculados a área do Bacharelado³. Como havia uma oferta maior de oportunidades de aprendizagem da profissão na

¹ ACGs – Atividades Complementares de Graduação.

² DCGs – Disciplinas Complementares de Graduação.

³ Neste momento, estou fazendo uma leitura do meu período de formação que corresponde aos anos de 1999 a 2002, dos fatos que trago na minha memória.

área do Bacharelado, conseqüentemente, maior era a procura. Com isso, diminuía ainda mais as oportunidades dos acadêmicos vivenciarem o contexto escolar como um espaço de formação e atuação profissional. Torna-se importante lembrar que a única aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar previsto nesse currículo acontecia no 7º semestre do curso, na disciplina de “Prática de Ensino em Educação Física”, sendo esta, para muitos acadêmicos, a primeira e única oportunidade de estar inserido no contexto escolar.

Podemos considerar esse fato como um contraponto, uma contradição, pois estamos falando de um curso de Licenciatura Plena, onde quem ingressava, querendo ou não, seria professor e, como muitas vezes acontece, aqueles mesmos acadêmicos que não tinham interesse pela Educação Física escolar, ingressam por concurso público, para serem professores da educação básica. Além disso, é importante salientar, que independente do campo de atuação profissional, não deixaremos de ser professores, pois faz parte da nossa formação, mesmo sendo uma formação deficitária.

A separação entre a idéia de uma formação inicial voltada para o trabalho na escola e a idéia de uma formação para o trabalho em outros espaços não escolares (academias, clubes etc.), assim como os saberes que cada uma dessas perspectivas abordava para a constituição de suas práticas, levaram-me, por um lado, a sentir-me desorientada nesse tempo e espaço de formação, assim como reforçaram minha opção por desejar estudar e atuar na prática da escola pública.

Esse movimento de aproximação com áreas de conhecimento, que contribuem para a constituição daquilo que se faz necessário para atuar, investigar e refletir a prática da escola despertou meu interesse e orientou inicialmente meu desenvolvimento no curso de Educação Física. Foi também circunscrevendo e estabelecendo uma idéia mais clara do objeto de trabalho e de estudo dessa área de conhecimento, que pude confirmar meu interesse por um movimento corporal que fosse político, cultural, social e histórico, distanciando-me da idéia de considerá-lo exclusivamente a partir de bases, teorias e campos de estudos maturacionistas e biológicos.

Minha inserção profissional ocorreu em ambos os espaços possíveis de trabalho da Educação Física, ou seja, na escola e em academias, possibilitando-me perceber a separação de saberes necessários para a construção das práticas a serem realizadas. Percebi que cada espaço possui um corpo de saberes próprios,

os quais eram desenvolvidos na prática pedagógica dos professores neles envolvidos e a partir das demandas advindas e impostas pelo contexto social. Os objetivos, as metodologias e as problematizações referentes à escola e ao espaço não escolar, passaram a se diferenciar e estar mais evidentes na construção da minha prática e dos meus saberes.

Meu envolvimento em grupos de estudos que discutiam as questões da Educação Física na escola e seu papel nesse contexto contribuíram para minha compreensão e provocaram um momento de rupturas nas minhas concepções do ser professor. Queria saber-fazer, mas também, porque fazer e para que fazer. Começava a ter consciência de estar envolvida em um processo formativo, complexo, incerto, cheio de questionamentos pelo qual estava construindo minha identidade como professora. Meu Estágio Profissionalizante foi na escola, mesmo não sendo obrigatório, pois considerei importante para minha formação, já que neste momento estava mais consciente do papel da Educação Física na escola e sem dúvida foi um momento gratificante e rico em aprendizagens.

Logo que conclui o curso de Licenciatura ingressei na especialização em Ciência do Movimento Humano, na área de Pedagogia do Movimento Humano (CEFD/UFSM), no qual pude aprofundar leituras sobre o tema da Educação Física escolar, e principalmente, porque tive a oportunidade de desenvolver aulas de Educação Física com uma proposta diferente daquela que tive como aluna na escola.

No ano de 2006, comecei a atuar como professora de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Dilermando de Aguiar/RS. A opção pela atuação na prática pedagógica da escola pública levou-me ao desenvolvimento de saberes que se inscrevem em diversas ordens: no entendimento do que é trabalhar com a instância pública; quem é o aluno e o professor da escola pública; como os saberes das disciplinas da formação inicial desenvolvem-se na escola; como a escola é um espaço formador; como a legislação influencia ou é influenciada pelas práticas escolares; como as secretarias de educação circunscrevem e são circunscritas pelas práticas da escola; como a atuação coletiva na escola influencia a prática pedagógica do professor; como a comunidade, na qual a escola se localiza, influencia nas decisões da comunidade escolar e nos saberes por ela produzidos; como as políticas dos governos podem

produzir as práticas na escola; como os professores rejeitam ou aceitam as determinações impostas pelas políticas educacionais.

Muitos questionamentos surgiram e me levaram a refletir sobre as contribuições da minha trajetória formativa para a minha atuação como professora na educação básica e me levaram a estudar mais e desenvolver esta temática de pesquisa. Com certeza, todas as minhas experiências foram significativas e contribuíram para me tornar a professora que sou, tendo a consciência de estar constantemente me construindo e/ou me reconstruindo nessa trajetória sempre inacabada e em constante transformação.

Diante dos fatos que destaquei, de forma bem sucinta, da minha trajetória docente, estão as minhas representações sobre ser professor, que de uma forma ou de outra, contribuíram para o entendimento do que é ser professor de Educação Física na educação básica, bem como, os conflitos internos e externos que vivemos nesse percurso, sempre tentando ser melhor, mais competente, coerente, profissional e mais humano.

A formação é um processo que leva em consideração a complexidade do ato de ensinar. É interativa e, como tal, não se circunscreve a uma abordagem meramente tecnicista, tampouco a uma abordagem exclusivamente academicista. Implica, desse modo, requerer da instituição formadora e dos professores que a integram uma sólida organização e preparação teórico-metodológica e didático-pedagógica a fim de que possam exercer, competentemente, sua atividade profissional. Nesse sentido, a trajetória acadêmica dos professores e futuros professores necessita perpassar diversos âmbitos de formação, experiências e vivências com relação à profissão.

Segundo Nóvoa (1995a, p. 25), a formação do professor não se constrói acumulativamente, mas sim, continuamente, através da atuação e aplicação reflexiva dos conhecimentos construídos durante a formação acadêmica, ou seja, alimenta-se “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*”. O acadêmico, portanto, constitui-se efetivamente em um profissional da educação a partir do momento em que passa a atuar no seu contexto de trabalho, no caso, a escola, sendo um protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação do seu próprio trabalho pedagógico.

Entendemos a formação como um momento do processo de desenvolvimento profissional e tendo como ação essencial a articulação entre a dimensão pessoal e profissional, dessa forma, propõe-se, neste estudo, compreender a percepção que os acadêmicos têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da sua identidade como futuros professores da educação básica. Assim, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: **Qual é o significado que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM atribuem a sua trajetória formativa (formação inicial) e como significam suas experiências de forma a contribuírem na construção da sua identidade como futuros professores da educação básica?**

Para tanto, traçamos como objetivo que nos dará o rumo e nos orientará na construção desta investigação: analisar como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM significam sua trajetória formativa.

Para nos auxiliar na compreensão do objetivo geral, desmembramos este em objetivos específicos: 1) Analisar a trajetória pessoal e de formação inicial de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM; 2) Analisar a percepção dos acadêmicos sobre sua formação inicial em Educação Física; 3) Analisar as concepções de formação e sobre ser professor dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física; e 4) Analisar como os acadêmicos significam seu processo formativo na constituição do ser professor.

Justificamos a realização deste estudo pela importância que se reveste a formação profissional de professores de Educação Física na atualidade. E, nesse sentido, a opção pela formação inicial em Educação Física como campo de investigação levou em conta que o curso da UFSM passou por uma recente reformulação curricular de acordo com as Resoluções CNE/CP⁴ 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; b) e das discussões ancoradas pela Comissão de Estruturação e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular (CEIPPP/RC). Esse novo olhar sobre a formação profissional tem a intenção de possibilitar uma formação mais condizente com o campo de atuação desses futuros professores.

Desta maneira, compreendemos que a formação inicial é um momento muito significativo, importante e indispensável na formação do professor, pois é onde se

⁴ CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

começa a construir saberes que serão utilizados no seu trabalho diário (TARDIF, 2002). Estamos, portanto, nos defrontando com a construção de um novo grupo profissional, num processo que mobiliza a construção de novos significados. Torna-se relevante, neste momento, investigar e buscar compreender esse processo a partir da percepção dos acadêmicos que estão vivenciando este processo formativo.

CAPÍTULO II – DESVELANDO CAMINHOS: a fundamentação teórica do estudo

“O reconhecimento dos desafios históricos colocados à Educação Física, que busca situar-se no currículo escolar como disciplina de conteúdos socialmente relevantes para a formação humana, em meio a um contexto que insiste em manter fragmentações, divisões, isolamentos, que vão desde a dicotomia entre o saber e o fazer, aos antagonismos entre corpo e alma, às contradições teóricas, é o que hoje se faz, ‘por saber’, disciplina curricular” (TAFFAREL, 1999)

O professor vem construindo sua identidade histórico-social e profissional em uma sociedade globalizada, em que as aceleradas inovações científico-tecnológicas têm exigido dos educadores novos saberes, habilidades e atitudes que lhes possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa diversa e transitória. Nesse sentido, pensar a formação docente e, em especial, a formação do professor de Educação Física nos remete a rever o processo de constituição do seu campo de atuação e de profissionalização.

Desta forma, buscamos reconhecer como a Educação Física viveu/vive o processo de reconhecimento de componente curricular e de formação de professores, adentrando um pouco no seu percurso histórico, porém, sem nenhuma intenção de realizarmos um estudo histórico, e sim, apresentá-la de forma a compreendermos o seu percurso de constituição no nosso país.

Posteriormente, faremos a apresentação da nova proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM (currículo versão/2005), pois este é o nosso foco de interesse, para mais tarde apresentarmos as concepções que permeiam a constituição de ser professor.

2.1 A formação de professores de Educação Física no Brasil

O processo pelo qual a Educação Física se constituiu como profissão no Brasil perpassa caminhos que sempre estiveram marcados pelas influências do momento histórico vivenciado, até justificar sua importância e valor no contexto da

educação escolar, exigindo assim, uma formação mais condizente com o campo de atuação. Nesse sentido, buscando compreender este processo, elaboramos um estudo sobre as diretrizes que deram suporte a profissão e que nos ajudarão a compreender quais são as relações que poderemos tecer entre a estrutura dos cursos de Educação Física e as concepções de docência, formação, construção da identidade e desenvolvimento profissional.

Reverendo os diferentes momentos da organização profissional, via processo de formação, buscamos nos documentos oficiais dentro do contexto das políticas públicas do país, decretos, resoluções, leis, entre outros, a fim de, compreender a formação do profissional de Educação Física em diferentes momentos do século XX. Para tanto, identificamos cinco momentos distintos na história da Educação Física: a) A constituição do “campo” da Educação Física em 1939; b) A revisão curricular de 1945; c) A elaboração do currículo mínimo e formação pedagógica em 1969; d) A discussão sobre Bacharelado e Licenciatura em 1987; e por fim, e) A nova licenciatura em 2002 (SOUZA NETO, *et al.*, 2004; KRÜGER, 2007).

Com a obrigatoriedade da Educação Física formalizada na constituição de 1937, em quase todos os graus e níveis de ensino (exceto no ensino superior), surgiu à necessidade de formação de recursos humanos para o trabalho com a Educação Física, assim como, a exigência de um currículo mínimo para a graduação. (CASTELLANI FILHO, 2004). Percebemos que no período entre 1932 a 1945 (correspondente ao governo de Getúlio Vargas), a Educação Física estruturou-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade, tendo início um processo de organização e regulamentação que contribuiu na constituição do seu campo.

Em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.212/1939 (BRASIL, 1939), foram criadas as primeiras instituições de formação de professores de Educação Física no meio civil: a Escola de Educação Física de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Essas escolas, apesar do ensino ministrado e de pertencerem ao meio civil, continuavam ainda marcadas pela influência militar.

A formação dos profissionais de Educação Física nesse período estava voltada para a de técnico em detrimento do professor licenciado, o que a diferenciava das demais licenciaturas. Quanto ao ingresso nos cursos, era exigido somente o curso secundário fundamental, enquanto que para as demais

licenciaturas era exigido também o complementar. Além disso, o processo de formação era aligeirado, com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano, e a habilitação variava de acordo com a instituição: professor, instrutor, especialista ou técnico (STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas, é promulgado o Decreto-lei nº 8.270/1945 (BRASIL, 1945), que altera a duração do curso de Educação Física de dois para três anos, mas somente em 1953 é que a lei de equivalência nº 1.821/1953 altera a forma de ingresso ao ensino superior, exigindo a prestação de exames vestibulares e o diploma de 2º ciclo do ensino médio para os cursos de Educação Física (FARIA JUNIOR, 1987).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/1961 (BRASIL, 1961), em seu artigo 70, apresenta modificações no processo de formação de professores, exigindo um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Os cursos de formação de professores deveriam atender a um percentual de 1/8 da carga horária destinada à formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador.

Anterior a esta lei, a formação do professor de Educação Física ocorria de forma diferenciada dos demais cursos de licenciatura, onde era exigido o curso de didática. Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal de Educação, apresentou o Parecer nº 292/1962 (BRASIL, 1962) que buscou estabelecer um currículo mínimo e um núcleo de matérias pedagógicas para os cursos de licenciaturas. Entretanto, somente em 1968 as matérias pedagógicas foram incluídas ao currículo, com seis anos de atraso em relação ao Parecer nº 292/1962.

Após o golpe militar de 1964 e a partir de acordos com o MEC/USAID⁵, ocorreram inúmeras reformas no sistema educacional, objetivando aproximar o sistema universitário brasileiro do modelo dos americanos (FARIA JUNIOR, 1987). Diante da situação política que vivia o país, em 1969 a Educação Física foi incluída como disciplina obrigatória no ensino superior, sendo considerada como um meio de manter a ordem e a segurança nacional, e tendo como paradigma o esporte de rendimento.

⁵ USAID – United States Agency for International Development (FARIA JUNIOR, 1987, p. 22).

Com o Parecer CFE nº 894/1969 (BRASIL, 1969a) e a Resolução CFE nº 69/1969 (BRASIL, 1969b), os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de Educação Física e técnico de desportos com três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica. Os saberes referentes ao conhecimento esportivo ganham destaque, assim como, a didática com ênfase para a formação do professor (SOUZA NETO, *et al.*, 2004).

No fim da década de 1960 é realizada a Reforma Universitária de 1968, na qual se propôs um novo currículo baseado na internacionalização do mercado e na ascensão do esporte de rendimento, que tornou a Educação Física escolar num espaço de busca de talentos esportivos. Para atender ao mercado de trabalho, os cursos superiores de Educação Física contratavam atletas para atuarem no ensino superior.

Desta forma, os resultados dessa preparação profissional continuaram sendo questionadas, apresentando como argumento a necessidade de se (re)pensar os cursos de Licenciatura em Educação Física e a sua libertação das “amarras” impostas pelo currículo mínimo e pelas novas exigências do mercado de trabalho que extrapolavam os limites da escola, bem como, pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico (SOUZA NETO, *et al.*, 2004).

No período de 1979 a 1984, o MEC promoveu vários seminários a fim de ampliar as discussões sobre a formação de professores para o ensino fundamental e médio e sobre o currículo dos cursos de Educação Física. Em 1983, no seminário realizado em Curitiba, quatro áreas de conhecimento foram consideradas básicas para constituírem o currículo mínimo: conhecimento do homem, da sociedade, filosófico e técnico (STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Em 1987, foi promulgado o Parecer CFE nº 215/1987 e a Resolução CFE nº 03/1987, que possibilitou a criação do Bacharelado em Educação Física. Nessa proposta curricular os saberes foram divididos em duas grandes áreas: Formação geral – humanística e técnica, e Aprofundamento de conhecimentos. Essa resolução alterou também, a carga horária do curso de 1.800 para 2.880 horas-aula, que deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o Bacharelado, como para a Licenciatura (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Isto ocasionou muitas discussões em torno do Bacharelado e/ou Licenciatura, pois observou-se na sua estrutura curricular que as modalidades esportivas e

exigências continuavam permeando ambos os cursos, sendo que a Licenciatura era adicionado disciplinas de caráter pedagógico, lembrando o “esquema 3+1”. Esse “esquema” representou para alguns autores um retrocesso, pois manteve basicamente a mesma estrutura anterior à Resolução nº 3/1987, porém conferindo os dois títulos em formação concomitante dentro das 2.880 horas (FARIA JUNIOR, 1987).

Para Souza Neto *et al.* (1987), embora a justificativa da criação do bacharelado e a manutenção da Licenciatura fosse o mercado de trabalho, o que estava de fato em jogo era a introdução de um novo modelo curricular denominado técnico-científico em detrimento de um currículo gímnico-desportivos, com a pretensão de dar um corpo de conhecimento teórico para a Educação Física na universidade.

A discussão estabelecida sobre a Licenciatura e/ou Bacharelado na Educação Física a partir da reformulação curricular de 1987, exigiu currículos próprios para a Licenciatura e para o Bacharelado de forma diferenciada da antiga formação (de um Bacharelado revestido com o nome de Licenciatura). Diante disso, a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF) preocupou-se em reconfigurar a licenciatura/generalista e o bacharelado/especialista, instituindo a Graduação em Educação Física.

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

Resumindo, Licenciatura e Bacharelado são duas formações distintas com intervenções profissionais separadas, como estabelecida na resolução CNE/CES nº 07/2004 no seu artigo 4º, § 2º:

O professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho

Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Pensar a formação de professores sob a ótica da implementação da reforma educacional desencadeada pela LDB 9.394/96 e suas regulamentações, no sentido de que haja coerência com as mudanças anunciadas pela legislação com as incumbências atribuídas aos docentes e profissionais da educação pela LDB (Art.13), torna-se necessário repensar a formação de um profissional que atenda aos interesses e às necessidades educativas dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena apresenta os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores que busca uma formação mais condizente com seu campo de atuação.

Situar o contexto histórico da formação de professores no Brasil, em especial a formação do professor de Educação Física, percorremos de forma bem sucinta este processo histórico visando por esse mesmo prisma, compreender como se deu sua profissionalização. Desta forma, conhecer os decretos, resoluções e pareceres das políticas públicas significou desvelar parte desse quadro sociocultural e histórico de diferentes épocas, marcado de avanços e estagnações da sociedade brasileira. Neste momento, vamos nos aproximar do nosso espaço de investigação, o novo curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM.

2.2 A formação de professores de Educação Física na perspectiva do CEFD

Neste ano, de 2009, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM completa 39 anos. No decorrer desses anos passou por muitas mudanças, acompanhando a legislação vigente⁶. O curso de Educação Física da UFSM surgiu no ano de 1970, em pleno período da ditadura militar (final da década de 1960 e início da década de 1970), período este em que o Brasil festejava a conquista da Copa do Mundo de 1970. O esporte, principalmente de alto rendimento, foi privilegiado pelo governo daquela época, sendo este, uma forma de exaltação ao

⁶ Para conhecer mais detalhadamente a história do CEFD é interessante buscar o trabalho: MAZO, J. **A história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997.

regime político instaurado desde o ano de 1964 pelo poder militar, vendendo a imagem do Brasil como uma grande potência. No entanto, o CEFD desenvolveu-se alheio a configuração política da época, pois política não era assunto recorrente para os pioneiros da área que acreditavam que este assunto não tinha nenhuma relação com a Educação Física (MAZO, 1997).

Mazo (1997) ressalta que o currículo do CEFD nesta época, não contemplava disciplinas voltadas aos aspectos pedagógicos da Educação Física, pois não havia a preocupação com a formação pedagógica do profissional, mas sim com sua formação desportiva, até mesmo pelo fato de o professor de Educação Física ser visto como um treinador.

Para Fensterseifer (2001), a formação do profissional de Educação Física embasada em aspectos técnico-instrumentais, afastava estes profissionais de discussões mais amplas que permeavam as escolas e a sociedade, sendo que as instituições de ensino superior superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas nos seus currículos, acabando, por ser este, também um critério de seleção de ingresso nesses cursos. Foi o caso do curso de Educação Física do CEFD/UFMS, na qual a seleção da sua primeira turma foi realizada a partir de três exames: exame de conhecimentos gerais, que correspondia ao vestibular; exame de sanidade física e mental e o exame de aptidão física e habilidade motora (MAZO, 1997).

Atualmente, o Centro de Educação Física e Desportos oferece dois cursos⁷, um de Licenciatura e outro de Bacharelado, sendo que, pelos objetivos propostos nos cursos, o licenciado atuará na escola e o bacharel nas demais áreas relacionadas à Educação Física. Nosso foco de estudo neste trabalho é o curso de Educação Física – Licenciatura (currículo/versão 2005), pois temos como objetivo desvelar a trajetória formativa dos acadêmicos deste curso e compreender as possíveis contribuições dessa formação inicial na construção da identidade de futuros professores da educação básica. Portanto, vamos fazer uma breve leitura da proposta pedagógica deste curso.

Com base nas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, na Resolução CNE/CES 7/2004, no Parecer CNE/CES 0058/2004 e nas discussões ancoradas pela Comissão de Estruturação e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e

⁷ Todas as informações sobre os dois cursos do CEFD estão disponíveis no site www.ufsm.br/cefd.

Reestruturação curricular (CEIPPP/RC), foi elaborado o novo Curso de Educação Física-Licenciatura da UFSM, que teve início no primeiro semestre letivo de 2005, com o ingresso dos acadêmicos pelo concurso Vestibular e PEIES/2005. No ano de 2005 foram ofertadas 120 vagas⁸, dividido em duas turmas: destes 60 ingressam no primeiro semestre letivo (1ª turma) e 60 no segundo semestre letivo (2ª turma). A partir de 2006, com a implantação do curso de Bacharelado em Educação Física, essas 120 vagas foram redistribuídas da seguinte forma: 60 vagas para a Licenciatura e 60 vagas para o Bacharelado, sendo que, a cada processo seletivo (concurso vestibular e PEIES), 30 candidatos de cada curso ingressam na primeira turma e os outros 30 na segunda turma.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM visa formar profissionais para atuar na educação básica no sentido de desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória e possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissionalizante. O profissional egresso do curso estará habilitado para atuar na educação básica (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física (CEFD, 2005).

Este é o perfil profissional almejado pelo Projeto Político-Pedagógico do curso, que tem como objetivo central formar professores para atuarem na educação básica. Sua estrutura curricular elaborada a partir das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; b), está assim organizada: 2.670h/a de carga horária fixa distribuída em 44 disciplinas obrigatórias e 420h de carga horária flexível - Atividades Complementares de Graduação – ACGs (pesquisa, extensão, monitorias, eventos) e Disciplinas Complementares de Graduação – DCGs, totalizando uma carga horária mínima de 3.090h/a. Sendo que, 2.880 horas correspondem às Disciplinas Obrigatórias (DO) e as Disciplinas Complementares de Graduação

⁸ As 120 vagas são distribuídas entre o concurso vestibular (96 vagas) e PEIES (24 vagas), conforme percentual definido pela UFSM.

(DCG). O currículo é composto de no mínimo mais 210h que correspondem as Atividades Complementares de Graduação (ACG).

Esta estrutura curricular pretende articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, sustentada nas seis dimensões que regem a estrutura e organização curricular do curso de Graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES 0058/2004) e por conseqüência a formação de professores para a educação básica, Licenciatura em Educação Física⁹.

A proposta do Projeto Político-Pedagógico do novo Curso é desafiadora, pois está exigindo um posicionamento a não reprodução de conteúdos estáticos, mas a integração e constante ressignificação da aprendizagem docente. Pretende que o professor deixe de ser considerado um técnico reproduzidor de conhecimentos e um mero executor de tarefas preestabelecidas para constituir-se em um profissional autônomo, reflexivo e consciente da sua constante aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação de professores deixa de ter como preocupação a instrumentalização técnica, concebida como um fim em si mesma e considerada como um elenco de procedimentos a serem dominados, para serem “aplicados” em situações de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, de forma descontextualizada.

Desta forma, começa a se desenvolver um novo conceito de formação de professores, que pretende romper com as práticas exercidas até o momento. O professor, nesta perspectiva, deve converter-se em um profissional que participe ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir *de* e *em* seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Com isso, “a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente da mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo” (IMBERNÓN, 2004, p. 38).

A formação de professores, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 27), precisa ser entendida como um contínuo, portanto, não se pretende que “a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos, pois é necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, entre outras, de cada professor ou

⁹ Ver no anexo A - estrutura curricular do curso de Educação Física – Licenciatura.

grupo de professores a fim de desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades, ou seja, a formação de professores precisa responder as necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.

Desta forma, a formação profissional em Educação Física precisa ser compreendida como um processo importante, onde o acadêmico possa encontrar os subsídios necessários para a sua atuação na educação básica. Nesse sentido, Nóvoa (1995a, p.25), propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”.

O curso de licenciatura em Educação Física traz uma proposta que pretende ir ao encontro das necessidades formativas dos futuros professores ao aproximá-los do seu campo de atuação, assegurando a indissociabilidade teoria-prática prevista na Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a), por meio da Prática como Componente Curricular, do Estágio Curricular Supervisionado e de Atividades Complementares, permeando todo o tempo de formação. Portanto, tem o desejo de superar o modelo de formação anterior (currículo versão/1990) que se baseou na racionalidade técnica pautado no conhecimento técnico-científico.

Para Marcelo Garcia (1999), juntamente com a revisão do currículo da formação inicial dos professores, torna-se necessário rever as relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, pois somente assim, haverá uma aproximação desses futuros professores com seu campo de atuação, além de possibilitar uma atividade formativa para a escola. Nesta perspectiva, convém citar o trabalho de Krüger (2007), que teve como objetivo compreender as concepções da formação de professores da nova Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a partir da trajetória docente dos professores envolvidos no processo de construção e implantação do Projeto Político-Pedagógico e reestruturação curricular do ano de 2004.

O autor constatou que as concepções dos professores envolvidos nesse processo foram sendo reconstruídas ao longo da sua inserção no contexto universitário e, que agora, estão ganhando vez e voz no eco das necessidades formativas, bem como, indicam estreita relação com o Projeto Pedagógico (CEFD, 2005), caracterizando-se em uma visão holística e ecológica, expressando assim a

conscientização em assumir a construção de um projeto educativo entrelaçado com o entendimento de que o processo interrelacional é capaz de produzir mudanças a partir de novas aprendizagens, as quais foram percebidas como reflexo da atuação de si próprio durante o processo de construção do PP e da reestruturação curricular (KRÜGER, 2007).

Nesse sentido, pensar a formação do professor de Educação Física é buscar compreender os sentidos dessa formação profissional. Isso nos remete a discutir sobre o desafio de compreender o processo formativo dos futuros professores de Educação Física a partir da possibilidade destes construírem sua profissionalidade. Assim, colocam-se questões sobre a formação dos professores de Educação Física e sobre o processo de tornar-se docente, refletindo sobre como se aprende a ser professor.

2.3 Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1995b, p. 10).

Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar o processo de formação e prolonga-se ao longo da vida, atravessando múltiplos contextos, vivendo vários dilemas, construindo conhecimento em vários domínios. É um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos.

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. Esses saberes, segundo Pimenta (2008), fazem parte de nossa trajetória, pois

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já tem atividade docente. Alguns, porque fizeram magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a título precário (PIMENTA, 2008, p. 20).

Nesse sentido, segundo a autora, o desafio dos cursos de formação inicial “é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de se ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2008, p. 20), ou seja, de construir sua identidade de professor, onde os saberes das experiências são importantes, mas somente estes não bastam, são insuficientes. A docência representa um desafio e exige conhecimentos, competências e preparação específica para seu exercício.

Entendemos por formação inicial do professor, a trajetória que ele percorre desde o momento em que inicia a escolaridade (na educação infantil) até sua conclusão, que no caso dos professores de Educação Física se dá no ensino superior. Nesse processo espera-se a aquisição da qualificação profissional mínima e a certificação, habilitando-se legal e tecnicamente para o exercício profissional.

A formação inicial refere-se a sua profissionalização, mas não se resume a ela. A profissionalização percorre outros caminhos que não são garantidos somente pelo processo formativo. Ela é um processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos grupos de atores e diversificadas entidades e organizações que defendem visões por vezes opostas (VEIGA, 2005).

Na formação inicial o eixo encontra-se nos saberes da experiência dos futuros professor e nos saberes do currículo; na formação contínua o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela. A formação de professores deve fornecer as bases para a construção dos saberes docentes, portanto, é necessário propor uma formação inicial e continuada que desencadeie a construção de saberes necessários ao exercício profissional.

Para tanto, Pimenta (2008) salienta os saberes da docência (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos) como colaboradores na construção da identidade do professor. A construção da identidade passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Assim, ser ou tornar-se professor perpassa caminhos incertos, ambíguos e desconhecidos, aonde cada um vai construindo sua maneira de ser e estar na profissão. Para Zabalza (2004), a aprendizagem profissional da docência está relacionada com nossas experiências e como as organizamos, pois é nesses movimentos que nos construímos como sujeitos, a partir de nossa história, de nossa trajetória pessoal, escolar, acadêmica, entre outras, através da inserção na cultura que compõem o nosso mundo que se entrecruzam com nossas vivências e experiências que vão construindo nosso mundo de vida e nossa identidade, expressa através de nossas representações e atuações.

Portanto, torna-se importante compreender os movimentos experienciados pelos acadêmicos do curso Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, buscando perceber os caminhos percorridos por estes na constituição da suas identidades de futuros professores da educação básica, pois

“(…) Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14).

A formação do professor não pode ser pensada como uma tarefa isolada da universidade, desvinculada da realidade em que atuarão os futuros professores; os cursos de Licenciatura precisam ser “mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995a, p.18). Portanto, a formação docente não se constitui como espaço para adquirir técnicas e regras para ensinar. Ela deve abranger a constituição de habilidades e conhecimentos que permitam ao professor estruturar suas ações e as relações estabelecidas com os alunos no contexto

escolar. Considerando-se essas questões é importante trazer à tona os debates em torno da construção da identidade profissional do docente.

Sendo assim, compreende-se que é “impossível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 1995b, p.17). Esse é o entendimento de Nóvoa (1995b), ao referir-se aos três AAA que apóiam o processo identitário dos docentes: “A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”. A de Adesão refere-se à adesão a valores e princípios que nortearão os projetos de trabalhos com os alunos; A de Ação, referente ao desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula; A de Autoconsciência, referindo-se à reflexão sobre a prática, sendo esta a dimensão primordial para o professor, pois permite mudanças e inovações associadas ao exercício da docência.

Desta forma, o processo identitário, identificado como “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995b, p.16). A construção de identidades é um processo complexo que necessita de tempo, para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças, passando pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, bem como, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho (NÓVOA, 1995b).

O “processo identitário”, portanto, ocorre dialeticamente, e decorre das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor nos espaços que dão concretude ao seu papel profissional – escolas, universidades, eventos educativos. Ocorre, também, nas expectativas e no reconhecimento que o mesmo tem da sua profissão.

Nessa perspectiva, compreendemos que a configuração da identidade profissional docente situa-se, também, na esfera pessoal, representando assim uma relação dinâmica e complexa que nos acompanha durante toda a vida, expressando a prática cultural humana efetivada na interação entre os sujeitos.

Consideramos o processo de identidade docente como complexo devido ao fato de que além de realizar-se nas mediações pessoais, sociais e profissionais do professor, soma-se à consciência e responsabilidade de poder contribuir positivamente, ou não, nas interações que suscitarão a construção de identidades de outros sujeitos – os alunos.

A docência se efetiva em uma rede relacional na qual colocamos em questão, saberes, valores, condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização e, dessa forma, vamos construindo modos de ser professor. Partindo desse pressuposto, nosso trabalho desenvolve-se pelo entrelaçamento das questões pertinentes à docência e à constituição identitária. Identidade e docência são conceitos que se cruzam, ambos por sua dinamicidade e complexidade.

Nesse sentido, Molina Neto e Molina (2003) problematizam os saberes docentes quando discutem a questão da identidade profissional do professor de Educação Física. Os autores colocam que a docência é a marca da identidade profissional mais significativa desses profissionais, e que sendo essa área de intervenção marcada e identificada por uma prática pedagógica e por um conjunto de saberes relacionados ao sujeito que se movimenta, o que dará identidade e perfil profissional aos professores de Educação Física será o desenvolvimento de metodologias com suas aplicações específicas nos diversos momentos educativos e pedagógicos.

Entendo dessa forma que à medida que os profissionais da área - sejam os que atuam nas escolas, sejam os que atuam nas academias, clubes ou outros -, forem produzindo e justificando aquilo que fazem, como fazem e por que fazem, nos seus espaços de trabalho, as identidades serão melhor delineadas nos campos de atuação específicos, assim como os saberes necessários para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização desses professores.

Sobre o leque de possibilidades de atuação profissional Molina Neto e Molina (2003) apontam para a importância de uma formação em processo contínuo e em permanente revisão, considerando os saberes que os profissionais já adquiriram antes da formação e no seu contexto de trabalho. Desse modo, os saberes, conhecimentos e fazeres da Educação Física precisam ser problematizados à luz dos debates dos processos formativos, dos seus referenciais teórico-metodológicos de investigação e das discussões sobre as identidades profissionais presentes na área, possivelmente decorrentes da existência dos diversos espaços de trabalho.

Para Moita (1995b, p. 114), a formação é um processo pessoal e singular e “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. Ao tentar compreender as trajetórias formativas de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSM, temos que

estar atentos a questão da singularidade de cada um, que ao mesmo vai construir o coletivo, sem deixar de ser individual, pois

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1995b, p.115).

Portanto, conforme Moita (1995b, p. 115) o processo de formação pode ser considerado como a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa, ou seja, “processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em interação”. Nesse sentido, “a formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação” (GARCIA, 1999, p.100), o que significa fazer com que os professores se sintam como sujeitos autônomos, reflexivos e responsáveis pela sua formação tanto inicial como continuada.

Diante disso, a formação de professores, e em especial a formação do professor de Educação Física precisa ser pensada com base nas necessidades formativas e o mais próximo possível do seu campo de atuação, ou seja, a escola. Ir ao encontro da percepção dos acadêmicos sobre a sua trajetória formativa e de como eles significam tais experiências dessa formação inicial que contribuíram na constituição do ser professor, torna-se o foco deste trabalho.

CAPÍTULO III – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

*“A nossa matéria são ‘as pedras vivas’, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se”
(NÓVOA, 1995).*

3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Esta investigação tem como referencial a pesquisa qualitativa, pois pretende compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, bem como, os acontecimentos que nela se sucedem, e precisam ser compreendidos como parte do todo (TRIVIÑOS, 1987). A fim de compreender como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM percebem a sua trajetória formativa na constituição do ser professor, acreditamos que a investigação qualitativa de pesquisa nos permite um olhar mais amplo sobre lugares desconhecidos, sobre a percepção do outro em relação as suas ações e desejos, percebendo pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas. Pesquisar, portanto, “é buscar um centro de incidência, uma concentração, um pólo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto” (MARQUES, 2001, p.93).

Desta forma, esta investigação sobre a percepção de acadêmicos sobre sua trajetória formativa tem como foco a formação inicial. Assim, a formação inicial é o caso a ser estudado, pois, como afirma Stake (*apud* ANDRÉ, 2005, p.16) “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Este autor destaca ainda que o estudo de caso é “o estudo da particularidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (p.18). Assim, o estudo de caso pretende construir um saber de uma particularidade, tendo como propósito representar o caso, e não o mundo (STAKE *apud* MOLINA, 2004).

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso apresenta algumas características fundamentais, tais como: visam à descoberta, pois considera o conhecimento como algo inacabado, como uma construção que se faz e se refaz constantemente; enfatizam a interpretação do contexto, ou seja, para compreender

melhor a manifestação de um problema leva em conta a situação específica onde ocorrem ou a que estão ligadas; busca retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-o como um todo; usam uma variedade de fontes de informação, coletados em diferentes momentos; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e ainda, os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa tendo como preocupação central a compreensão de uma instância singular. Isto é, o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Sendo assim, o estudo de caso “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005, p.18).

Nesse sentido, a opção pela formação inicial em Educação Física como campo de investigação, isto é, o estudo de caso, levou em conta que o curso da UFSM passou por uma recente reformulação curricular de acordo com as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; b), o que mudou as referências profissionais. Esse novo olhar sobre a formação profissional tem a intenção de possibilitar uma formação mais condizente com o campo de atuação desses futuros professores. Estamos, portanto, nos defrontando com a construção de um novo grupo profissional, num processo que mobiliza a constituição de novos significados. Torna-se relevante, neste momento, investigar e buscar compreender esse processo.

3.2 A Narrativa Oral

Neste viés, de estudo de caso, adotamos a narrativa oral como instrumento da investigação, pois a narrativa oral pode nos possibilitar a construção de informações, que para Molina Neto *et al* (2008, p.20) nós levará a compreender os significados que os acadêmicos de Educação Física atribuem a sua formação profissional, “porque narrar é considerar percursos de vida e entrar em contato com

as lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é ‘caminhar para si’”.

Nóvoa (1995b) destaca que a utilização de abordagens biográficas no campo educacional vem crescendo consideravelmente nos últimos anos, como resultado de uma insatisfação com o tipo de saber produzido nas investigações das ciências sociais. Para Nóvoa (1995b, p.19), esse “movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. O autor aponta o conhecimento produzido a partir da pessoa do professor como o *outro* tipo de conhecimento necessário, pois desta forma estaria lançando olhares para questões referentes a como se tornou o professor que é hoje, que influencia a vida pessoal e profissional e vice-versa e ainda, que fatos marcaram a escolha profissional.

A pesquisa (auto)biográfica, segundo Abrahão (2004, p.202), “é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se revela para os demais”. As (auto)biografias são construídas por narrativas onde se desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Desta forma, trabalhamos “antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo” (ABRAHÃO, 2004, p.203).

As investigações que fazem uso de narrativas trazem grande contribuição no que se refere à diversidade de informações relativas à história das pessoas e da sociedade, isto porque as mesmas são capazes de provocar mudanças na forma como cada indivíduo compreende a si mesmo e as pessoas. Essas informações, mesmo trazendo percepções pessoais do narrador, geralmente, vêm cheias de acontecimentos vividos no coletivo, por essa razão, trazem marcas da pessoa e das relações mantidas com o mundo que as cercam.

Na visão de Cunha (1997), as narrativas têm sido utilizadas na pesquisa qualitativa como instrumento de construção de dados e também são consideradas como procedimento de formação, porque ao mesmo tempo em que o indivíduo organiza suas idéias para fazer determinado relato, quer escrito ou oral, reconstrói suas experiências e reflete sobre elas, memorando o passado vivido, que serve como referência para a reorientação do presente. Dessa maneira, as narrativas são

utilizadas tanto como procedimento de pesquisa quanto de formação, pois, permitem a produção de novos conhecimentos.

Nesse aspecto, as narrativas criam espaço para os indivíduos narrarem suas histórias, falarem de si, refletirem e compreenderem a si mesmos e aos outros (JOSSO, 2004). Assim como, possibilita a quem escuta, ou lê essas narrativas, questionar-se sobre o seu próprio percurso de vida. Nessa perspectiva, o uso das narrativas não consiste apenas em ouvir histórias e, sim, em instigar pesquisado e pesquisador a refletir e compreender determinados aspectos da vida pessoal e profissional e as inter-relações que antes não eram percebidas. As narrativas permitem, também, que o narrador se reencontre consigo mesmo, pois permite a compreensão e a autoreflexão das experiências vividas. A ação e a reflexão sobre a trajetória de vida pessoal e profissional revelam experiências construídas ao longo da vida que transformam as narrativas em momentos bastante férteis de produção de conhecimentos, contribuindo para desvelar identidades e realçar subjetividades inseridas em experiências particulares ou sociais.

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimentos, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006, p. 136).

Narrativas referentes à vida profissional, geralmente, revelam o que levou o indivíduo a escolher a profissão, os cursos de qualificação, relacionamentos com colegas da profissão, com professores experientes, crises e conflitos da profissão, dentre outros aspectos importantes. Assim como, leva o narrador a compreender que sua formação inicial não pode ser concebida como algo inacabado e que as lacunas deixadas, nesse processo, devem ser retrabalhadas na formação contínua, como dimensão de complementaridade do processo de desenvolvimento profissional.

Na tentativa de compreender a percepção dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física em relação ao seu processo de formação inicial, percorrendo alguns episódios da vida pessoal e profissional, optamos pela utilização da narrativa oral como instrumento dessa investigação. Nesta perspectiva, Abrahão (2004) acredita que a memória é o elemento-chave para o pesquisador, pois desenvolve suas ações para recordar elementos que permitem a compreensão do sujeito, articulando memória e conhecimento. E, conforme Souza (2006),

O estudo da narrativa representa a forma como nós, seres humanos, vivenciamos e experimentamos o mundo. Desta idéia geral, pode-se apreender que a educação é a construção e re-construção de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar (SOUZA, 2006, p. 136).

Assim, acreditamos ser possível analisar como os acadêmicos percebem a sua trajetória de formação inicial, buscando compreender os movimentos de construção do ser professor e que articulações esses acadêmicos construíram em relação às aprendizagens ocorridas no curso de formação desenvolvido no espaço da universidade.

O processo de produção de conhecimento através da narrativa oral aconteceu em dois momentos com as acadêmicas participantes/personagens da pesquisa, conforme sua disponibilidade de horário. O roteiro da narrativa oral (Apêndice A) foi composto de unidades temáticas para possibilitar que as acadêmicas desenvolvessem sua narrativa de acordo com a sua compreensão sobre a temática enfocada.

As narrativas das acadêmicas foram gravadas e transcritas (Anexo C, o Termo de Concessão), após foram enviadas via e-mail, para que as acadêmicas pudessem ler e fazer os devidos ajustes. Estas tiveram total liberdade para adicionar ou subtrair fatos da narrativa. Porém, as acadêmicas não fizeram grandes alterações em suas narrativas, apenas acrescentaram alguns fatos que no momento de narrar ficou esquecido e ao ler lembraram.

3.3 As personagens

As personagens desse estudo foram duas acadêmicas que estavam matriculadas na disciplina de *Seminário em Estágio Curricular Supervisionado*. A escolha dessa disciplina se deu após uma análise das ementas de todas as disciplinas do curso (currículo versão/2005). Destacamos no mínimo dois pontos que justificam a sua escolha: 1º) A disciplina *Seminário em Estágio Curricular Supervisionado* é uma disciplina do 8º semestre do curso, que tem como objetivo promover uma análise e uma reflexão sobre a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, portanto, se aproxima da temática desta pesquisa na qual buscou-se compreender como os acadêmicos percebem a sua trajetória formativa e como significam tais experiências; e, 2º) Por ser uma disciplina do 8º semestre, significa que essas acadêmicas já estavam concluindo o curso de formação inicial, o que nos levou a pensar que tinham uma capacidade para olhar retrospectivamente esse percurso e refletir sobre ele.

Nesse sentido, as acadêmicas personagens da pesquisa foram escolhidas, da seguinte forma: primeiramente, convidamos todos os alunos matriculados na disciplina de *Seminário em Estágio Curricular Supervisionado* para participarem da pesquisa, mediante a explicação de seus objetivos e oportunizando a todos os acadêmicos que estavam nesse espaço de formação à participação ou não da pesquisa-formação. Contamos, nesse momento, com a participação espontânea de sete acadêmicos, que demonstraram interesse em contar a sua trajetória formativa no CEFD. Desses sete, conseguimos realizar as entrevistas com quatro acadêmicas, por motivo de desistência dos outros três acadêmicos. Dessas quatro escolhemos dois relatos.

A escolha desses relatos se deu, devido ao fato de uma acadêmica ter ido morar em outra cidade, o que inviabilizou a continuidade dos relatos. Fato semelhante ocorreu com a outra acadêmica que, pelo fato de cursar outro curso de graduação em outra instituição privada, não pode mais participar da pesquisa. Outro critério utilizado para determinar a escolha dos relatos se referiu ao “conhecimento” ou “desconhecimento” da reestruturação curricular do novo curso de Educação Física, que havia mudado o perfil da formação, antes generalista e agora Licenciatura Plena com formação para atuar na Educação Básica. A intenção era

compreender se isso ao final da formação fez diferença na constituição da identidades de futuros professores. Assim, foi escolhido uma acadêmica que tinha conhecimento desse fato e outra que desconhecia esse novo curso de formação.

Apesar de contarmos com a trajetória de duas acadêmicas, a participação de quatro acadêmicas no primeiro momento da pesquisa denominado de “relatos autobiográfico temático”, enriqueceu bastante as reflexões sobre o tema da formação inicial em Educação Física e contribui para a construção da entrevista semi-estruturada, no qual foi possível aprofundar os dados apresentados anteriormente nos relatos. Entendemos a formação como um processo sempre inacabado e em constante movimento, e a trajetória de cada acadêmico, aluno em formação, ou como diz Zabalza (2004), alunos como aprendizes, como trajetórias únicas e singulares, mas que podem nos ajudar a compreender esse processo.

Desta forma, apresentamos as personagens¹⁰ dessa investigação, que nos ajudaram a compreender a formação inicial em Educação Física no CEFD/UFSM, e suas contribuições na constituição do ser professor:

- Vitória: tem 21 anos, é natural de Santiago RS, onde cursou todo o ensino fundamental e médio. Estudou apenas um ano em escola particular e os em escola pública estadual. Mora em Santa Maria desde 2005, ano em que ingressou no curso de Educação Física da UFSM (agosto/2005).
- Valentina: tem 23 anos, é natural de São Gabriel. Morou em São Gabriel até os 13 anos de idade e lá cursou parte do ensino fundamental. Em 1999, mudou-se para Santa Maria e conclui o ensino fundamental (a partir da 7ª série) e médio em escolas públicas estaduais. Ingressou no curso de Educação Física da UFSM em agosto de 2005.

¹⁰ Os nomes dados as personagens deste estudo são fictícios e não representam nenhuma semelhança com os seus nomes reais. A escolha por esses nomes se deu de acordo com o desejo das personagens e no sentido de simbolizar a sua trajetória formativa.

CAPÍTULO IV – AS INTERFACES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

“Ao narrar, pretendemos reinventar limites de tempo e espaço, desejamos recriar nossas relações com o mundo e sonhamos reinstaurar sentidos, reconfigurar destinos e visualizar direções” (Martins e Tourinho, 2009).

4. As acadêmicas e suas histórias: da escolha profissional a aprendizagem da docência na formação inicial

Durante toda a nossa vida passamos por momentos distintos de formação, no qual são enfocados diferentes saberes, conhecimentos e aprendizagens. Compreender as experiências formadoras e a aprendizagem experiencial a partir das narrativas (auto)biográficas da história de vida nos permite entender que a fecundidade de tal opção possibilita apreender de um outro lugar as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação (SOUZA, 2006).

Neste viés, usar as narrativas como forma de reflexão sobre o processo de formação dos sujeitos e colocar-se reflexivamente nesta experiência nos conduz a evidenciar alguns aspectos decisivos e fundamentais aos percursos formativos, os quais são subjacentes à prática das histórias de vida em formação. Esse percurso, portanto, é um processo formativo, e de autoformação (JOSSO, 2004), e para que este processo aconteça, a reflexão é um fator importante para a tomada de consciência da aprendizagem da docência.

Sabemos que a escola, local onde passamos grande parte de nossa infância e juventude, e ainda, na qual adquirimos os conhecimentos básicos que nos dão acesso ao mundo, enfim, que nos possibilita acessar os conhecimentos produzidos pelo homem, mesmo que, em muitas vezes, considerados de forma fragmentados, distantes da sua historicidade e da sua temporalidade quando ensinados, influencia de forma significativa nossa vida pessoal e profissional. Essa formação básica influencia significativamente nossas escolhas profissionais, principalmente quando optamos pelo magistério, nossas experiências na Educação Básica podem trazer respostas sobre o porquê da escolha de determinada Licenciatura, ou ainda, do

porque tenho determinada postura como professora. São esses “porquês” que encontramos quando voltamos no tempo, em nossa memória, e lembramos-nos do tempo que éramos alunos, das nossas representações e imagens. São essas lembranças, representações e imagens que vão nos construindo como pessoas e como profissionais e que tecem nossa trajetória. Assim, somos o resultado de nossas interações com os outros e com nós mesmos.

Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma sala de aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida. Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/na docência que também nos produzem professores (OLIVEIRA, 2006, p. 176).

Quando optamos por uma profissão, o que nos motiva a essa escolha são as identificações e os saberes que temos baseados nas nossas experiências e vivências e que fazem parte da nossa trajetória de vida. Desta forma, muitos aspectos foram revelados nas narrativas das acadêmicas em relação a sua opção pelo curso de Educação Física, as expectativas em relação ao curso e hoje a opção pela área de atuação profissional. Além disso, destacam-se as experiências formativas, tais como participação em grupos de estudos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, bem como, as experiências realizadas nos estágios supervisionados, que se constituem em disciplinas obrigatórias dentro do currículo de formação.

Acreditamos na necessidade de formar o professor de Educação Física, auxiliando-o a compreender inclusive as significações sociais construídas sobre a sua profissão e sua própria história de vida. A aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professor de Educação Física permite conhecer o que eles pensam sobre a escola, sobre o ensinar e o aprender, sobre o cotidiano escolar e sobre a educação, assim como, sobre os fatores que interferem ou não na valorização da profissão, incluindo-se também seus sonhos, medos e desejos. São inúmeras as lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume e assumirá no decorrer da carreira.

Portanto, passamos a compreender a formação inicial em Educação Física a partir do olhar de duas acadêmicas formandas do curso de Licenciatura, percebendo como significaram esse percurso formativo na constituição de “ser professora” de Educação Física.

4.1 A escolha pela formação profissional

Ao fazermos a opção por uma profissão, essa escolha traz nossas representações e imagens sobre esse fazer, baseado nas nossas experiências. De alguma forma trazemos saberes e experiências (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2008) que nos ajudaram a nos constituir até aqui e,

Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/na docência que também nos produzem professores. O significado da reconstrução por meio do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir a sua performance a partir dos referenciais que lhe produziram marcas (OLIVEIRA, 2006, p.176).

Assim, os motivos e expectativas em relação à escolha profissional são frutos de toda uma trajetória, de todo um percurso de formação que nos faz tomar decisões, escolher caminhos, baseados nas nossas marcas, naquilo que foi mais significativo para nós e ainda, “muito provavelmente o caminho desejado por aqueles que ingressam no percurso da formação docente está fundado numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de suas trajetórias” (PERES, 2006, p.50).

Usando as narrativas como formas de reflexão sobre o processo de formação inicial das acadêmicas Vitória e Valentina, as personagens desta pesquisa que nos ajudaram a compreender a formação profissional em Educação Física (currículo versão/2005), pudemos nos colocar reflexivamente nesta experiência, nos conduzindo a evidenciar alguns aspectos decisivos e fundamentais aos percursos formativos, os quais são subjacentes à prática das histórias de vida em formação.

Ao questionarmos sobre quais as experiências de sua trajetória pessoal que as ajudaram a escolher esta profissão, entendemos que as levamos a observar a

sua identidade e a reviver as lembranças e marcas significativas da infância e da trajetória escolar. Isso nos levou a perceber que para ambas, as aulas de Educação Física na escola e as atividades físicas desenvolvidas fora do ambiente escolar (esporte, danças, lutas), influenciaram muito na hora da escolha profissional, sendo que para Valentina, a escolha pelo curso de Educação Física se deu por gostar muito das aulas de Educação Física na escola ou de qualquer outra atividade física desenvolvida fora dela. Assim como para Vitória, que escolheu esta profissão por gostar muito de esporte.

“Em consideração ao esporte, porque toda a minha trajetória escolar foi na educação física, então eu deixava de fazer qualquer coisa pra ir pra aula de educação física ou pra praticar qualquer outro esporte fora da escola. Então, a educação física é uma paixão de infância assim, então por isso me identifiquei fazer o curso” (Valentina).

“Bom, eu fiz balé quatro anos na minha infância, e sempre gostei muito de Educação Física na escola. Eu treinava todas as tardes na escola, das 13h30 às 15h30 eu tava sempre lá, independente se era vôlei, se era handebol eu tava lá, sempre fiz parte das equipes e foi o que me chamou atenção pra área de Educação Física, foi mais pelo esporte mesmo” (Vitória).

A Educação Física é reconhecida por trabalhar com o movimento, e é comum encontrarmos em pesquisas sobre os motivos da escolha profissional o “gostar de esportes” como justificativa para tal escolha profissional (BECKER; FERREIRA; KRUG, 1999; MASCHIO et al., 2008), porém, temos que estar atentos a questões como o fato de a Educação Física ser um componente curricular obrigatório (Lei 9.393/96), que tem um corpo de saberes que precisa ser trabalhado na escola de forma que os alunos se apropriem dessa cultura corporal de movimento e possam se apropriar reflexivamente desses conteúdos. Portanto, a Educação Física na escola, bem como, a formação profissional em Educação Física nos cursos de licenciatura, não podem mais serem vistos como mera reprodução de movimentos trabalhados de forma descontextualizada ou ainda o esporte não pode ser visto como um fim em si mesmo, que caracteriza e determina a Educação Física.

Para Fensterseifer (2001, p. 41), os esportes acabam por “constituírem-se nos conteúdos hegemônicos desta disciplina”, gerando um processo de esportivização da Educação Física. Conhecendo a história de constituição do campo da Educação Física no Brasil, não se apresenta como novidade essa visão de Educação Física,

mas temos que avançar no sentido de reconhecer essa profissão como importante para o cenário educacional e valorizar esse profissional.

Ao narrarem sua experiência quando alunas do ensino fundamental com a disciplina de Educação Física, todas demonstraram satisfação e revelaram gostar muito dos esportes e outras modalidades esportivas. Também podemos dizer que, as aulas de Educação Física no ensino fundamental foram mais significativas do que as aulas no ensino médio. E, o fato de gostarem muito de praticar esportes, levou-as a participarem das equipes da escola. Percebemos também, de certa forma, uma especialização precoce em apenas uma modalidade esportiva, o qual foi praticada durante todo o ensino fundamental e médio.

Para Valentina, as aulas de Educação Física na escola foram mais significativas no ensino fundamental do que no ensino médio. No ensino fundamental, apesar das aulas de Educação Física se resumirem a uma modalidade esportiva, no caso o handebol, isso não lhe tirava o entusiasmo e o gosto pelas aulas, considerando ainda muito importante todos os conhecimentos aprendidos na escola, salientando que foi nesse período que aprendeu toda a sua base de movimentos. Como na escola só tinha o handebol, buscou fora da escola outras atividades e modalidades esportivas. Com relação às aulas no ensino médio, demonstrou descontentamento e muita vontade de mudar a forma como era desenvolvida as aulas, de fazer diferente quando pudesse atuar como professora.

“Bom, se for pensar que no ensino fundamental foram mais significativas do que no ensino médio, foi onde tive toda a minha base na escola e principalmente no handebol, que foi quando eu comecei na educação física era só handebol, então foi quando eu me identifiquei com o esporte, aí, depois..., e aí eu procurei mais fora da escola, então eu fiz clube de basquete, capoeira, balé, jazz, uma série de..., algumas artes marciais, agora pelo final, mas no ensino médio eu diria assim, péssimo sabe, minha experiência enquanto aluna, porque eu idealizava umas aulas totalmente diferente das que os professores davam, então isso me dava mais energia ainda de querer fazer a educação física, de repente para querer mudar uma realidade, querer fazer diferente sabe. Então eu acho que no ensino médio foi mais complicado, foi mais desmotivante assim” (Valentina).

“Bom...eu na escola, até a quinta série, eu não tive os esportes, depois começou a separar e eu sempre gostei da parte de competição mesmo, eu jogava pra competir. Na escola pública que eu estudava eu aprendi o vôlei depois eu fui pra particular aprendi o handebol, quando eu voltei pra pública lá já tinha o handebol e o vôlei e eu...a escola era dividida em clubinhos, mas como eu treinava pras equipes na verdade eu não precisava fazer Educação Física, na época eu achava muito bom, porque quem ia treinar era os que gostavam, hoje já é outra percepção que eu tenho de Educação Física” (Vitória).

Para Vitória, as aulas de Educação Física na escola estavam voltadas para o treinamento de equipes para competições e se restringiu a duas modalidades esportivas, o vôlei e o handebol, durante todo o ensino fundamental e médio. Apesar de na época escolar, gostar da forma como eram organizadas as aulas de Educação Física na escola, hoje pensa que isso não pode ser considerado bom para aulas de Educação Física na escola. Sua visão de Educação Física mudou e percorreu outros caminhos na formação inicial.

Percebemos nas narrativas das acadêmicas a prevalência das modalidades desportivas como foco principal nas aulas. Porém, reconhecemos que a Educação Física desenvolva na sua prática o conhecimento das modalidades desportivas, no entanto, este conhecimento não pode voltar-se apenas ao treinamento e automatização de padrões de movimentos. No caso da acadêmica Valentina, ela afirma que passou grande parte da sua vida escolar praticando o handebol, fato que restringiu bastante o leque de experiências motoras oportunizado na escola o que a motivou a buscar outras experiências de movimento fora da escola. A experiência da acadêmica Vitória nas aulas de Educação Física na escola se resumiu ao aprendizado do voleibol e do handebol e na participação das equipes da escola, porém, essa experiência foi considerada positiva na visão da acadêmica, pois todos que estavam na equipe tinham o mesmo objetivo e já sabiam jogar, o que tornava este momento mais prazeroso. Mas, a acadêmica salienta que hoje já reelaborou sua concepção de Educação Física, percebendo que na escola todos devem ter a mesma oportunidade de aprendizagem.

Canfield (1996) apresenta uma crítica sobre o fato de as aulas de Educação Física serem “transformadas em simples prática de um esporte” (p. 24), nos levando a pensar sobre o nosso papel de educador. Para a autora,

(...) não se pode negar que esta forma de organização, prática de uma modalidade esportiva, traz alguns “pontos positivos”: o professor trabalhando o conteúdo que mais gosta, e o aluno praticando o que gosta e sabe fazer! Mas, estes são “pontos positivos” frágeis, imediatos, reducionistas, a curto prazo, que levam a um prazer momentâneo. E amanhã, quando o aluno deixar a escola, o que sobrar? Só a prática... pobre... de uma modalidade esportiva! Sim, é muito pouco para a Educação Física, ser reduzida a aulas repetitivas, nas condições precárias de nossas escolas, com um professor que não tem um objetivo, sem planejamento, somente com um conteúdo a ser desenvolvido.

Nesse sentido, acredito que o treinamento de uma modalidade possa ter espaço na escola, mas não durante as aulas de Educação Física, pois nas aulas de Educação Física todos os alunos tem o direito de poder experimentar e compreender os diferentes movimentos desportivos e possibilidades de movimento. Como professora, acredito que o objetivo da Educação Física na escola é que o aluno aprenda as regras, o gesto técnico, o histórico de cada modalidade numa perspectiva crítico-reflexiva, a partir do movimento humano e das práticas corporais produzido num contexto histórico-social. E ainda, as equipes nas escolas devem ser um “a mais”, um complemento para os alunos que desejam participar da equipe e nunca substituir as aulas de Educação Física. Portanto, o professor de Educação Física deve deixar de ser o “professor de futebol, de voleibol...” (CANFIELD, 1996), para ser o professor de Educação Física consciente do seu papel de educador e dos objetivos da sua disciplina na escola.

Nessa perspectiva, há a necessidade de se buscar estratégias que possibilitem maior reflexão dos futuros professores sobre a aprendizagem da docência. Assim, espera-se de um curso de formação inicial, que forme o professor ou que colabore para a sua formação, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino e da realidade social a fim de que, a partir da própria atividade, os acadêmicos constituam e transformem “seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2008, p.18).

As experiências que vivenciamos na educação básica marcam significativamente nossa vida, deixando profundas evidências e traços na construção do nosso ser pessoa e do nosso ser professor. E ainda, nos faz pensar, ainda quando alunos, sobre o papel do professor e o objetivo da disciplina na escola.

A vivência no contexto escolar como alunas fez com que as acadêmicas construíssem saberes a respeito da profissão docente e da Educação Física. Estes saberes, construídos através da experiência vivida, embasaram a escolha pela profissão quando esta experiência uniu-se às experiências vivenciadas durante o curso de formação. Neste viés, a formação de professores e o conhecimento sobre a docência não se inicia quando se ingressa num curso de formação, mas sua aprendizagem sobre ser professor, inicia-se ainda quando aluno na educação básica.

No entanto, optar pelo curso de Licenciatura em Educação Física não reflete a vontade em ser professor, principalmente professor em escola. Aqui vale lembrar que o curso de Educação Física da UFSM passou por uma recente reformulação curricular (Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002), um dos motivos que justifica a opção por esse tema de pesquisa. As repercussões da reformulação curricular de 2005, que mudou o currículo e perfil profissional do Curso de Educação Física da UFSM, trouxeram à discussão os objetivos da formação profissional e levantaram questões para o perfil profissional que se deseja e que possam corresponder as atuais necessidades da atualidade, tanto de formação, quanto de campo de atuação profissional. As acadêmicas quando questionadas sobre a reformulação curricular demonstraram insegurança e desconhecimento em relação ao curso.

“É, isso foi na época do vestibular em 2004, tava sendo levantadas essas questões, quem tava no curso já como acadêmico que eu tive contato, eles próprios não sabiam explicar o porquê e o que estava acontecendo e o que era a identificação do curso, que profissional formaria. Então ninguém sabia informar nada, tanto que na própria grade curricular na internet tava tudo muito confuso ainda e não tava bem diferenciado ainda o que seria realmente a licenciatura, então não foi explicado. Foi assim, quando a gente entrou, a primeira reunião que teve com a coordenação, que aí foi nos falado que aquele curso tu seria apto a trabalhar na escola e nada mais [...]” (Valentina)

“Já, eu fui numa feira das profissões em 2004, e tinha o estande de Educação Física, aí eu fui falar com o secretário [...] daí ele me explicou essa divisão. Assim, eu lembro de pouca coisa, eu lembro que ele me falou que foi dividido e que só teria licenciatura aquele ano, pra trabalhar em escola, mas não me explicou porque que foi dividido, ele não tinha comentado do bacharelado que ia ter ainda, foi... eu entrei sabendo, não sabia exatamente o que era, mas entrei sabendo que havia essa divisão.”

Quando optaram pelo curso de Licenciatura em Educação Física, as acadêmicas não tinham clareza sobre o novo curso da UFSM e que iriam frequentar um curso que formava professores para atuarem na educação básica. Apesar de uma delas, Vitória, ter procurado informações anteriores sobre a profissão que escolheu, e Valentina, desconhecer a sua área de atuação, ambas foram querer e gostar da idéia de que seriam professoras durante o curso de formação, quando puderam experimentar situações de prática docente.

Ao falarmos sobre os desafios enfrentados desde a escolha profissional ao percurso na formação inicial, podemos dizer que o principal desafio enfrentado já no início da formação destes acadêmicos do novo curso de Educação Física da UFSM (currículo/versão 2005), “foi um certo desconhecimento das novas diretrizes e de

suas implicações no campo de atuação da licenciatura, que para os ingressados a partir de 2005, conforme a lei, se restringe a escola e atividades correlatas” (CRISTINO; KRUG, 2007, p. 35).

Em pesquisa realizada por Cristino e Krug (2007), com 68 acadêmicos (sendo 29 ingressados no primeiro e 39 no segundo semestre de 2005) do novo curso de Licenciatura em Educação com o objetivo de conhecer as perspectivas profissionais dos acadêmicos ingressados no curso de Licenciatura em Educação Física a partir da reforma curricular, foi possível perceber que além do desconhecimento da reestruturação curricular, os acadêmicos não tinham a consciência de virem a tornarem-se professores de educação básica (escola), porém 40 acadêmicos (15 da primeira turma e 25 da segunda turma) relataram a escola como primeira opção como local onde pretendiam trabalhar depois de formados.

Nesse sentido, as experiências formativas no período da formação inicial, também contribuíram para a tomada de consciência da escolha profissional e da área de atuação. Portanto, a formação inicial passou a contribuir e a ressignificar as imagens construídas sobre o ser professor.

4.2 A formação inicial: possibilidades e expectativas

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p.2).

A formação profissional é um cenário de inquietações e transformações, caracterizações próprias do contexto atual. Sendo assim, a formação docente se apresenta seguramente como um dos desafios mais freqüentes à educação nos dias de hoje. É na área da formação de professores para a educação básica, que se destaca a reflexão não só da prática docente, mas de toda a trajetória do futuro professor com o objetivo de fazê-lo compreender o seu percurso e olhar reflexivamente sobre ele.

Desta forma, formação inicial é descrita como “a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, no qual o futuro professor

adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como, realiza as prática de ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.25). Os cursos de formação de professores são concebidos como responsáveis pela preparação profissional dos professores, tais cursos são oferecidos por instituições específicas, com o objetivo de favorecer, a estes profissionais do ensino, a aquisição de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos. Refere-se a um contexto de aprendizagem que visa o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores através da relação educativa entre os sujeitos que formam e se formam (MARCELO GARCÍA, 1999).

Com relação à formação do professor de Educação Física, a Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, procurou inicialmente, delimitar o que se entende por Educação Física, enquanto área acadêmico-profissional:

Art.3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Portanto, delimitou-se uma área e propôs-se um redimensionamento do seu currículo no processo de formação profissional, no qual propõe que o profissional de Educação Física esteja qualificado para analisar a realidade social, para intervir acadêmico e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento, bem como, esteja qualificado, prioritariamente, para a docência, tendo como orientação o conteúdo específico da Educação Física e o conteúdo pedagógico proposto na nova resolução.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM tem o objetivo de formar profissionais para atuar na Educação Básica (CEFD, 2005). Na sua proposta atual busca aproximar os futuros professores do seu campo de atuação, assegurando a indissociabilidade teórico-prática prevista na Resolução CNE/CES nº

7/2004 (BRASIL, 2004), por meio da Prática como Componente Curricular, do Estágio Curricular Supervisionado e das Atividades Complementares durante todo o tempo de formação. Nesse sentido, o curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM busca articular as unidades do conhecimento de formação específica e ampliada, sustentadas nas seis dimensões que regem a estrutura e a organização curricular do curso de graduação em Educação Física e por consequência a formação de professores da educação básica, licenciatura plena em Educação Física, conforme o artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004), que estabelece:

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (BRASIL, 2004, p. 3).

Assim, com base nas unidades de conhecimento de formação ampliada e nas suas dimensões do conhecimento (relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico) e de formação específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, que deve contemplar as dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico, a estrutura curricular do curso de licenciatura plena em Educação Física foi organizada buscando abranger todas essas dimensões.

Neste viés, a formação profissional passa a assumir uma perspectiva crítico-reflexiva, no qual o acadêmico passa a ser capaz de refletir sobre sua prática pedagógica e de resolver os problemas que emergem dela, assim como, de construir seu conhecimento com base nas suas experiências já elaboradas sobre a docência. Portanto, refere-se à

(...) necessidade de que a formação de professores contribua para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino (EDMUNSON *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 80).

A formação inicial, segundo Marcelo García (1999), precisa contemplar conhecimentos bases para a formação de professores que darão a estes subsídios para desenvolver sua prática pedagógica. Dentre eles destacamos o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto.

O conhecimento psicopedagógico, também chamado de conhecimentos profissionais, são os conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem, os alunos, os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem, gestão de classe, bem como, técnicas didáticas, teorias do desenvolvimento humano e avaliação. O conhecimento dos conteúdos diz respeito ao conhecimento que o professor precisa possuir sobre a matéria que ensina, ou seja, “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral” (BUCHMANN *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 87). A combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar constituem o conhecimento didático do conteúdo. O conhecimento do contexto refere-se aos conhecimentos que os professores devem adquirir sobre o local onde se ensina e a quem se ensina.

A formação inicial, nesta perspectiva, tem um papel importante na apropriação destes conhecimentos por parte dos acadêmicos, pois é responsável também pela organização e estruturação do currículo, de forma que todos estes conhecimentos sejam contemplados e distribuídos durante todo o período de formação. É na formação inicial que os acadêmicos vão reconstruindo seus saberes sobre o ser professor que foram elaborados na educação básica, pois neste momento passam a ver a docência não mais com os olhos de alunos, mas com olhos de futuros professores de Educação Física.

Assim, as acadêmicas Vitória e Valentina, ao narrarem sua trajetória formativa no CEFD, deixaram transparecer algumas marcas desse percurso formativo. Essas marcas produziram muitos significados e contribuíram na busca pela identificação com a Educação Física escolar. Percebemos que se destacaram nas falas das acadêmicas como marcas nesse processo formativo alguns professores e suas disciplinas ministradas, a participação em um grupo de estudos, no qual as acadêmicas puderam vivenciar a pesquisa, o ensino e a extensão, os estágios curriculares supervisionados e a criticidade despertada pelos professores em algumas disciplinas.

Quando solicitado que falassem sobre o seu percurso formativo no CEFD, as acadêmicas descreveram, a partir daquilo que foi mais significativo, suas trajetórias, cheias de incertezas, dúvidas, descobertas, encontros e desencontros.

Eu passei, desde o meu segundo semestre trabalhando no NAEFFA¹¹, que foi o que me guiou durante todo o curso, meu TCC foi lá, eu fiz sobre inclusão, que foi a atividade motora adaptada e a inclusão, que foi o que me chamou atenção no curso, eu gosto muito. Eu treino handebol lá, só que isso é uma outra paixão que ficou só pela parte prática e não pela...e não nos estudo. O que marcou também foi por alguns professores assim que conseguiram dar a disciplina e trabalhar bem, acho que o professor Antonio em futebol, o professor Ciro em aquáticas..., o Ivon em cinesciologia, o Luiz Fernando em metodologia que foram mais destaque assim, acho para contribuir na formação (Vitória).

Bom, a princípio, quando eu entrei no curso de Educação Física, a minha idéia não era trabalhar em escola, fazer o curso de licenciatura, minha área seria..., eu gostaria mais de academia, eu não tinha assim a percepção de escola, de querer trabalhar em escola, mas conforme o andamento do curso assim e com os estágios, eu comecei a ter algumas identificações com a escola, porém poucas, algumas experiências frustradas, outras nem tanto, algumas coisas eu penso assim que de repente assim, me distanciaria da escola, outras que me aproximariam dependendo do trabalho [...] (Valentina).

Torna-se professor é um processo complexo, no qual o nosso percurso de formação docente está fundado numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de nossas trajetórias (PERES, 2006). E, é na formação inicial que o acadêmico passa a se ver como professor, buscando perceber-se e construir-se como professor, revendo as imagens e representações da profissão docente e do professor, reconstruindo-as. Nesse sentido, as narrativas das acadêmicas podem ser consideradas

[...] como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíam de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber; o que é a minha formação? Como me formei? Neste sentido, não se esgotam o sentido conjunto das “experiências” que evocamos a propósito da nossa vida. [...] experiência formadora, é a atitude, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p.47-48).

¹¹ NAEFFA – Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada. O NAEFFA desenvolve projetos de extensão, de pesquisa e de ensino, visando a atuação profissional junto à pessoa com Deficiência primando pela qualidade e responsabilidade.

Portanto, as experiências constituem-se em aprendizagens significativas no percurso de formação, o que nos remete a pensar que a formação inicial não pode se esgotar na certeza dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, mas na “conexão direta com a vida da e na escola, compreendendo, sobretudo, que as teorias são ferramentas importantes, mas insuficientes, porque não dão conta da complexidade e das emergências da vida que está, muitas vezes, sufocada na escola” (PERES, 2006, p.53). Nesta perspectiva, é de fundamental importância para os acadêmicos os estágios, bem como, a participação em projetos que possibilitem experimentar e interagir com o campo de atuação, no caso, a escola.

Percebemos na narrativa das acadêmicas que em um primeiro momento, destacaram-se a participação no grupo de estudos, alguns professores e os Estágios Curriculares Supervisionados como importantes na constituição do ser professor de Educação Física. Nesse sentido, quando as acadêmicas falam sobre a participação em grupos de estudos revelam uma identificação com o campo de atuação da Educação Física, no qual foram construindo, delineando, tecendo seus saberes e aprendizagens sobre a profissão.

Assim, a participação em grupos de estudos foi destacada pelas acadêmicas como espaços significativos de aprendizagem docente, sendo considerados como escolha fundamental durante o percurso de formação, pois fazer parte de um grupo possibilitou às acadêmicas experimentar, refletir, discutir e construir seus saberes e fazeres do seu campo de atuação profissional que ajudaram na constituição de suas identidades como docentes.

Eu participei desde o segundo semestre do “Piscina Alegre” do NAEFFA, depois dentro do NAEFFA a gente participou do grupo de ensino de atividade motora adaptada, que era um grupo de estudos, nós fizemos uma pesquisa sobre inclusão ano passado e esse ano nós estamos fazendo outra sobre inclusão e acessibilidade. Eu participei do grupo de estudo do professor Marco sobre corpo, gênero e sexualidade, mas esse foi só dois semestres de participação (Vitória).

Eu só trabalhei no NAEFFA, núcleo de apoio e estudos a educação física adaptada e foi a área que eu me identifiquei né, então eu só participei do programa “Piscina Alegre” e em todos os projetos do programa e os grupos de pesquisa também da atividade motora adaptada que é onde estou vinculada e ali estão as pesquisas que eu desenvolvi e foi só nessa área que eu me aprimorei. Também participei do grupo de estudos com o professor Marco Aurélio “Corpo, Gênero e Sexualidade” (Valentina).

Todas as experiências formativas contribuem para a tomada de consciência de se estar inserida num processo formativo, sendo considerados como escolhas

fundamentais no caminho percorrido, pois a ação de ir à campo, interagir no contexto com a prática pedagógica da Educação Física, possibilita ao acadêmico ver, perceber e compreender sua profissão e o contexto no qual ela se desenvolve, bem como, de ele se identificar ou não com ela.

A participação no grupo de estudo na opinião de Vitória, contribuiu também no desenvolvimentos dos Estágios Curriculares Supervisionados, pois sua participação no NAEFFA, desde o segundo semestre de graduação fez com que se depara-se com conhecimentos e saberes necessários a docência que foram sendo construídos na atuação pedagógica nos projetos desenvolvidos pelo núcleo.

Sim, porque os professores dos estágios pediam pra gente fazer parecer das aulas, só que até então a gente não havia tido nada sobre isso, e no NAEFFA, no programa "Piscina Alegre" a gente tinha que fazer parecer dos alunos. Ai a gente usava esse parecer dos alunos e avaliação da aula pra fazer nos nossos estágios e só no terceiro estágio que o professor nos explicou como a gente deveria fazer, até então a gente não tinha essa idéia (Vitória).

Compreendemos o Estágio Curricular Supervisionado como o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, onde é possível trabalhar/construir aspectos indispensáveis à consolidação dos saberes, ao entendimento das ações cotidianas dos professores e da trama de fios que perpassam a tessitura da identidade profissional docente. Isso vai ao encontro do art.10, § 2º da Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004), que diz que

O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004, p. 4)

Portanto, os docentes dos cursos de formação também constituem-se como importantes na formação dos acadêmicos, pois é ele que vai mediar os processos de formação. Despertar no acadêmico a capacidade de refletir sobre a ação é encorajá-lo para que construa seus saberes sobre a docência e tenha confiança de usá-los no cotidiano das aulas. Embora exista a compreensão de que a aprendizagem seja um processo em grande parte interno de cada sujeito aprendente, a partir da ressignificação e reconstrução de suas experiências

subjetivas, a construção do ser docente não se limita a essa compreensão, ela perpassa processos de interação social. Como nos afirma Zabalza (2004, p. 193), “é algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas. [...] A aprendizagem, desse modo, é um processo mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente professores e colegas”.

[...] eu acho que muitas vezes assim, o professor remete à disciplina e a qualidade de que foi ministrado aquelas aulas e o quanto aquela disciplina foi significativa pra mim[...] (Valentina).

Desta forma, o professor formador tem um importante papel na formação de professores, portanto, não pode manter-se fechado em si mesmo, mas ser capaz de estabelecer diálogos com as novas gerações, pois os acadêmicos em formação tendem a exigir cada vez mais dos formadores espaços de diálogos, de trocas de saberes e oportunidades de refletir sobre a realidade. O desafio não é simples, o problema é estrutural, está consolidado nas Instituições de Ensino Superiores e na própria relação que o formador estabelece na contribuição para o seu conhecimento e de outro.

Concretamente, isso significa, inicialmente, que os programas de formação de professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. De fato, uma das tendências atuais é considerar que a formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial, a qual se concentraria sobretudo na formação para a cultura profissional dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, etc. Nesse sentido, a formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão. Os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores (TARDIF, 2002, p.288-289).

Para Zabalza (2004, p. 188), “uma das características e das condições básicas do estudante universitário é justamente a de pessoa que está em um período de formação, isto é, de aprendizagem”. Portanto, os professores universitários devem considerar essa condição como fundamental na formação desses alunos a partir de uma intervenção precisa e bem orientada por parte dos

professores, a fim de conceber a aprendizagem tanto do aluno como do professor. Assim, as universidades passam a ser concebidas como instituições de aprendizagem e não mais como instituições de ensino (ZABALZA, 2004).

Ao avaliarmos a dimensão das aprendizagens das acadêmicas, concluímos que estas não acontecem somente no âmbito dos cursos e das disciplinas que se propõem a trabalhar a formação didático-pedagógica dos professores, mas estão tecidas por uma trama de fios que as conduzem nas suas escolhas. Assim, ao relatarem como se percebiam diante da formação que receberam, revelaram os desafios, necessidades, expectativas e especificidades encontradas na formação.

Olha, isso aí é uma incógnita e uma angústia, porque eu acho que sempre quando tu entra num curso tu sempre tem uma expectativa né, e tu sempre idealiza alguma coisa e o que eu te diria é que assim, eu saio um pouco desmotivada com o curso no geral, às vezes eu penso que poderia ter aprendido muito mais coisa, que eu poderia ter corrido atrás de muito mais coisa, mas o curso também poderia ter sido muito diferente sabe, então eu saio frustrada por um lado, mas saio feliz por outro que foi..., que eu me identifiquei numa área que é o que eu quero seguir, que é o que eu quero me especializar. Então foram nesses dois pontos, frustração e felicidade sabe, mas eu acho que o curso poderia dar muito mais enquanto a formação, enquanto a experiência até na escola, que no fim a gente ficou..., apesar de ter aumentado essas..., foram três intervenções na escola, um caso que não tinha na outra formação, mas mesmo tendo essas três intervenções acho que a gente poderia ter ido mais na escola, ter mais contato e ter tido disciplinas mais significativas, porque teve disciplinas que realmente acho que foram só para preencher carga horária e..., então acho que a gente poderia ter tido outras oportunidades, mas...isso acho que também é um pouco subjetivo né, porque assim como eu posso me identificar outros preferem aquilo que eu não gostei, então..., mas eu acho que o curso tem ainda muito a crescer e a melhorar (Valentina).

Neste momento, a acadêmica Valentina volta-se para analisar características da grade curricular do curso de formação inicial e para aspectos da formação relacionados às disciplinas. Os problemas referentes à grade curricular do curso (que retrata a concepção de profissional a ser formado) dizem respeito à ausência de determinadas disciplinas, à falta de clareza dos objetivos de disciplinas freqüentadas, à carga horária insuficiente de algumas disciplinas e à organização dos estágios. Estes problemas podem ser considerados como necessidades evidenciadas no percurso de formação e dizem respeito ao domínio de conteúdos considerados necessários para o exercício profissional e que deveriam ter sido oferecidos (e bem trabalhados) no curso de formação inicial.

Portanto, qualquer grade curricular só pode ser compreendida a partir do tipo de profissional que pretende formar, da concepção de aprendizagem da docência que adota. A discussão sobre a grade curricular (se inclui ou não uma ou outra

disciplina, se aumenta ou não a carga horária e, ainda, se o acadêmico deve intervir desde o início em experiências concretas da vida escolar) só tem sentido quando bem fundamentada em concepções de aprendizagem profissional da docência em geral e da Educação Física escolar.

(...) cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias do pensamento e do desenvolvimento cognitivo (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 21).

A acadêmica Vitória ao relatar como se percebia diante da sua formação nos revelou que:

Um ponto positivo que eu acho assim do ensino que eu tive foi a criticidade sabe, de aprender a ser crítica, muitos colegas meus reclamavam que a gente ia pra aula e o professor só queria discutir algum texto, mas não dava conteúdo, claro que às vezes deixavam a desejar tanto na discussão, como não dava conteúdo e a gente perdia o foco da aula, discutindo coisas, de certa maneira fúteis, que não chegavam a propósito nenhum, mas acho que a função de aprender a ser crítica foi muito importante assim e como professora, os estágios com certeza cresceram muito assim independente de experiências boas ou não tão boas foi bastante significativa (Vitória).

Acreditamos que as atividades práticas realizadas durante a formação inicial na escola pelos acadêmicos podem possibilitar uma amplitude na percepção sobre a prática, sendo possível desenvolver uma maior instrumentalização através da experiência, que nos possibilite, quando professores, ter subsídios para desenvolvermos nossa atividade docente. Estas experiências precisam ser acompanhadas de um pensar sobre. Por isso, despertar a criticidade no acadêmico em formação é proporcionar-lhe autonomia nas suas atividades diárias, bem como, a reflexão durante toda a trajetória formativa.

Segundo Zabalza (2004), o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes tem sido constantemente vinculada a formação universitária como

Uma atitude contestatória, rebelde, inquisitiva, a qual não aceite respostas fáceis, a qual valorize a autonomia, a capacidade de tomar decisões e de assumir compromissos. Essa independência intelectual que constitui a marca da maturidade sempre foi um valor que fez parte da formação universitária (ZABALZA, 2004, p. 44).

Isso quer dizer que a formação universitária deveria garantir aos seus acadêmicos uma ação formativa que considerasse nos seus conteúdos disciplinares, nas orientações metodológicas ou nas experiências oferecidas a eles ao longo do curso a dinâmica geral do desenvolvimento pessoal, que se refere ao amadurecimento do aluno, à sua segurança, à sua responsabilidade e ao seu comprometimento; o aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos, que corresponde ao que eles conseguiram desenvolver em relação às suas capacidades iniciais; e a referência ao mercado de trabalho, que seria o que proporcionar de significativo para o acadêmico em relação à inserção no mercado de trabalho ou à ascensão profissional (ZABALZA, 2004).

Nesse sentido, para Zabalza (2004), qualquer atividade universitária deveria estar atingindo três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação, são eles “o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia” (ZABALZA, 2004, p. 45).

A prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de orientação do trabalho do professor, no entanto, essa convicção não pode ser justificativa do *mito do valor da experiência*, segundo o qual os professores são levados a acreditar que são as experiências profissionais que realmente formam, de tal modo que o saber sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável (MARCELO GARCÍA, 1999, p.95). Além de se valorizar a importância formativa da prática docente, dos saberes que os professores adquirem na sua atuação, temos que considerar que isso implica uma consciência progressiva sobre o ato de ensinar, com destaque para a importância das contribuições dos conhecimentos teóricos, visto que os saberes da experiência, ao contrário de conduzirem a um ensino mais rico e significativo, podem conduzir à cristalização de certas formas de ensino rotineiras e repetitivas.

As teorias devem ser interpretadas em suas possibilidades de oferecer subsídios para a reflexão, em seu indispensável papel de aclarar os fatos. A formação de professores inclui, pois, os saberes adquiridos na prática, mas também, a aquisição de bases teóricas sólidas (LIMA; REALI, 2002). Portanto, pode-se concluir que a prática escolar, por si mesma, não é capaz de promover conhecimentos amplos, sólidos e reflexivos sobre a realidade da escola e da sala de

aula, pois as rotinas já consolidadas da cultura escolar dominante acabam fazendo frente às possibilidades de reflexão crítica.

Assim, considerar apenas a prática como fonte de aprendizagem da profissão docente, é reduzir todo um processo formativo mais amplo à mera atuação profissional e negar a importância da graduação para a aprendizagem da docência. Embora, como já mencionamos, a aprendizagem pela experiência seja uma forma inegável de aprendizagens docentes a partir dos múltiplos contextos, situações, problemas, dilemas e dificuldades vivenciados pelos acadêmicos em situações concretas de ensino e aprendizagem, considerá-la como única forma de aprendizagem (ou a mais importante) implica considerar todo esse processo de aprendizagem de forma reducionista e negar, igualmente, a importância dos conhecimentos socialmente construídos a serem apropriados pelos professores.

Essas reflexões suscitadas pelas acadêmicas demonstram que a compreensão delas com relação a esse processo vai ao encontro de inúmeros estudos realizados nos últimos anos com relação à formação (MARCELO GARCÍA, 1999; ZABALZA, 2004, NÓVOA, 1995a;b) que apontam este, como um processo inacabado e complexo. A que se considerar, também, as possibilidades de que esses saberes podem ser reconfigurados a partir dos processos formativos do qual os professores e acadêmicos fazem parte e nos quais buscam subsídios para a construção de sua profissionalidade.

A profissionalidade é entendida aqui como o desejo que os professores têm em ver seu saber, suas capacidades e seu trabalho reconhecido socialmente. O professor se reconhece como membro de uma comunidade docente e/ou investigadora que participa, coletivamente, dos planos de trabalho e da solução de problemas (MOLINA NETO; MOLINA, 2003).

Apesar dos limites apontados nos cursos de formação, podemos destacar algumas potencialidades que merecem ser mencionadas, segundo Lima e Reali, (2002, p.228), que salientam que os cursos de formação inicial são

(...) identificados como responsáveis por gerar marcos de referência, esquemas cognitivos capazes de instruir, orientar, clarificar, favorecer o melhor entendimento da prática profissional. Nessa perspectiva, as disciplinas acadêmicas oferecidas nos cursos de formação despontam como decodificadoras dos alunos, visto que permitem ampliar seu vocabulário, assim como o conhecimento básico dos processos em exame e os recursos necessários à análise das situações que caracterizam o contexto profissional.

O curso de formação, desse modo, se converte em contexto de aprendizagem, com potencialidade para favorecer o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos indivíduos. De certo modo, a influencia mais importante do curso de formação de professores é estimular a “(...) capacidade para aprender e o desejo de exercer esse conhecimento” (JOYCE e CLIFT *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 81). Assim,

(...) os estudantes tanto mais terão oportunidade de conhecer, refletir, examinar, entender de forma mais significativa as leituras e discussões acadêmicas quanto mais os conhecimentos estiverem articulados à realidade da escola e da sala de aula. À luz dos conhecimentos acadêmicos pode-se entender melhor a realidade, mas à luz desta pode-se melhor entender aqueles (LIMA; REALI, 2002, p. 228).

Nesse sentido, a aprendizagem profissional da docência ocorre a partir das informações, das vivências, das experiências, das práticas, dos conhecimentos e das teorias veiculadas pelos cursos de formação. E isto representa uma instância fundamental de aprendizagem na medida em que possam se articular às vivências dos futuros professores às suas experiências cotidianas de sala de aula para se converterem em aprendizagem. Portanto, nossa existência não é estranha nem pode ser separada do modo pelo qual nos damos conta de nós mesmos. É contando nossas histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos a nós mesmos nas histórias que contamos sobre nós.

CAPÍTULO V – SER PROFESSOR: desafios e interfaces na formação inicial

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula (CHARLOT, 2006, p. 91)

Aprender a ser professor é aventura-se por caminhos desconhecidos, sinuosos e imprevisíveis, caminhos em que nem sempre tem-se consciência de estar percorrendo, em que o brilho de nossas motivações, desejos e idealizações pode a qualquer momento ser ofuscado pelas frustrações, medos, inseguranças e angústias que podemos desenvolver e que nem sempre estamos preparados para enfrentar.

Nesse contexto, aprender a ser professor não constitui-se em um processo definido por momentos ou períodos, como poderíamos nos referir a um curso de formação, ou mais especificamente, a disciplinas do referido curso, mas ocorre contínua e cotidianamente. No entanto, é relevante considerarmos que as aprendizagens somente serão significativas a partir do momento em que exista uma tomada de consciência por parte do sujeito aprendente sobre esse processo. E para isso, certamente existem espaços que se propõe a uma abertura para a reflexão e conscientização que são mais significativos que outros, espaços que traduzem, implícita ou explicitamente, essa preocupação e que estimulam/mediatizam esse olhar retrospectivo sobre as aprendizagens da docência.

Para compreendermos como as acadêmicas significaram o seu processo formativo no curso de Licenciatura em Educação Física, buscamos perceber nas entrelinhas das suas narrativas, suas experiências e aprendizagens que contribuíram na constituição do ser professor, pois acreditamos que as relações educacionais são tecidas por uma complexidade de fios que se comunicam entre si, mesmo que de maneira imperceptível. Assim, “na formação, empreendemos uma jornada entre caminhos que se entrecruzam simultaneamente, formando uma ressonância entre as diferentes experiências vividas e, geralmente, pouco refletidas” (PERES, 2006, p. 55).

Esses aspectos elucidam a necessidade tomar consciência de se estar inserido em um processo formativo durante toda a formação inicial e contínua de forma a contribuir para as acadêmicas irem se constituindo como docentes, através dos desafios postos no processo de formação, de modo a ressignificá-lo. Dessa forma, as acadêmicas podem sentir-se mais seguras de seu trabalho, o que influencia na construção e na apropriação da identidade profissional, considerando que a construção da identidade docente é um processo individual e coletivo e que está em constante movimento. Assim, a constituição do professor ocorre através das escolhas, das experiências e reflexões a respeito de ser professor.

Sabendo que um dos objetivos da formação inicial é de contribuir para o desenvolvimento dos saberes que podem ser mobilizados no desempenho da prática profissional, acreditamos que ao contemplar esse objetivo, o curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM) pode ajudar as acadêmicas a fortalecer suas concepções de ensino para melhor decidir sobre suas ações, suas escolhas e sobre os saberes que devem ser mobilizados, constituindo sua identidade profissional.

Ao propormos as acadêmicas que falassem sobre a sua formação permitimos a elas a possibilidade de reviver este percurso, produzindo processos de identificação com a profissão de professor.

Bom, a princípio, quando eu entrei no curso de Educação Física, a minha idéia não era trabalhar em escola, fazer o curso de licenciatura, minha área seria..., eu gostaria mais de academia, eu não tinha assim a percepção de escola, de querer trabalhar em escola, mas conforme o andamento do curso assim e com os estágios, eu comecei a ter algumas identificações com a escola, porém poucas, algumas experiências frustradas, outras nem tanto, algumas coisas eu penso assim que de repente assim, me distanciaria da escola, outras que me aproximariam dependendo do trabalho, mas não sei se o curso estaria apto a formar professores. Eu acho que, no fim acabou que muitos acadêmicos teriam que correr atrás da formação, do que o curso assim proporcionar isso, mas eu acho que dentro de algumas dificuldades ou de algumas facilidades, eu acho que eu aprendi um pouco o que é ser professor e ter uma certa sensibilidade assim, pra identificar o quê que aquela turma precisaria ou o quê que aquele aluno..., nas dificuldades..., dentro de cada limitação..., de cada aprendizado pra poder ser uma boa professora, tentar dar o melhor de mim, então eu acho que eu aprendi..., o curso auxiliou e proporcionou nos estágios sabe, mas acho que em disciplinas assim, muito pouco. (Valentina).

Acho que foi um ciclo assim, em relação aos estágios que eu só me senti professora no terceiro estágio que foi com crianças, no primeiro e no segundo eu não me sentia...no primeiro eu tinha a idade aproximada dos alunos, eu era...tinha aluno um ano mais novo que eu, e eu me sentia meio colega, meio estagiária assim e não conseguia. No segundo já melhorei um pouquinho, mas me senti professora no terceiro. E no NAEFEFA, a professora

Luciana sempre nos fazia essa pergunta se a gente tava se sentindo professora. No primeiro semestre não, porque a gente se sente assim estranho, mas depois, dentro do “Piscina Alegre” a gente se sente muito professor responsável e com certa facilidade pra ensinar, sabendo que tem capacidade de ensinar (Vitória).

Apesar de as acadêmicas enfrentarem dificuldades com as primeiras experiências como docentes, assumiram uma posição ativa e uma atitude de descoberta frente aos novos desafios impostos pela formação inicial. No entanto, como podemos observar nas suas narrativas, principalmente da acadêmica Vitória, que narra as dificuldades de se assumir como professora nas primeiras experiências de atuação com a Educação Física, a sensação de insegurança, o que sintetiza bem o rito de passagem de se ver somente como aluno-aprendente ao se ver como aluno-professor.

Outro ponto, que podemos destacar na narrativa de Vitória, muito significativo para repensarmos, é a forma como estão organizados e ordenados os Estágios Curriculares Supervisionados na seqüência curricular sugerida/aconselhada pelo curso de Educação Física. Nesta seqüência, os três Estágios Curriculares Supervisionados, estão organizados da seguinte forma: o Estágio Supervisionado I ocorre no Ensino Médio (5º semestre), o Estágio Supervisionado II no Ensino Fundamental (6º semestre) e o Estágio Supervisionado III na Educação Infantil (7º). Suspeitamos que pode ser um começo para pensarmos na possibilidade de reordenar essa seqüência, a fim de desenvolver um novo olhar sobre os estágios desde a primeira oportunidade de atuação profissional.

Para Joyce e Clift (*apud* Marcelo García, 1999, p. 81), “a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores”, ou seja, os cursos de formação de professores devem despertar nos seus acadêmicos a motivação para a aprendizagem da docência e a vontade de ensinar. Marcelo Garcia (1999, p. 77), acrescenta que a formação inicial de professores como instituição precisa cumprir basicamente três funções, que são:

(...) em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Isso na visão do autor é o que se espera de uma formação inicial que busca contemplar a formação de um professor crítico-reflexivo, autônomo e capaz de decidir e atuar na sua práxis. Porém, quando ouvimos da acadêmica Valentina que o curso, não sua opinião, não estaria apto a formar professores, isso nos remete a repensar algumas questões referentes à formação que está sendo oferecida pelo curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM). Quais os referenciais que estão sendo utilizados nessa formação? Que professores quer formar? Para que contexto?

Discutir e repensar a formação inicial dos professores se torna cada vez mais pertinente e essencial para identificar as razões de tantas inquietações acerca da sensação de falta de preparo para a atuação docente. A tarefa primordial da formação inicial é dar condições para que os futuros professores sintam-se preparados e seguros de suas práticas. No entanto, muitas são as inquietações a respeito da formação oferecida nos cursos de formação de professores e um aspecto que geralmente contribui para que isso ocorra é a falta de relação teoria-prática durante o curso. Esses aspectos elucidam a necessidade de conciliar a teoria com a prática constantemente durante a graduação e podem modificar a maneira de pensar a respeito da profissão e contribuir para as acadêmicas irem se construindo como professoras.

As acadêmicas demonstraram nas suas falas, que os estágios constituem-se em espaços significativos para a aprendizagem da docência e para se identificarem como professoras. Porém, consideram que as disciplinas articuladas no currículo do curso pouco contribuíram no encadeamento teórico-prático necessário a formação.

Esse fato evidencia a necessidade de que as mudanças pensadas para o novo curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM) sejam cuidadosamente implementadas e articuladas para que possam contribuir com melhorias qualitativas na formação profissional dos professores. Tais melhorias devem estar embasadas em uma concepção mais coerente do que é ser professor, construída durante o curso, proporcionando assim, maior segurança para a atuação na área de sua formação.

Pensada dessa maneira a formação inicial contribui para a atuação docente das acadêmicas, possibilitando-lhes organizar com critério o saber, mediante a sua complexidade, de modo a torná-lo mais acessível e condizente ao desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, o professor formador tem um papel fundamental no processo formativo, pois está nele o compromisso de trazer para a sala de aula da Universidade os fatos e exemplos concretos de que tem conhecimento para que todos os acadêmicos possam identificar o seu campo de trabalho. Além disso, é importante que o professor formador incentive seu aluno a buscar subsídios além dos oferecidos na sua formação. O processo de busca propicia ao aluno entender que se escolhemos ser professor é por que seremos eternos aprendizes no mais diferentes contextos.

Isso nos remete a pensar sobre o quão importante é, durante a formação do(a) professor(a), trabalharmos com as incertezas e com as invisibilidades, com o intuito de exercitarmos a invenção, a intuição e a sensibilidade diante das demandas do cotidiano. (...) talvez fosse preciso ter aprendido a escalar montanhas, o lugar dos abismos... Poucos se atrevem a isso. É mais fácil e mais seguro transitar pelas planícies! (PERES, 2006, p. 52-53).

No que se refere ao processo formativo das acadêmicas, mesmo considerando que este é a chave da construção de um profissional de qualidade e que as experiências estabelecidas no período de graduação foram positivas e significativas, ainda valorizam com maior ênfase as experiências construídas com a participação em projetos desenvolvidos junto ao NAEFFA e no contato com a realidade durante os estágios do curso de Educação Física.

Com certeza entrar no “Piscina Alegre” do NAEFFA. Foi o que me guiou (Vitória).

Fundamental foi ter entrado no NAEFFA, foi onde eu fiz a minha formação enquanto licenciada. Foi ali que eu aprendi realmente a ser professora, se eu não tivesse participado eu estaria saindo frustrada do curso (Valentina).

Eu acho que foi assim a participação no “Piscina Alegre” do NAEFFA, que é aprender a lidar com diferenças, aprender a ser professora, aprender a fazer plano de aula, fazer parecer, tudo a gente acabou aprendendo a fazer lá no NAEFFA (Vitória).

Ao se identificarem com o trabalho desenvolvido no NAEFFA, as acadêmicas foram construindo saberes sobre a prática pedagógica da Educação Física, o que desencadeou um sentimento de saber-fazer. Esse processo implica na apropriação dos conhecimentos prévios, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano da prática pedagógica.

Para Zabalza (2004, p.42), “qualquer processo de formação deve constituir, em seu conjunto, uma oportunidade de ampliar o repertório de experiências dos indivíduos participantes” a fim de enriquecer as experiências. Nesse sentido, o autor acredita que os processos de formação que proporcionam aos seus acadêmicos a possibilidade de ter um desempenho mais autônomo e de tomar decisões no percurso de formação oferecem experiências “coesas” e “ricas” tanto pessoal como profissional.

As experiências coesas podem ser entendidas como aquelas em que se avalia por completo o sujeito em formação, como por exemplo, ao participar de uma pesquisa, trabalhar com um profissional competente, entre outros. As experiências ricas caracterizam-se pelo tipo de conteúdos que se incorporam a elas, como por exemplo, as novas tecnologias, atividades de grande interesse (ZABALZA, 2004).

Portanto, percebemos experiências coesas e ricas nas narrativas das acadêmicas quando relatam o quanto foi fundamental fazer parte de um grupo de estudos, através do NAEFFA e quando revelam todas as aprendizagens construídas a partir da possibilidade do ensino e da pesquisa, no qual mobilizaram os saberes necessários ao exercício da docência.

Nesta direção, podemos trazer os estudos de Tardif (2002) ao problematizar o papel ativo do professor com relação aos saberes que mobiliza na prática da sua profissão. Este autor indica que o professor na sua prática pedagógica integra e mobiliza vários saberes provenientes de sua formação pessoal e profissional. Denomina estes saberes como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Por saberes profissionais denomina o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nestes encontram-se os saberes pedagógicos apresentados com doutrinas concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo de termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento de que dispõe a nossa sociedade. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e

selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aplicar.

Finalmente, os saberes experienciais, os quais são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados. Na perspectiva apontada por este mesmo autor o exercício da docência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional docente, um processo de seleção dos demais permitindo, assim, aos professores que revejam seus saberes, julgando-os e os avaliando como forma de objetivar um saber formado de todos os saberes, re-traduzidos e submetidos ao processo de validação, constituído pela prática docente.

Este autor indica que os saberes experienciais são desenvolvidos no contexto das múltiplas interações estabelecidas no decorrer do ensino. Estas situações apresentam uma série de condicionantes que estão relacionados a situações concretas e que, portanto, não são passíveis de definições acabadas exigindo improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Nessa perspectiva, o enfrentamento destas situações “possibilita ao professor desenvolver os habitus, (certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2002, p.49). Os habitus podem se transformar em estilos, macetes ou traços da personalidade profissional manifestando-se através de saber ser, saber fazer pessoal e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Neste sentido, a prática docente é explicitada como um processo de aprendizagem através do qual os professores re-traduzem os saberes adquiridos no decorrer de sua formação adaptando a sua profissão, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. Nesta direção, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas re-traduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002).

Outro aspecto abordado por Tardif (2002) que consideramos de extrema relevância a este estudo refere-se à problematização sobre origem dos saberes mobilizados pelos professores. Este autor indica que esses saberes (esquemas,

regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), com os quais esteve/está em contato no decorrer de sua trajetória formativa, construindo em interação com os outros sua identidade pessoal e social.

Desta forma, podemos dizer que uma parte importante da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida, ocorrendo através de um processo seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes ao serem re-atualizados e reutilizados na prática do seu ofício. Assim, as oportunidades (afetivas; sociais; políticas; culturais; acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão sobre a aprendizagem da docência como uma aprendizagem ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular e, portanto, subjetiva e relativa, ou seja, “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

Na perspectiva apontada Tardif (2002) os saberes mobilizados pelos professores assumem a característica de serem: existenciais, temporais e pessoais. Existenciais, na medida em que estão ligados à existência do sujeito, sua história, sua experiência, pois “o professor não pensa somente com sua cabeça, mas com sua vida. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (p.103). Nesta direção, o mesmo autor indica a necessidade de se levar em conta o sujeito existencial, um “ser no mundo”, uma pessoa completa com seu corpo, com sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Temporal pelo fato destes serem apropriados em tempos diferentes, tempo de infância, tempo de escola, tempo de formação inicial, no ingresso na profissão, assumindo assim um caráter dinâmico e evolutivo. E, por fim, pessoais, por serem fortemente marcados pelas características subjetivas, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de suas experiências.

Nesta perspectiva, a compreensão sobre os movimentos construtivos da docência implica a reflexão sobre os processos geradores dos saberes mobilizados pelo professores em sua prática, dentre os quais os experienciais assumem uma

importância fundamental, na medida em que sinalizam o processo de apropriação e recreação realizado pelos professores no exercício da sua profissão.

Os cursos de formação como espaços para a construção de saberes sobre a docência podem e devem contribuir para a aprendizagem da docência. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Zabalza (2004), para melhor delinear o que compreendemos por formação e entendermos os sentidos atribuídos pelas acadêmicas ao curso de formação.

Para Zabalza (2004), a formação deve servir para qualificar as pessoas, ou seja, estar em condições de integrar nela conteúdos formativos¹² no qual os sujeitos em formação poderão desenvolver e aprimorar como consequência da formação que é oferecida a eles. Nesse sentido, as acadêmicas revelam em suas narrativas como acreditam que o curso de formação contribuiu na sua formação apontado elementos subjetivos a respeito do aprender a ensinar.

Eu acho que também é um pouco subjetivo porque eu fui buscando coisas né, que não necessariamente que o curso não proporcionou porque, o NAEFEFA lá é um ambiente que o curso te proporciona, mas quem faz muito também são os professores e os alunos, os acadêmicos que estão envolvidos naquele núcleo, então eu acho que o curso em si, enquanto a disciplina pouco me contribuiu, o que contribuiu foi a experiência que eu vivi dentro do NAEFEFA, ali sim me contribuiu a ser professora, foi onde tive contato com os alunos e tal e na escola nas disciplinas de estágio que foi também que contribuiu pra gente viver uma nova experiência, pra ter o contato direto com as escolas, eu pude perceber...realidades de várias escolas e trabalhar com duas realidades totalmente diferente uma da outra, então que foi um desafio. Foi nesses aspectos, nas disciplinas que eu pude ter contato com a escola (Valentina).

Eu acho que só os estágios mesmo assim, a nossa didática que deveria ser mais forte deixou um pouco a desejar, e eu acho que a professora Luciana Palma na disciplina de Educação Física e necessidades especiais que falou também sobre formação profissional e características dos professores e acho que isso também de certa forma ajudou (Vitória).

Entendemos que a forma como o professor conduz sua atuação como professor está intimamente ligada à forma como se apropriou ou deu significado as experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória formativa em diferentes tempos e espaços formativos e, portanto, o conhecimento acerca de suas trajetórias formativas assume uma importância fundamental, à medida que nos possibilitam uma aproximação com os desejos, angústias, sentimentos e valores, saberes e

¹² Conteúdos formativos, segundo Zabalza (2004), são: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, e enriquecimento das experiências.

fazerem que são constituintes do agir/pensar/sentir docente, que foram/são construídos/reconstruídos em diferentes tempos/espços formativos.

Para Moita (1995b), a formação é uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, além de ser uma ação vital de construção de si próprio onde a relação com vários pólos é fundamental, e essa construção de si próprio é um processo de formação, pois “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 1995b, p.114).

Nesse sentido, a identificação com a formação escolhida e com a constituição do ser professor é um processo complexo em que vai se construindo a identidade de uma pessoa. Assim,

A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito (MOITA, 1995b, p.115)

Isso quer dizer que a identidade é resultado de relações complexas que se entrelaçam entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal. Portanto, a identidade profissional é uma construção que tem uma dimensão no tempo e no espaço, atravessando toda a vida profissional, desde o momento da escolha profissional, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola. É uma construção que tem marcas das experiências vividas, das opções tomadas, das práticas realizadas, das continuidades e descontinuidades do ser professor.

Podemos dizer que encontramos nas falas das acadêmicas esse momento de construção de suas identidades como futuras professoras da educação básica. Ao se perceberem como professoras trazem à tona suas reflexões sobre o ser professor, provocando uma tomada de consciência de seu percurso formativo e revelando suas aprendizagens sobre a docência, assim como, suas mudanças de atitude em relação a prática desenvolvida na Educação Física.

Me considero. Não sei se infelizmente me considero ser professora..., pelas dificuldades de ser professora, mas me considero professor pelo fato de hoje eu não estar pensando

assim..., num coletivo e aprendi a pensar no individual, então coisas...as frustrações minhas, vamos supor, da educação física do ensino médio, era do professor pensar no coletivo, pensar no rendimento, pensar que todos teriam que ser iguais ali, eu acho que eu aprendi a pensar no individual. Acredito eu, que pra minha intervenção enquanto professora isso aí vai ser bastante positivo e claro que tentar lidar com o coletivo né e com as individualidades de cada um, então hoje eu acho que eu me considero professora por isso e por gostar de atuar com um grupo de pessoas assim sabe, por gostar de me relacionar, então de me fazer querer, de me fazer perceber no ambiente, de querer mudar alguma coisa assim, uma realidade, então isso me faz ser professora (Valentina).

Sim. Hoje sim. É, na escola eu tinha, como eu te falei, pra mim era melhor treinar com a equipe que tava interessada em aprender e que já sabia um pouco do esporte do que os meus colegas que não queriam nada com nada, que tinham medo disso, daquilo. Mas hoje eu vejo que não é assim, principalmente por trabalhar com inclusão, que meu TCC foi sobre isso e eu tive alunos com deficiências nas minhas turmas, eu acho que é diferente..., que a educação física não é isso, não é só treinamento. Pode ter o treinamento, mas é uma coisa a mais do que a educação física, com a turma, com meninos e meninas juntos, aprendendo juntos (Vitória).

A mudança de concepções do que é ser professor é visível nas narrativas das acadêmicas, quando relatam sobre como se sentem professoras. Para a acadêmica Valentina, os desafios de ser professora ganham destaque, assim como, a possibilidade de poder mudar algumas situações a partir do ensino. Essas mudanças podem estar relacionadas à mudança de perspectiva da prática pedagógica da Educação Física na escola, de maneira diferenciada daquela que vivenciou quando aluna no ensino fundamental e médio. Além disso, considera importante pensar na individualidade de cada aluno, respeitando seu tempo de aprendizagem.

Essa mudança também foi perceptível na narrativa da acadêmica Vitória, quando se refere a importância da inclusão no processo de ensino de forma a valorizar e oportunizar a todos os alunos as mesmas possibilidades de aprendizagem. Segundo Zabalza (2004), a formação integra conteúdos formativos que são dimensões que os sujeitos em formação poderão desenvolver e aprimorar em decorrência da formação que receberam. Desta forma, identificamos nas narrativas das acadêmicas os conteúdos formativos trabalhados por Zabalza (2004). Esses conteúdos são descritos como: *novas possibilidades de desenvolvimento pessoal*, que consiste em crescimento pessoal equilibrado, aprimoramento das capacidades básicas do sujeito e da satisfação pessoal, assim como, enriquecimento da auto-estima e do sentimento de ser cada vez mais competente e de estar em melhores condições para aceitar os desafios inerentes à vida e não

apenas os profissionais. Os *novos conhecimentos* estão ligados a idéia de saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo; as *novas habilidades* refere-se ao desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos formados, que possibilita-lhe a fazer suas atividades melhor do que fazia antes; desenvolver *atitudes e valores* em relação a si próprio e aos outros e aos compromissos assumidos ou à forma de orientar o trabalho; e o *enriquecimentos das experiências* que se constituem em ampliar o repertório de experiências de quem está em processo de formação.

Retomando as questões da opção profissional e da trajetória formativa, voltamos às perguntas iniciais que dizem respeito à escolha profissional. Nesse momento, as acadêmicas puderam olhar retrospectivamente esse percurso e revelar se a opção pelo curso de Licenciatura em Educação Física, feita a mais ou menos cinco anos atrás (na inscrição para o vestibular em 2004), se confirmou como identificação com a profissão escolhida e em relação as suas expectativas de formação profissional.

Hoje, com a minha idade, minha experiência eu optaria por licenciatura, talvez quando eu tinha dezesseis anos que foi quando eu optei eu escolheria o bacharelado em função dessa paixão pelo esporte, mas hoje licenciatura (Vitória).

Bacharelado. Ou melhor, se pudesse optar de novo, optaria por um curso novo sabe, que é o que ta ocorrendo agora né, de unir de novo, mas então eu acho que..., acho que seria até fundamental a participação, não dos alunos enquanto diretório acadêmico sabe, dos alunos no geral. Uma enquete dos alunos em geral..., o ideal de formação na educação física, porque ainda mais a gente que ta se formando sai com muitas idéias do que poderia de repente ter sido o curso, tu faz uma trajetória né, a tua trajetória, “ta e agora terminou e o que que vai ser, o que que eu aprendi? O que contribuiu pra mim ter passado esses quatro anos lá dentro?” então eu acho que o ideal seria uma enquete assim, o que que a gente podia ver de disciplina, rever algumas disciplinas, não de repente na visão do professor de cada cadeira assim, mas dos alunos e não discutir politicagem, coisa que eu acho que isso não acrescenta em nada só te atrapalha mais ainda, mas eu acho que um curso novo, com outras idéias assim de repente contribuiria melhor, mas a licenciatura eu acho que faltou bastante coisa, bacharelado eu acho que também tem suas reclamações sabe, então ...,indiferente, nada vai ser perfeito, mas eu acho que dá para melhorar (Valentina).

A dúvida em relação a opção profissional ainda persiste para a acadêmica Valentina que relata que se hoje pudesse refazer a sua escolha, faria o curso de Bacharelado e não de Licenciatura. Porém, a acadêmica Vitória confirmou sua escolha pela Licenciatura com mais maturidade e certeza do que quando ingressou no curso. Essas dúvidas em relação a opção profissional foram apresentadas

também na pesquisa de CRISTINO e KRUG (2007), no qual, entre tantos pontos levantados sobre o novo curso de Licenciatura em Educação Física, que muitos acadêmicos mudaram para o curso de Bacharelado, ou ainda, cursavam os dois cursos simultaneamente, a fim de ampliar o campo de trabalho e/ou por não se identificarem com a Licenciatura.

Nesse sentido, Zabalza (2004), ao destacar alguns dilemas¹³ que a formação impõe, acredita que o entendimento destes são fundamentais para conseguirmos que a formação tenha o sentido ampla e enriquecedor que queremos que ela tenha. Assim, segundo o autor, temos que ter claro “onde vamos situar o ‘norte orientador’ da formação, dentro ou fora dos sujeitos que formamos?” (ZABALZA, 2004, p.45).

Diante desse questionamento, surgem no mínimo duas possibilidades de respostas: a formação pode estar orientada para a própria pessoa ou para o mundo exterior. Segundo Zabalza (2004, p. 46),

Como qualquer dilema, esse não tem uma única resposta, ou, no mínimo, não tem uma resposta simples. Qualquer uma das duas alternativas, tomadas em sentido excludente, seria incorreta. Por isso, o importante é ver em que parte do *continuum* entre um pólo (o indivíduo) e outro (o mundo que o cerca) se situa cada proposta formativa.

Nesse sentido, a proposta de formação inicial deve rever as suas possibilidades de orientação e tentar situar a formação não apenas ao mundo exterior, centrado no que se deve fazer, no que se deve aprender ou para as atividades profissionais que devem ser desempenhadas, mas também, para a própria pessoa, sujeito da formação, orientado para seu desenvolvimento e para sua realização pessoal. Essas questões discutidas acima podem estar justificando a fala da acadêmica Valentina, quando esta questiona a forma como está organizado o curso, sua proposta de formação e de atuação profissional, assim como, quando sugere que a formação não pode ser pensada somente do ponto de vista da instituição e de seus professores, mas que os alunos envolvidos nesse processo formativo devem ser ouvidos.

Desta forma, a formação assume a sua função de potencializar o desenvolvimento das capacidades, dos interesses e das necessidades dos sujeitos,

¹³ O autor destacou três dilemas que considerou importantes, não desconsiderando outros existentes: dilema sobre o ponto de referência: o indivíduo ou o mundo que o cerca, o dilema entre especialização e formação geral de base e o dilema entre o local e o universal.

por meio do equilíbrio entre às exigências externas e o que supõe crescimento pessoal e recuperação da própria autonomia.

Nesse sentido, reafirmo que a formação pedagógica requer que saibamos trilhar o caminho das planícies e dos abismos como metáforas dos caminhos e desassossegos com os quais precisamos lidar; adquirindo formação e aprendendo a analisar as várias teorias que sustentam o corpus de conhecimento da profissão docente; refletindo sobre a realidade educacional atual e buscando maneiras de modificá-la e ou contorná-la. É imprescindível a incorporação do corpus teórico, mas também é essencial incorporá-lo como um amálgama da vida que pulsa em cada ser humano (PERES, 2006, p. 55).

Por mais que se reconheça que a aprendizagem profissional da docência seja um processo complexo, multidimensional, marcado pela prática cotidiana e por valores pessoais, é importante destacar que as informações, vivências, experiências, práticas, conhecimentos, teorias veiculadas pelos cursos de formação representam uma instância fundamental de aprendizagem na medida em que possam se articular às vivências dos professores e às suas experiências cotidianas de sala de aula para converterem em aprendizagem. Assim, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada,

(...) deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (...), de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29)

Por fim, conclui-se que a aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada por saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação, o que significa considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicarem-se em diversas situações formais e não formais de aprendizagem. Conceber a formação de professores “como um ‘processo contínuo, sistemático e organizado’, significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 112). Assim, os cursos de formação representam uma etapa, um ponto de partida que convive com outras possibilidades de formação, pois a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária, mas que não prescinde dela.

NOVAS CAMINHADAS À VISTA...

*Adorei fazer isso! Lembrei de um monte de coisa. Relembrei toda minha trajetória. Adorei!
(acadêmica Vitória)*

Ao ler a narrativa de duas acadêmicas a partir de uma perspectiva da formação docente percebemos a complexidade que atravessa esse percurso. Ao concluir este trabalho não apresentarei conclusões fechadas, mas pistas de reflexão que desembocam em novas questões.

A partir da análise das narrativas das duas acadêmicas, foi possível reter algumas linhas sobre os modos singulares como cada uma das narradoras se formou e construiu a sua identidade profissional em interação com todos os seus espaços de vida. E para entendermos a trajetória formativa dessas futuras professoras transitamos por sua vida pessoal e profissional, na sua vida escolar, nas suas percepções em relação à Educação Física e ao papel do professor, suas escolhas pelo curso de Educação Física e pelos seus anos de formação inicial. Portanto, chegou o momento de contar, recordar as percepções, os aprendizados, as experiências e entender os significados atribuídos à formação inicial.

Durante toda a escrita deste trabalho, estivemos focando as histórias de duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM (currículo/versão 2005), chamadas por nós de Vitória e Valentina. Suas trajetórias foram o ponto de convergência do nosso estudo, sendo o tempo da escola, a escolha pela profissional e o curso de formação inicial o pano de fundo para que pudéssemos compreender o significado que as acadêmicas atribuem a sua trajetória formativa e como significaram suas experiências de forma a contribuírem na construção de suas identidades como futuras professoras da educação básica.

Acreditamos que esta pesquisa trouxe contribuições ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, aos acadêmicos em processo de formação e aprendizagem profissional da docência, e aos seus professores, pois possibilita a todos os envolvidos nesse processo repensar suas atividades docentes e suas práticas e trajetórias formativas. São lembranças que precisam ser conhecidas para

que se compreenda melhor tal construção e se possa repensar também a formação de futuros profissionais.

No momento em que procuro conhecer essas significações a partir de uma perspectiva contextualizada, estou apostando que a prática docente está também relacionada às experiências de vida, aos processos de formação e à memória docente, evidenciando-se a partir daí uma relação entre o saber e o contexto em que esse saber é elaborado.

Logo, a formação deve ser reflexiva para que exista uma permanente ressignificação do “ser” professor e do “ser” pessoa. Em função disso, percebe-se a importância de buscar na formação, os motivos que dão sentido à profissão, por meio da vivência e dos saberes pessoais. Pois, dificilmente podemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação. As histórias de vida, constroem-se numa perspectiva retroativa do presente para o passado e procuram projetar-se no futuro e sendo assim, a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva de toda uma trajetória de vida percorrida no passado.

Assim, no desenvolver da escrita entremeada pelas narrativas, algumas palavras e/ou expressões foram constantes nas falas das duas acadêmicas, como *identificação*, *aprender* e *experiência*, e estas palavras vinham carregadas de ansiedades e necessidades compreendidas em suas entrelinhas. Estas palavras cheias de significados e sentimentos impulsionaram as acadêmicas ao movimento de busca por aprendizagens significativas que as ajudassem a se constituírem como professoras.

Quando trouxemos as histórias de vida das acadêmicas enfocando seu processo formativo a partir da vida escolar e da formação inicial, sendo estas categorias de análise, busquei, como está especificado nos objetivos específicos: analisar a trajetória pessoal e de formação inicial de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM; analisar a percepção dos acadêmicos sobre sua formação inicial em Educação Física; analisar as concepções de formação e sobre ser professor dos acadêmicos; e analisar como os acadêmicos significam seu processo formativo na constituição do ser professor.

Ao analisar as narrativas, muitos temas que cercam a Educação Física escolar vieram à tona, questões peculiares desta área de atuação e que da forma como se colocam vem a produzir o professor de Educação Física. Ao narrarem o

período escolar, as experiências das acadêmicas em relação à Educação Física revelaram que suas vivências nas modalidades desportivas foram limitadas pelas oportunidades oferecidas na escola.

Compreendemos também em suas narrativas que a idéia de serem professoras da educação básica não as agradava muito, mas com o decorrer do curso de formação inicial e através de suas experiências, começaram a se identificar com a profissão escolhida, principalmente a acadêmica Vitória, pois a acadêmica Valentina, apesar de revelar em suas falas algumas identificações e aproximações com o ser professora de Educação Física na escola, ainda gostaria de ter cursado Bacharelado em Educação Física.

No curso de formação inicial, mesmo sendo um curso de licenciatura, as acadêmicas acabaram por buscar experiências em outras áreas da Educação Física e não a escola. Apesar de ao estarem concluindo o curso perceberem a necessidade de ter se envolvido mais com o ambiente escolar, apontando que o curso de formação inicial deveria ter oferecido mais oportunidades de aproximação com o contexto escolar. A divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado tem a intenção de melhor definir o campo de atuação dessas duas formações. No caso da Licenciatura, acredito que o curso deveria possibilitar aos acadêmicos uma nova percepção em relação à Educação Física escolar e uma formação de professores diferenciada, mais condizente com o campo de atuação.

Portanto, o percurso de formação inicial produziu marcas significativas nas trajetórias das acadêmicas Vitória e Valentina, o qual pode ser representado pelas experiências oportunizadas nos Estágios Curriculares Supervisionados, na participação em grupo de estudos, no qual tiveram a possibilidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, e em algumas disciplinas que despertaram a capacidade de reflexão sobre a atuação docente.

Assim, ser ou tornar-se professora atravessou caminhos incertos, marcado por oscilações e descontinuidades, enfim, por uma série de eventos e acontecimentos não lineares. A aprendizagem docente, portanto, é delineada pelos contextos sócio-históricos no quais os futuros professores e professores estão inseridos.

Neste momento, finalizo esta Dissertação de Mestrado, tendo consciência de que não sou mais a mesma. O tempo do Mestrado foram tempos bons, de aprender, de conhecer, de acreditar, de respeitar, de olhar.... “Mestrado... tempo de

aprendizagens, transformações... entretanto, também... tempo de sofrimentos e angústias” (ZUCOLOTTO *et al.*, 2005). É um tempo de reconhecer a própria força, bem como, a própria capacidade argumentativa. Não sou somente a professora de Educação Física que participou do curso, sou a pessoa com toda a sua totalidade e intensidade.

Muitas caminhadas ainda serão percorridas. Será preciso nos desprender para navegar no mar das incertezas e encontrar alguns arquipélagos de certezas, os quais nos darão condições de buscar as finalizações provisórias desta investigação, entendendo que muito, ainda, pode ser construído a partir do que se pretende.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **A aventura autobiográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº 1.212**, 7 de abril, 1939.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº 8.270**, 3 de dezembro, 1945.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024**, 20 de dezembro, 1961.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292**, 14 de novembro, 1962.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 894**, 14 de novembro, 1969a.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69**, 2 de dezembro, 1969b.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, 22 de dezembro, 1996.
- _____. Comissão de Especialistas em Ensino em Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições – argumentações**. Brasília/DF: MEC, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, 18 de fevereiro, 2002a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, 19 de fevereiro, 2002b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, 31 de março de 2004.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, 4 de outubro de 2007.
- BECKER, A.L.K.; FERREIRA, L.M.; KRUG, H.N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIV, 1999, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: CEFD/UFMS, 1999. p. 1080.
- CANFIELD, M. S. (org). **Isto é Educação Física**. Santa Maria: JtC Editor, 1996.

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

CEFD. **Projeto político-pedagógico.** Disponível em <http://www.ufsm.br/cefd.2005>.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. SP: Cortez, 2006. p. 89-108.

CRISTINO, A. P. R.; KRUG, H. N. A nova licenciatura em Educação Física da UFSM na perspectiva discente: um estudo descritivo. In: KRUG, H. N. (org). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de educação física.** 1.ed. Santa Maria: [s. n.], 2007. p. 34-38.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação** [online], São Paulo, v.23, n.1-2, jan/fev, 1997.

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

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LIMA, S. M. de; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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

MARCELO GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MASCHIO, V. et al. As motivações para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Cachoeira do Sul. Indisciplina e violência na escola: cenários e direções. **Anais...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2008.

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

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 111-140.

MOLINA NETO, V. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento** (online). Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/qindex.php/movimento/article/view/2904/154o>. Acessado em 12/06/2008.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas na Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 259-278.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004. p. 95-105.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

PERES, L. M. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 49-65.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA NETO, S. de; ALEGRE, A. de N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, janeiro, 2004.

STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. G. N. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TAFFAREL, C. N. Z. Políticas públicas e Educação Física & esportes no Brasil: reformas ou ruptura? **Pensar a prática**, v. 2, p. 1-24, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VEIGA, I. P. A. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

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

ZUCOLOTTO, A. M. *et al.* Tempo de mestrado: desafios, paradoxos e criação. In: MORAES, R., *et al.* **De Marte a Narciso**: (sobre)vivências em dissertações de mestrado. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro da narrativa oral

Nome:

Idade:

- A vida escolar
- A escolha profissional
- A formação inicial
- Eventos e experiências que merecem destaque na trajetória formativa

ANEXOS

ANEXO A – Currículo do Curso de Educação Física – Licenciatura (versão/2005)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Licenciatura

(Resoluções CNE/CP 1 e 02/2002)

SEQÜÊNCIA ACONSELHADA – VERSÃO 2005 – Acesse: www.ufsm.br/cefd

Sem	Disciplinas								Total
1º	Laboratório de Educação Física I (30h) DEI	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação (60h) FUE	Seminário em Educação Física (45h) MTD	Ludicidade e Educação Física (60h)* DEI	Morfofisiologia dos Sistemas (60h) MFG	Currículo em Educação Física (30h) MDT	Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas (45h)* CEF	Laboratório de Produção de Textos (30h) CEF	360
2º	Laboratório de Educação Física II (30h) DEC	Psicologia da Educação A (60h)* FUE	Atividades Aquáticas I (75h)* DEC	Ginástica (60h)* DEI	Bases Biofisiológicas do Movimento Humano (120h) CEF	Capoeira na Escola (60h)* DEI			405
3º	Didática da Educação Física (90h) MEN	FiloValentina da Ciência (45h) MTD	Antropologia do Movimento (45h) MTD	Jogos Esportivos Coletivos I (60h)* DEC	Crescimento e Desenvolvimento Motor (45h) MTD	Atividades Rítmicas (75h)* DEI	Saúde e Educação (60h) CEF		420
4º	Aprendizagem Motora (45h) MTD	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica (75h) ADE	Jogos Esportivos Coletivos II (60h)* DEC	Metodologia da Pesquisa (75h) MTD	Estudos do Lazer (60h)* DEI	Atletismo I (60h)* DEI	DCG (30h) DDI		405
5º	História da Educação Física, do Esporte e do Lazer (45h) DEI	Estágio Supervisionado I (Ensino Médio) (120h) MEN	Jogos Esportivos Coletivos III (60h)* DEC	Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais (60h)* MTD	Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento Humano (75h)* CEF	Atletismo II (60h)* DEI			420
6º	Gestão de Eventos Esportivos e Culturais (45h)* CEF	Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental) (120h) MEN	Jogos Esportivos Coletivos IV* (60h) DEC	Sociologia do Esporte (45h) DEI	Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (45h) CEF	DCG (45h) DDC			360
7º	Docência Orientada Em Educação Física (90h)** CEF	Prática Educativa I (30h)** CEF	Estágio Supervisionado do III (Educação Infantil) (120h) MEN	DCG (30h) MTD	DCG (45h) DDI				315
8º	Seminário em Estágio Supervisionado do (45h) CEF	Trabalho de Conclusão de Curso (60h) CEF	Prática Educativa II (30h)** CEF	DCG (30h) MTD	DCG (30h) DDC				195

Observação: 2.880 horas correspondem às Disciplinas Obrigatórias (DO) e as Disciplinas Complementares de Graduação (DCG). O currículo é composto de mais 210 horas que correspondem as Atividades Complementares de Graduação (ACG), totalizando **3.090 horas/aula**.

(*)= Disciplinas com 15 horas de Prática como Componente Curricular .

(**) = Disciplinas com a carga horária total de Prática como Componente Curricular .

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Licenciatura da UFSM

A) OBJETIVOS

** Formar profissionais para atuar na Educação Básica no sentido de:

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

B) PERFIL

O egresso do Curso deve...

Construir **habilidades e competências** gerais e específicas para uma **atuação significativa** na Educação Básica;

Ter **forte embasamento crítico**, contribuindo com a realidade escolar dentro de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras, **apropriando-se do conhecimento na área da Educação Física** não como uma verdade absoluta, definitivamente acabada, mas como um **processo dinâmico** cujas reinterpretações podem possibilitar muitas interfaces.

Ter a **capacidade de construir conhecimento**, dentro de um contexto histórico concreto, baseado em um projeto de desenvolvimento moderno, a par da **ciência e da tecnologia**, provindo de uma formação estruturada na **Educação e cidadania**, na qual a **racionalidade técnica instrumental** possibilite uma visão político-social, com profundidade no diálogo crítico da realidade;

Ter a capacidade de **intervir** e realizar a **auto crítica** da sua **práxis pedagógica**.

Ser um profissional **respaldado** na concepção **histórico crítica da filosofia de educação**;

Ter uma **formação** que contemple **história, filosofia e sociologia** – que dão sentido à relação do **conhecimento, educação e sociedade**, capacitando à identificação e o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação no **“aprender a aprender”**.

Contribuir com sua atuação no fortalecimento e embasamento teórico-prático da sua área de conhecimento, **legitimando novos contextos pedagógicos** que contribuam para o **desenvolvimento integral do ser humano** (bio-psico-social), através de uma concepção de **educação do movimento**, integrada aos querer e saberes dos sujeitos, partindo de pressupostos que identifiquem vida como conhecimento e corporeidade como estrutura inerente dos processos cognitivos.

C) ÁREA DE ATUAÇÃO

O profissional egresso do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena estará habilitado para atuar na:

- Educação Básica (Instituições públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e médio e superior);
- Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com populações especiais;
- Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.

D) INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Carga horária a ser vencida em:

Disciplinas obrigatórias: 2.670 horas (Parte fixa do Currículo)

Disciplinas Complementares de Graduação: 210 horas (Parte flexível do currículo)

Atividades Complementares de Graduação (pesquisa, extensão, eventos, monitorias, etc.): 210 horas (Parte flexível do currículo)

Carga horária total mínima a ser vencida: 3.090 horas

Prazo para integralização curricular:

Mínimo: 8 (oito) semestres.
Máximo: 12 (doze) semestres.

Horário das aulas:

Turnos: Manhã e Tarde.

E) FORMAS DE INGRESSO

Os alunos terão acesso ao Curso de Educação Física: Licenciatura Plena através do Concurso Vestibular; do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) e através dos Processos de Ingresso, Transferência e Reingresso.

A cada ano serão classificados 60 candidatos, 30 integram a Turma I (início das aulas no primeiro semestre letivo) e 30 a Turma II (início das aulas no segundo semestre letivo).

F) INFORMAÇÕES

Telefone e Fax: (55) 3220 8315
E-mail Coordenação do Curso: ccef@cefd.ufsm.br

ANEXO B – Termo de Concessão**REQUERIMENTO**

Eu, Alexandra Rosa Silva, RG, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, matrícula 2770906, venho por meio deste, requerer junto à Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, autorização para a realização da pesquisa referente ao desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada: “As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor”, cujo objetivo geral é compreender como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física significam seu processo de formação inicial em relação a sua trajetória formativa, que contribuíram na constituição do ser professor.

O período de realização das atividades da pesquisa de Julho/2009 a Setembro de 2009.

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

Santa Maria, RS, __ de _____ de 2009.

Alexandra Rosa Silva

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Alexandra Rosa Silva

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação

TELEFONE PARA CONTATO: (55).... alexandranaidon@yahoo.com.br

ENDEREÇO: CE/UFSM - Sala 3280A

LOCAL DA COLETA DE DADOS: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos.

Essa pesquisa, a ser realizada com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, tem como objetivo central investigar a percepção que os acadêmicos têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da sua identidade como futuros professores da educação básica.

Para tanto, os acadêmicos participarão de entrevista semi-estruturada. Será necessário gravar estas entrevistas, com autorização de cada acadêmico, para que não se percam detalhes das falas destes.

Após realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao acadêmico para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que este considerar necessário.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa. As informações fornecidas pelo participante terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Os participantes podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral ou risco aos participantes. Também não acarretará custos ou despesas ao participante. Os possíveis benefícios para os acadêmicos estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los,

pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a estas experiências e refletir também sobre suas ações presentes e futuras.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, a autora estará disponível pelo telefone (55) 84022151, a qualquer momento.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Sem mais, assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria (RS), ____ de _____ de 2009.

Assinatura do sujeito de pesquisa

RG./CPF

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Santa Maria(RS), ____ de _____ de 2009.

Assinatura do responsável pelo estudo

ANEXO D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TÍTULO DO PROJETO: As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Alexandra Rosa Silva

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação

TELEFONE PARA CONTATO: (55)

LOCAL DA COLETA DE DADOS: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. 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 no (a) sala 3280A, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, por um período de três anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Alexandra Rosa Silva. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 200.....

.....
Alexandra Rosa Silva

RG, CPF