

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

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andréia Paula Basei

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO ENSINO SUPERIOR**

por

Andréia Paula Basei

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

Orientador: Prof. Dr. 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

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO
SUPERIOR**

elaborada por
Andréia Paula Basei

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Prof. Paulo Evaldo Fensterseifer, Dr. (UNIJUÍ)

Prof^a. Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 16 de Julho de 2009.

AGRADECIMENTOS

“Nenhum Homem é uma ilha completa em si mesmo”

(John Donne).

Mais um passo foi dado... mais um sonho conquistado...e muitos outros foram alimentados. Para isso, a presença, o apoio e o carinho de algumas pessoas foram indispensáveis, assim como, a dúvida de algumas na concretização deste sonho, pois todas me fortaleceram e me fizeram permanecer nesse caminho mostrando que as coisas, por ora inatingíveis, podem tornar-se realidade.

*Agradeço a **Deus** por ter me dado coragem para tentar, forças para superar os obstáculos, determinação para chegar até aqui e sonhos para seguir em frente...*

*Aos meus pais, **Dauri** e **Jandira**, e meus irmãos, **Andrei** e **André**, pelo incentivo e pela forma carinhosa com que compartilham comigo os desafios desta vida. Pelo exemplo de perseverança, garra e responsabilidade. Vocês que mais uma vez sofreram com a dúvida se esta era a escolha certa e hoje aplaudem, acreditando e me fazendo acreditar que sempre poderei ir mais longe, voar mais alto... se assim for o desejo. A vocês não bastaria dizer muito obrigada, pois qualquer palavra que poderia ser dita aqui não expressaria minha eterna gratidão.*

*Agradeço a **Universidade Federal de Santa Maria**, ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** e aos **Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação** pela oportunidade de dar continuidade a minha formação e por compartilharem seus conhecimentos.*

*Ao meu orientador Prof. **Hugo Norberto Krug**, agradeço pela oportunidade do mestrado. Oportunidade essa que me possibilitou aprender coisas novas, conhecer pessoas e fazer parte de um mundo com o qual sonhava. Pela compreensão nos momentos de bloqueio intelectual, pela confiança e por acreditar na conclusão de mais esta etapa formativa. Em meio as nossas crises, crescemos! E prosseguimos tentando transcender os limites do nosso poço... – como diria Nietzsche: “Os limites do seu poço denotam os limites do seu mundo”.*

*Agradeço aos Professores **Paulo Evaldo Fensterseifer** e **Valeska Fortes de Oliveira**, integrantes da Banca Examinadora por terem aceitado o desafio, pelo olhar crítico e pelas importantes sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa. E, também, por tornar este mais um momento de aprendizado em minha trajetória.*

*Aos **colegas do GEPEF** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física - pela oportunidade de participar do grupo e pela possibilidade de compartilhar o conhecimento e as preocupações para o nosso desenvolvimento profissional.*

*Aos **amigos do GEPEFINHO** – **Marcio, Vanderléia, Alexandra, Juliana** - pelos bons momentos compartilhados, pela amizade construída e sempre cultivada, pelo apoio e incentivo. Juntos nos fortalecemos e crescemos, vencemos obstáculos e compartilhamos nossa constituição como profissionais.*

*Aos **colegas do mestrado**, em especial a **Xanda**, a **Vê** e a **Regina** pelos momentos que pudemos compartilhar nossas angústias e nossos problemas, mas especialmente pela alegria contagiante que traziam nossos encontros.*

*A **Universidade do Oeste de Santa Catarina**, Campus de São Miguel do Oeste agradeço por ter possibilitado a realização desta pesquisa.*

*Agradeço aos **professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UNOESC/SMO** por terem gentilmente aceitado participar da pesquisa. Em especial, a colaboração e receptividade dos três **professores protagonistas** deste estudo, tornando o desenvolver desta pesquisa um momento de aprendizado, de compartilhamento de conhecimentos e de fortalecimento de nossa amizade.*

*Ao **Prof. Marcos A. Vieira**, pelo apoio e incentivo e pela significativa presença em meu percurso acadêmico. Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque vão nos ajudando nessa construção, outras porque nos apresentam projetos de sonhos e outras ainda porque nos desafiam a construí-los. Sucesso em sua nova empreitada!*

*Agradeço a **Tatiana** e toda sua **Família**, pela acolhida, pelo carinho e pelos bons momentos compartilhados durante o período de permanência em Santa Maria, encontrei aí minha casa fora de casa. A vocês, meu sincero agradecimento e desejo que nossa amizade seja cultivada.*

*Aos **amigos e colegas** distantes agradeço pelo companheirismo internáutico, pelo apoio e pelos momentos de descontração em meio a tantas leituras e escritas.*

Enfim, são muitas mais as pessoas que poderiam ser aqui lembradas, por isso agradecer se torna uma tarefa difícil. Nossa trajetória é marcada por momentos e situações que sem o apoio de outras pessoas não conseguiríamos seguir adiante. Nesse percurso, aprendi que acreditar nos sonhos nem sempre é fácil quando eles são tão grandes. E, aprendi também que, quem acredita sempre alcança... pois como diria Rubem Alves: “Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos”.

RESUMO

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

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR

AUTORA: ANDRÉIA PAULA BASEI

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 16 de Julho de 2009.

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e tem como objetivo compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional tendo como referência os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste, e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física. As opções metodológicas foram pela abordagem qualitativa e pelo estudo de caso do tipo etnográfico que estão vinculadas ao interesse de desvendar o percurso formativo dos docentes, as concepções e as teorizações implícitas nas suas ações pedagógicas. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de produção das informações: questionário, entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental. A pesquisa foi realizada na Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste com três docentes do curso de Licenciatura em Educação Física. Como forma de análise utilizamos a técnica da triangulação das informações obtidas com os diferentes instrumentos utilizados, da qual emergiram categorias de análise de acordo com a produção de significados dos professores. Através das análises desenvolvidas sob a ótica do referencial teórico construído para esta investigação constatamos que na trajetória formativa dos professores a formação inicial é que apresenta maior importância quando eles refletem sobre a sua constituição como docentes, destacando-se representações negativas e que desejam superar. O percurso formativo pode influenciar de distintas maneiras as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, dependendo da perspectiva que cada um deles constrói com relação a sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional, o que nos possibilita concluir que a docência se constitui na confluência de inúmeros espaços e tempos do mundo da vida dos professores. Acreditando que a docência no ensino superior necessita de um projeto formativo e de desenvolvimento profissional coletivo, apontamos como possível caminho a ser trilhado a orientação através da racionalidade comunicativa. Isso proporcionaria uma trajetória constitutiva marcada pela troca de experiências, pela construção coletiva dos saberes, do ser docente e de sujeitos emancipados capazes de falar e agir na construção do seu mundo de vida.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino superior; Identidade docente; Formação de professores; Racionalidade comunicativa.

ABSTRACT

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

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN HIGHER EDUCATION

Author: ANDRÉIA PAULA BASEI

Advisor: HUGO NORBERTO KRUG

Date and Place of Defense: Santa Maria, July 16, 2009.

This work is linked to the research line Formation, Knowledge and Professional Development of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria and aims to understand how occurs the construction of the identity of the teachers of higher education during its trajectory and professional development having reference on the teachers of the course of Physical Education, from the University of West of Santa Catarina, Campi of São Miguel do Oeste, and how it may influence in the educational activities developed for the formation of future teachers of Physical Education. The methodological options were for the qualitative approach and the study of case, the ethnographic type, that are linked to interest to unravel the path of teacher formation, the concepts and theories implicit in their pedagogical actions. So, we used as instruments of information's production: questionnaire, semi-structured interviews, participant observation and documental analysis. The research was conducted at the University of West of Santa Catarina, Campi of São Miguel do Oeste, SC with three teachers of the course of Physical Education. For the analysis we used the technique of triangulation of the information obtained with the different instruments used, from which emerged categories of analysis according to the production of teachers' meanings. Through the analysis developed from the viewpoint of the theoretical framework constructed for this research, we found that in the trajectory of formation of the teachers the initial training is more important when they reflect on their formation as teachers, detaching negative representations and wishing overcome. The formation course may influence in different ways the pedagogical actions taken by teachers, depending on the perspective that each builds with respect to their performance and their professional development, which enables us to conclude that the teaching is the confluence of several areas and times of the teachers' life world. Believing that the teaching in the higher education needs a formative project and a collective professional development project, we pointed out as possible way to be trailed the guidance through the communicative rationality. This would provide a constitutive trajectory marked by the exchange of experiences, the collective construction of knowledge, of the be teacher and of emancipated subject able to speak and act in the construction of its life world.

Keywords: Physical Education, Higher education, Teacher identity, Teachers formation, Communicative rationality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AMEOSC	Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina
AMERIOS	Associação dos Municípios do Entre Rios
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONGES	Conselho de Gestores
CONSUN	Conselho Universitário
CREF/SC	Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina
FEMAI	Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani
FEMARP	Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe
FUNDESTE	Fundação de Ensino para o Desenvolvimento do Oeste
FUNESC	Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina
FUOC	Fundação Universitária do Oeste Catarinense
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOESC/SMO	Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Questionário perfil dos docentes do curso de licenciatura em Educação Física	129
APÊNDICE B	Termo de consentimento livre e esclarecido – Questionário ...	132
APÊNDICE C	Tópicos guia da entrevista semi-estruturada	134
APÊNDICE D	Termo de consentimento livre e esclarecido – Entrevista	135
APÊNDICE E	Termo de confidencialidade	137
APÊNDICE F	Requerimento - Autorização institucional	138
APÊNDICE G	Autorização Institucional – OF. PROACAD/Nº 048/2008	139

SUMÁRIO

1	APROXIMAÇÃO A TEMÁTICA DE PESQUISA	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	17
2.1.1	O contexto atual: da democratização à privatização do ensino superior	20
2.2	TRAJETÓRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	26
2.2.1	Desenvolvimento profissional como um processo mediado pela racionalidade comunicativa	30
2.3	OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ..	33
2.4	CULTURA DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	39
2.5	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	45
3	OS CAMINHOS TRILHADOS	53
3.1	O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO	55
3.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	57
3.2.1	Questionário	57
3.2.2	Entrevista semi-estruturada	58
3.2.3	Análise documental	59
3.2.4	Observação participante	60
3.2.5	Diário de campo	61
3.3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	61
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	63
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	63
4.2	O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA/CAMPUS DE SÃO MIGUEL DO OESTE	66
4.3	OS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNOESC/SMO.....	
4.4	OS PROTAGONISTAS DE NOSSA PESQUISA: DESVENDANDO SUAS TRAJETÓRIAS CONSTITUTIVAS	72
4.4.1	O mundo da vida e a escolha da profissão	74
4.4.2	Formação inicial e as vivências profissionais	78
4.4.3	Formação inicial X Atuação profissional	83
4.4.4	A docência no ensino superior	87
4.4.4.1	<i>O início da atuação como docente no ensino superior</i>	91
4.4.5	O desenvolvimento profissional dos docentes	93
4.4.6	O mundo sistêmico, o mercado de trabalho e a atuação docente ..	97
4.5	EXPERIÊNCIAS VIVIDAS X PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DOS PROFESSORES PROTAGONISTAS DE NOSSA PESQUISA.....	101

4.5.1	As ações pedagógicas do Professor X	103
4.5.2	As ações pedagógicas do Professor Y	108
4.5.3	As ações pedagógicas do Professor Z	111
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, ALGUNS APONTAMENTOS E UM POSSÍVEL CAMINHO A SER TRILHADO	116
	REFERENCIAS	122
	APENDICES	128

1 APROXIMAÇÃO A TEMÁTICA DE PESQUISA

*“... nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”
(MINAYO, 1996, p.90).*

Quando optamos por uma determinada profissão, carregamos conosco algumas representações sobre ela. Essas representações estão relacionadas tanto ao nosso mundo da vida, nossas experiências e vivências subjetivas, quanto ao que elas representam sendo influenciadas por um contexto mais amplo: social, histórico, cultural, econômico e político. Dessa forma, penso que é relevante neste momento explicitar o porquê do desejo de investigar os docentes do ensino superior privado, quais os elementos que contribuíram para a configuração do problema desta pesquisa. Esse desejo e esses elementos derivam essencialmente de reflexões sobre a minha trajetória formativa, especialmente referindo-se ao curso de formação inicial – Licenciatura em Educação Física - acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, examinadas a partir dos referenciais teóricos que tratam da temática.

Minha trajetória na formação inicial é marcada por dois momentos: o primeiro constituído pelos dois primeiros anos do curso e, o segundo, pelos dois anos finais. O que caracteriza a ruptura entre esses dois momentos é minha inserção/participação na iniciação científica, na pesquisa. Faço essa colocação, porque percebo que foi um momento importante de minha trajetória profissional, quando comecei a perceber-me como professora, a questionar e refletir sobre a área profissional escolhida, bem como, questionar as práticas da área, não somente na escola, mas também as que vivenciávamos na universidade, e como estavam colaborando para legitimar a Educação Física no campo educacional.

Muitos desses questionamentos, sobre a atuação e a formação dos professores de Educação Física ainda se fazem presentes, e talvez, sejam por muito tempo alvo de discussões e críticas, mas no momento, a que mais tem me inquietado encontra-se realmente no âmbito da formação profissional e me reporta

as ações que vivenciei durante o curso de formação inicial. Tratando-se de um curso de licenciatura, em poucos momentos de aula se parou para refletir sobre o que significa “ser professor”, como vamos nos constituindo como professores e também como fazer a transposição didática dos conhecimentos repassados pela universidade para a nossa atuação na escola.

Nas disciplinas nos eram repassados conhecimentos acerca das especificidades de nossa futura profissão, e a partir disso, teríamos que, num passe de mágica talvez, transpormos esses conhecimentos para o âmbito escolar aonde muitos de nós viriam a atuar. Faço essas colocações me reportando ao fato de que, diferentemente da situação que vivenciei, grande parte dos meus colegas – futuros professores – não tiveram/têm essa oportunidade – inserção na iniciação científica - além do espaço da sala de aula, que reproduzia, na maioria das vezes, de forma acrítica e descontextualizada os conhecimentos específicos da área, isentos de um trato pedagógico.

Compreendendo então, que o professor universitário tem um papel muito importante com relação a tudo isso, e ao mesmo tempo, não responsabilizando-os completamente sobre esse processo devido as inúmeras influências que sofre de outras dimensões, a opção pela temática desta investigação se deu em meio a esses paradoxos e inquietações, resultantes da experiência e do convívio com os colegas e com os professores universitários. Sendo assim, muito além de criticar as práticas desenvolvidas por eles, o desejo é compreender como se deu seu processo de desenvolvimento profissional e construção da identidade, o que nos possibilitará a compreensão de suas formas de atuação e, mais do isso, estimular reflexões acerca desse processo como possibilidade para se reconstruir/resignificar suas ações e seus discursos.

Essa compreensão e possível transformação se tornam imprescindíveis se considerarmos as mudanças que vem sendo processadas na sociedade, fruto de uma construção histórica, social e cultural do homem, bem como dos inúmeros processos ocasionados por elas, como globalização, avanço das tecnologias da informação e comunicação. Com isso, as instituições de ensino superior, em face das funções que tradicionalmente lhes têm sido atribuídas, talvez sejam as instituições mais chamadas pela sociedade a acompanhar as transformações da vida humana.

Inseridas nesse contexto de mudanças, as Instituições de Ensino Superior devem abranger as dimensões científica, política, técnica, humana e ética, dentro de seus programas e políticas institucionais visando atender as necessidades do exercício de uma profissão futura proporcionando conhecimentos que permitam o sujeito agir na complexidade do mundo contemporâneo. Para isso, vemos como necessidade professores formadores aptos, pois são os agentes responsáveis pela formação dos profissionais, exercendo influências sobre as concepções, valores e crenças internalizadas durante o processo formativo inicial e possíveis orientadores de suas ações futuras como docente.

Dessa forma, temos que considerar algumas questões quando falamos da docência em nível superior, a primeira delas oriunda de estudos realizados por Pimenta (2005), é que “[...] a maioria dos professores universitários teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica”. Esse modelo tinha seus pressupostos orientados por uma concepção positivista de educação, com seus paradigmas atuando como condicionantes do pensamento, apenas como reprodução do existente. Isso nos reporta ao fato de que, esses pressupostos, mesmo que implicitamente, podem se fazer presentes nas ações dos professores no decorrer de sua trajetória docente fazendo com que enfrentem dificuldades nas questões ligadas a docência, no desenvolvimento didático-pedagógico de suas práticas, na interação com os alunos, no processo de ensino aprendizagem, entre outras questões.

A formação profissional em Educação Física é um caso que pode muito bem exemplificar essa relação, pois esteve por longos anos, e de certa forma ainda está presente atualmente, atrelada ao desenvolvimento de competências técnicas, com sua ênfase sobre as disciplinas práticas, onde entendia-se a necessidade de saber-fazer para saber-ensinar. Esse modelo de formação, denominado “técnico-desportivo” (BETTI, 1996 apud BRACHT, 2003) acaba por homogeneizar o grupo de professores de Educação Física na medida em que passam a eles uma determinada visão a respeito da Educação Física como prática de esportes, instrumentalizando o movimento humano e estabelecendo uma visão mecânica do corpo na busca pelo rendimento.

Apesar dessas características de formação serem consideradas hegemônicas no âmbito da Educação Física, temos presenciado um aumento dos debates em torno do tema, trazendo novas concepções e novos paradigmas para orientação da

formação. Mas, nossas premissas apontam que tais reflexões não fazem parte do contexto de muitos docentes do ensino superior que continuam orientando suas ações no modelo técnico.

Corroborando com essa questão, a maioria dos professores que atuam no ensino superior tiveram uma formação específica em uma área do conhecimento, porém não tiveram nenhuma atividade ou disciplina curricular que preparasse para a atuação no magistério superior (ZABALZA, 2004). Questão esta, ausente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual faz referência somente aos espaços onde pode ocorrer a formação para o ensino superior, isto é, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas nada dizem sobre como deve ser esta formação e sobre a necessidade de competências pedagógicas para a atuação profissional.

Diante do exposto, alguns estudos têm nos apontado que o ser docente no ensino superior perpassa movimentos constitutivos ao longo do percurso profissional. Conforme Isaía, Bolzan (2004), são quatro os movimentos:

[...] o primeiro movimento é de cunho preparatório para a efetiva atuação na universidade. As experiências prévias de caráter pedagógico que eles vivenciam têm a função de iniciá-los na atividade docente futura. [...] O segundo movimento envolve a efetivação na docência superior na qual a característica mais marcante é a falta de preparação específica para este nível de ensino. [...] O terceiro movimento que os professores explicitam como marcante em sua trajetória docente é a realização de Cursos de Pós-Graduação, entendendo-os não apenas como oportunidade de formação para a pesquisa, mas também para a docência. [...] O último movimento construtivo demarcado pelos professores envolve o que podemos denominar de consciência da docência, ou seja, os professores estão engajados em atividades educativas voltadas para o efetivo desenvolvimento de seus alunos.

Nesse contexto, a opção por estudar os professores do ensino superior se dá por percebermos os estudos sobre esse grupo como um território que precisa ser explorado no contexto da Educação Física. Destacando a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória dos professores e o modo como eles articulam o pessoal e o profissional e como vão se constituindo no decorrer dessa trajetória. E, também, por percebermos que ao falar sobre desenvolvimento profissional, muitas vezes, é tratado como um processo que afeta professores dos outros níveis, menos do ensino superior, desconsiderando-se que são eles os responsáveis pela formação dos professores da educação básica.

Esse problema vem se agravando nos últimos anos com o intenso aumento das instituições de ensino superior. Com o crescimento da oferta de trabalho, muitas

instituições têm preenchido suas vagas com docentes buscando por diferentes alternativas de trabalho, dedicando poucas horas a instituição de ensino, sem possuir a devida formação e perfil para atuação como docente no ensino superior. Pensamos em um profissional crítico, criativo, reflexivo, ético e autônomo que seja capaz de remeter os discentes a uma experiência desafiadora e conecta com a realidade buscando pela sua emancipação e, que esteja constantemente questionando-se sobre o profissional que está formando e sobre as práticas que está desenvolvendo.

Dentro desse contexto, vivenciado e observado, nosso problema de pesquisa indaga sobre as ações voltadas para um fim específico – formação de professores de Educação Física – e as razões que impulsionam e motivam essa prática. Assim, a presente investigação orienta-se pelo objetivo geral de compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional tendo como referência os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física.

A partir deste, elencamos os objetivos específicos, como possíveis desdobramentos para aprofundar e facilitar nossa compreensão da temática investigada e atingirmos as finalidades desta investigação. Foram nossos objetivos específicos: a) Descrever o perfil dos professores atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste - Instituição de ensino superior campo de nossa pesquisa; b) Identificar as concepções de docência no ensino superior dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da referida Instituição; c) Explicitar em que bases se fundamentam as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para a formação de futuros professores; d) Identificar quais as concepções veiculadas pelos professores sobre a docência em Educação Física na educação básica durante as ações pedagógicas desenvolvidas nos componentes curriculares; e) Verificar como tem se dado o desenvolvimento profissional dos docentes do curso de Licenciatura em Educação Física atuantes na referida instituição de ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

*“A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas”
(FREIRE, 1999).*

2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Desde a sua origem, as Instituições de Ensino Superior – IES - vêm num constante movimento de transformações, tanto de seus paradigmas de orientação, de sua projeção social, cultural e econômica, quanto da atuação de seus agentes. Transformações estas, no intuito de enfrentar os desafios e as responsabilidades que a sociedade lhes tem atribuído. Desse modo, as IES se constituíram em instituições sociais, o que de acordo com Chauí (2001, p. 35), “[...] significa que ela exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Buscando uma contextualização histórica sobre as IES no Brasil, apontaremos algumas das principais características que nos permitem compreender a gênese dessas instituições em nosso país e estabelecer possíveis analogias entre esses diferentes contextos. Contudo, reiteramos que não é nosso objetivo fazer um estudo aprofundado sobre essas questões históricas, mas acreditamos na importância de resgatar alguns desses elementos para auxiliar na compreensão de nossa realidade. Realidade que traz como marca o ensino superior com ênfase no processo de privatização, fato que vem afetando a construção da identidade do professor universitário e as práticas que ele desenvolve.

Por ter sido representada por instituições consideradas tardias no Brasil, a educação superior teve seu desenvolvimento diferente do restante do continente sul-americano. O que tem se sobressaído sobre sua origem e consolidação são as influências dos modelos europeus de universidade, tais como: o jesuítico, o francês

e o alemão. Assim, foi a colonização espanhola que incluiu as universidades, dentre as instituições que reproduziu na América, criando a primeira delas em 1538. No Brasil, a educação superior começou em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas na Bahia. Em 1776, com a expulsão dos jesuítas foi criada uma faculdade no Seminário dos Franciscanos no Rio de Janeiro e, em 1798, no Seminário de Olinda (CUNHA, 1980 apud BARREYRO, 2008).

Esses modelos, embora tiveram sua predominância em momentos históricos e contextos específicos em nosso país, trazem características, implícitas ou explícitas, que ainda estão enraizadas no modelo de universidade que conhecemos/vivenciamos atualmente.

Considerando então, que as primeiras instituições educacionais implantadas no Brasil seguiram modelos das escolas jesuíticas de vários países, especialmente os europeus, verificamos que estas, de ordem religiosa, destinavam-se prioritariamente as classes burguesas, tendo como objetivo a formação do homem burguês, privilegiando o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista.

Resgatando elementos acerca da história da universidade, como nos aponta Anastasiou (1998, p. 86) pode-se observar que os primeiros educadores a atuarem no sistema de ensino brasileiro, adotavam métodos de ensino baseados na escolástica. Conforme a autora, a base de ensino estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos e na graduação das classes e programas em extensão e dificuldade, uma vez que, não era permitido se passar de uma etapa a outra sem que a primeira estivesse completamente dominada.

O conhecimento, por sua vez, era entendido como algo posto, indiscutível, pronto e acabado e que exatamente dessa forma deveria ser repassado, através da memorização e repetição, considerada recurso básico do sistema de ensino e aprendizagem. Já o papel do professor estava reduzido a transmitir esse conteúdo indiscutível através da exposição oral, seguida de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, passivos e obedientes, acompanhados e controlados rigidamente pelo professor (FRANCO, 1952 apud ANASTASIOU, 1998).

Sem nos aprofundarmos na questão, já nos transparecem algumas características que são observadas nas ações desenvolvidas nas escolas e universidades atualmente. Para fazer analogia a formação de professores de Educação Física, pensamos em quantas vezes nos deparamos com situações em

que o professor repassava a teoria e em seguida seguia-se para sua aplicação prática, para a realização de determinados movimentos e gestos mecânicos que caracterizavam certa modalidade esportiva. Da mesma forma, é possível nos reportarmos a memorização e repetição das lições repassadas, sejam de caráter prático ou teórico, representando aí uma relação dicotômica tanto com relação às especificidades da área como com relação ao conhecimento do ser humano. Sem nos prolongarmos muito, explicitamos no que isso tudo culminava, ou seja, em um sistema de avaliação, onde o “aprendido” deveria ser devolvido ao professor para obter-se uma nota, expressando o quanto o sujeito aprendeu ou não apenas através da reprodução do transmitido nas aulas.

Os modelos provenientes de ordens religiosas, especialmente a jesuítica, acabam desmantelados quando os jesuítas são expulsos do Brasil, iniciando-se assim, o ensino não-religioso. De acordo com Barreyro (2008) o ensino superior não-religioso teve início com a transferência da sede do império português para o Brasil.

Com isso, a partir de 1808 foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro, com o intuito de formar profissionais liberais e burocráticos para suprir as demandas do Estado. Esse ensino foi estruturado em estabelecimentos e escolas isoladas durante todo o período imperial e, mesmo existindo discussões sobre a criação de uma universidade, não surgiu nada de concreto. Essas características, segundo a autora, nos apontam que desde o começo do século XIX o ensino superior esteve atrelado à formação profissional.

Resgatando alguns aspectos que se referem especificamente aos cursos superiores de Educação Física no Brasil, percebemos que as condições não são muito diferentes do restante dos cursos, isto é, sempre estiveram atrelados a atender as necessidades de cada época influenciada grandemente pela medicina e pela área militar. Fundamentando-se em suportes biológicos, a formação em Educação Física conferia um caráter anatomofisiológico à prática dos exercícios físicos em que o professor era reduzido a um educador físico, tendo como finalidade a formação do homem para defender a nação. Estes antecedentes corroboram para que aos cursos de Educação Física no Brasil carreguem em seu bojo características que colaboraram e/ou colaboram para o seu envolvimento numa atmosfera de antiintelectualidade, onde o saber-fazer é essencial para ser um profissional desta área (OLIVEIRA, 2004).

Essas condições e os resquícios que ainda se fazem presentes dos modelos europeus em nossas universidades atualmente, seja na sua estrutura organizacional, seja pela metodologia empregada, como nos aponta Pimenta; Anastasiou (2005, p. 154) “[...] vem impedindo a universidade de cumprir seu papel de possibilitar processos de construção do conhecimento”.

2.1.1 O contexto atual: da democratização à privatização do ensino superior

Considerando a legislação atual, que estabelece as diretrizes e bases para educação nacional – LDBEN 9.394/96 – podemos perceber que as constantes evoluções e o crescimento do ensino superior faz com que atualmente sejam admitidos diversos tipos de instituições, sendo elas: Universidades – caracterizadas pela autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, pesquisa e extensão e, como requisito, contar com número expressivo de mestres e doutores; Centro universitário – caracterizado por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação; Faculdades Integradas – caracterizadas por reunir instituições de diferentes áreas do conhecimento, oferecendo ensino e, facultativamente extensão e pesquisa; Institutos ou Escolas Superiores – os quais atuam em áreas específicas, oferecendo ensino e podendo ou não realizar pesquisas, apesar de dependerem do CNE para a criação de novos cursos (BRASIL, 1996).

Com relação à organização administrativa, as instituições podem se enquadrar em duas categorias, conforme a legislação vigente, as que são mantidas pela União e as instituições criadas e mantidas pela iniciativa privada. As instituições públicas são as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. Já as instituições privadas, são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As privadas distinguem-se em com ou sem finalidade de lucro. As primeiras são as particulares e as privadas sem fins lucrativos são as comunitárias, confessionais ou filantrópicas¹.

¹ As instituições denominadas comunitárias são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua mantenedora representantes da comunidade. As confessionais são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que correspondem à respectiva orientação confessional. As filantrópicas são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços

Partindo dessa organização, que não é consensual e nem tão simples quanto aparenta se considerarmos outros olhares sobre a questão, tomamos como referencia por estar presente nos documentos oficiais do ensino superior no Brasil, objetivamos levantar alguns dados para melhor caracterizar as instituições enquadradas como “universidades”, especialmente do setor privado sem fins lucrativos, já que nosso *locus* de estudo se caracteriza como tal. Todavia, não desconsideramos a importância e expressividade das demais instituições.

Sendo assim, percebemos que para a educação superior nacional o setor privado configura-se como um fato histórico bastante relevante, o que pode ser afirmado se considerarmos o número de instituições, matrículas, cursos, concluintes, vagas e funções docentes², que se apresentam preponderantemente no setor privado, o que pode ser observado tomando como base o crescimento das instituições privadas no país.

De acordo com dados do Mec/Inep (2004 apud BARREYRO, 2008, p. 29) em 1980 o setor privado representou 77% do sistema, em 2000, passaram a representar 85% e, em 2004, as estatísticas apontam que elas passaram a representar 88,8% do sistema de ensino, influenciadas pela Constituição de 1988 que declarou livre a educação a iniciativa privada, contanto que, cumprisse com as normas gerais da educação nacional. Dentre essas porcentagens, é conveniente destacar que as instituições enquadradas como universidades têm quase a mesma proporção no setor público (49%) e no setor privado (51%).

Tomando como base a distribuição regional das instituições, podemos perceber que a região Sul conta com um total de 335 instituições, sendo 11,04% (37) delas do setor público e, 88,96% (298) do setor privado. Outro dado relevante é o fato do estado de Santa Catarina, considerando a sua região, apresentar maior porcentagem do IES privadas do que a média, isto é, 94% (Ibid.). Esses dados, embora um tanto quanto superficiais já nos atentam para a necessidade de se empregar uma atenção especial a essas instituições, seja com relação aos recursos humanos que estão disponibilizando, seja quanto as formas como estão atuando na formação profissional, pois sem dúvida, passaram a ocupar um papel bastante significativo nesse cenário.

para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (BRASIL, 1996).

² Os dados referentes a esses aspectos não serão tratados na íntegra nesse trabalho, contudo, podem ser encontrados em: BARREYRO, G. B. Mapa do Ensino Superior Privado. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

Diante disso, a universidade precisa ser compreendida como uma instituição social e educativa cuja principal finalidade reside no “[...] permanente exercício da crítica [...]. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 162).

Com essa compreensão, podemos relacionar o fato da dificuldade de a universidade se desprender de determinadas concepções orientadoras de suas ações, isto é, devido a historicidade presente em seu contexto e das especificidades relativas às áreas do conhecimento. E, também pensamos na questão da sociedade estar atribuindo um maior número de funções a esta instituição ao passo que se utiliza dela para fortalecer as relações de consumo do sistema vigente, onde o conhecimento tornou-se uma mercadoria valiosa.

De acordo com Chauí (2003) esse processo ganhou corpo após a reforma do Estado que designou a educação como um setor de serviços não exclusivos do Estado. Considerando que vivemos em uma sociedade caracterizada pela ideologia capitalista, com uma estrutura autoritária e hierarquizada, esse fato fez com “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”.

A instituição universitária após a abertura proposta com a reforma do Estado trouxe como característica a privatização desse espaço educacional, o que trouxe elementos positivos e negativos. Elementos positivos no sentido de ter permitido o desenvolvimento e o crescimento do ensino superior no país, já que, o setor público historicamente não conseguiu atender plenamente a educação, especialmente no ensino superior. Assim, as instituições de caráter privado foram as grandes responsáveis pela “democratização” do ensino superior, fato este que não pode ser considerado o ideal, contudo foi de significativa importância.

Por outro lado, os elementos negativos se referem ao fato de que desenvolvendo-se em uma sociedade capitalista, tudo é passível de consumo e o conhecimento se legitima como instrumento de justificação de um discurso de poder e é tido como “[...] uma mercadoria, como um bem de consumo que adquire seu valor no intercâmbio entre oferta e demanda” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 140).

A expressividade e o predomínio do setor privado na educação nacional, conforme análise realizada por Chauí (2003), fizeram com que a universidade passasse de instituição social a organização administrativa. De instituição social que aspirava a universalidade do saber, que tinha a sociedade como princípio e referência normativa e valorativa, que objetivava discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes buscando responder as contradições, passou a organização administrativa, definida por operações estratégicas balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular. Para isso é capaz de gerir seu próprio espaço e tempo como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, tendo como alvo vencer a competição com seus supostos iguais.

Dessa forma, fica evidente que as condições e características que têm assumido não surgiram de forma isolada, mas inseridas num contexto global. Todavia, é importante notarmos como “[...] a universidade brasileira absorve e exprime as idéias e práticas neoliberais hoje dominantes” (CHAUÍ, 2001, p. 35). Longe de estar contribuindo com a formação de sujeitos críticos, facilitando e provocando o seu desenvolvimento autônomo e das competências objetivo, social e comunicativa, para agir na busca pelo esclarecimento e para sair da minoridade mediante um processo reflexivo, a universidade tem desempenhado o papel inverso ao objetivado com as crescentes reformas do ensino. Isso porque,

[...] em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. [...] criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação (Ibid., p. 46).

Assumindo essas características, não é nada ousado afirmarmos que a universidade incorporou a divisão do trabalho e o modelo empresarial, tido então como referência de racionalidade e eficiência. Com isso, como nos aponta Saviani (1981 apud ANASTASIOU, 1998, p. 151) “perpetuou-se no ensino, a separação entre os meios e os objetivos, entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber, entre o pedagógico e o científico”.

Buscando relações para entender essa questão com a leitura que Habermas (1989) faz da modernidade, o contexto onde se desenvolveu/desenvolve o ensino superior brasileiro, nos reporta ao que o autor vem alertando sobre a colonização do

mundo da vida pelo mundo sistêmico. Nessa relação, a ciência e a técnica, amplamente difundidas e valorizadas pela universidade, transformaram-se em ideologias assumindo formas de legitimação do poder e do sistema neoliberal em que se assumiu como única razão existente e aceitável aquela voltada para fins de dominação do mundo objetivo interpretado a partir de enunciados verdadeiros e úteis.

O mundo sistêmico, assim, é representado pelos sistemas políticos e econômicos que impõe determinadas regras, normas e padrões de validade aos sujeitos, fazendo-os agir instrumentalmente a partir do que é tido como válido para este sistema, sendo regido pela falta de comunicação e de discussão (HABERMAS, 1996). Acreditamos, entretanto, que a universidade, tem um papel mais significativo, formar sujeitos críticos, reflexivos e autônomos que, para além de apenas incorporarem os conhecimentos já produzidos e sistematizados, sejam protagonistas no processo de produção do conhecimento e na transformação da sociedade. Que os professores universitários necessitam não somente repassar conhecimentos, mas construir juntamente com os futuros professores conhecimentos acerca do contexto onde estão inseridos.

Para isso, há que se resgatar a dimensão do mundo da vida na formação e atuação profissional. Este, entendido como,

[...] o lugar transcendental no qual o falante e o ouvinte vão para o encontro; lugar em que podem levantar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); lugar em que podem criticar e mostrar os fundamentos das suas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1996, p. 136).

O mundo da vida, para o autor, refere-se ao local de onde os sujeitos iniciam e discutem suas operações interpretativas, ao local onde se instauram os sentidos e os significados de seus discursos e ações, onde se instauram relações intersubjetivas. Os componentes estruturais que compõem o mundo da vida são: a cultura, a sociedade e a personalidade, os quais são da seguinte forma definidos:

Chamo de *cultura* o acervo de saber a partir da qual os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo. Chamo de *sociedade* os ordenamentos legítimos através dos quais os participantes da interação controlam seus vínculos com os grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. Por *personalidade* entendo as competências que converte um sujeito em alguém competente no uso da linguagem e na execução de ações, isto é, que o capacitam a participar dos processos de entendimento e neles afirmando sua própria identidade (HABERMAS, 1996, p. 139, grifo do autor).

Resgatando estes aspectos, a universidade cumpriria com a idéia exposta por Schneider (2005, p. 417), de desmascarar “o discurso de manipulação, do adestramento e do absoluto de mestres, sábios e gurus, fazendo com que a verdade seja gestada na concretude de sua lucidez e explodir em inúmeras vozes em argumentação”. Visualizamos também como possibilidade o seu desenvolvimento como lugar de reflexão radical, de argumentação, crítica, diálogo e interdisciplinariedade como princípios fundantes de suas ações.

Diante desse cenário, acreditamos que a fragmentação da ciência, o predomínio da técnica e o ensino eminentemente teórico são realidades presentes na universidade brasileira, particularmente no caso da Educação Física. A racionalidade técnica-instrumental, presente no momento em que a universidade se propõe a repassar um pacote fechado de conhecimentos aos sujeitos para reproduzirem durante sua atuação no mercado de trabalho, tem sido priorizada sobre os processos comunicativos que possibilitariam ao sujeito reconhecer-se como agente transformador desse contexto em que se insere. Isso, a nosso ver, faz da docência uma prática que consiste na resolução de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos do conhecimento.

Essa visão e prática na formação e atuação profissional trazem como conseqüências, por ora problemáticas, o entendimento que o professor não se constitui como um sujeito do conhecimento e responsável pelo seu desenvolvimento profissional, mas como mero executor/reprodutor desse modelo alienado de formação. Contrariamente a essa visão, como explicitamos no decorrer desse estudo o professor deve ser visto como protagonista no cenário educacional, construindo-se e proporcionando a construção dos seus alunos através de um processo alicerçado no desenvolvimento profissional e pessoal fundamentado em seu mundo de vida através de um agir comunicativo. Fazemos esta referência partindo do entendimento de que todas as estruturas que fundamentam o seu desenvolvimento estão enraizadas no mundo da vida de cada sujeito, isto é, na sociedade e na cultura da qual fazem parte, as quais fundamentam a construção da identidade e personalidade de cada um e são pressupostos essenciais para qualquer tipo de interação.

Após essa breve contextualização e resgate histórico da gênese do ensino superior no Brasil, bem como o que tem caracterizado esse nível de ensino no

momento atual, o ponto a que queremos chegar trata-se da atividade comum a todas as instituições de ensino superior, ou seja, a docência e formação profissional. Buscando entender como essas questões ajudaram na sua constituição e que possibilidades vislumbramos para modificar alguns dos aspectos mencionados que estão enraizados na universidade e nas ações dos professores.

2.2 TRAJETÓRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1999).

Frente às constantes mudanças no cenário social e, conseqüentemente, a necessidade da educação como um todo estar acompanhando esse processo, na busca pela qualificação e desenvolvimento pessoal e profissional, percebeu-se nas últimas décadas um crescente interesse em torno da formação de professores. Sejam os responsáveis pela educação básica, sejam os que atuam diretamente na formação para o exercício de uma profissão, suas responsabilidades têm aumentado e sua atuação se tornado alvo de constantes transformações pelo exercício da reflexão e da crítica sobre o papel social que são chamados a desempenhar.

Esse interesse proporcionou significativas contribuições na visão que se possuía sobre a formação como um processo fragmentado, isolado de outras dimensões dos sujeitos e delimitado até chegar-se a adentrar no campo de trabalho da profissão escolhida. Por outro lado, as contribuições são ainda mais relevantes se pensarmos na forma como eram considerados os professores, ou seja, como sujeitos exercendo sua atividade de ensino, destituído de uma história de vida, de crenças, de valores e de sentimentos onde estariam enraizadas todas as concepções e motivações para exercer sua profissão.

Com as crescentes pesquisas, a formação deixa de ser um método de transmissão do conhecimento e experiência por parte de alguns profissionais a

outros menos experientes para se constituir numa intensa relação entre sujeitos com a mesma intencionalidade, como um processo contínuo na vida desses sujeitos. E o professor, passa a ser compreendido como uma pessoa, com sua história de vida, com suas representações, seus valores, sua visão de mundo, e como um ser humano constituído por sua subjetividade como pessoa e como profissional.

Dentro desse contexto, atribui-se grande importância a concepção de desenvolvimento profissional, uma vez que, de acordo com Marcelo Garcia (1999), resulta do reconhecimento de que a sociedade em constantes mudanças exige cada vez mais responsabilidades da escola na preparação do cidadão e para isso, dos professores são necessárias competências e conhecimentos que vão sendo adquiridos desde a formação inicial ao longo da carreira docente para suprir essas necessidades.

Com isso, é rompida a idéia de fragmentação e alimentada a concepção de formação como um processo contínuo e evolutivo que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada/aperfeiçoamento, para um enfoque que valoriza e dimensão contextual, organizativa e de troca entre os professores. Segundo Griffin (1983 apud MARCELO GARCIA, 1989), o desenvolvimento profissional significa qualquer atitude sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais das pessoas da escola com um propósito articulado.

Corroborando com essa idéia Fullan (1987 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 27), menciona que o desenvolvimento profissional “[...] é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, a iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira. [...] é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa que combina vários formatos de aprendizagem”.

Percebemos então, que o desenvolvimento profissional dos professores é um desafio permanente da educação, pois engloba todas as suas experiências de formativas. Estas, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de competências que se expressam como o resultado da trajetória dos docentes na carreira profissional.

Sendo assim, o desenvolvimento precisa ser compreendido dentro da perspectiva de

[...] ir crescendo em racionalidade (saber o que se faz e porque se faz), em especialidade (saber por que algumas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias) e em eficácia. Nesse processo estão envolvidos tanto os conhecimentos como os sentimentos (a vida pessoal em geral) e a experiência sobre a área (ZABALZA, 2004, p. 141).

Para tanto, a que se considerar que ao falar em desenvolvimento profissional docente, precisamos ter claro que ele é constituído por diferentes dimensões, estas, conforme Howey (1985), incluem: *desenvolvimento pedagógico* – melhoria do ensino centrada em áreas específicas do currículo; *conhecimento e compreensão de si mesmo* – relacionada a imagem que o professor tem de si mesmo; *desenvolvimento cognitivo* – refere-se a aquisição de conhecimentos e a melhoria das estratégias para o processamento das informações; *desenvolvimento teórico* – relacionada a reflexão do professor sobre sua própria prática; *desenvolvimento profissional* – através da investigação e; *desenvolvimento da carreira* – através da adoção de novas atitudes docentes (apud MARCELO GARCIA, 1989, p. 67).

Considerando que todas essas dimensões se entrecruzam no processo de desenvolvimento profissional docente, podemos afirmar que este, pressupõe de processos de auto, hetero e interformação. Buscando subsídios para esse entendimento em Marcelo Garcia (1999), por autoformação entendem-se os processo pelos quais os sujeitos realizam de forma independente, tendo sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados de sua própria formação. Por heteroformação entende-se todo processo formativo que se organiza e se desenvolve a partir de fora do sujeito, por especialistas. E, a interformação compreende as ações que envolvem os professores e os futuros professores, com apoio de uma equipe pedagógica e centrado nas trocas entre os pares.

Esses processos, como nos colocam Isaia; Bolzan (2007, p. 173), envolvem “[...] uma série de condicionantes que precisam ser assimilados pelos professores, na medida em que quisermos implementar o desenvolvimento profissional docente no âmbito do ensino superior”, uma vez que, nesse âmbito, “não existe uma estratégia generalizada de desenvolvimento profissional docente, mas sim demarcações de caminhos possíveis, vinculados as características peculiares de cada instituição, em função da finalidade formativa escolhida e da coesão de seu corpo docente em relação a ela”.

Partindo dessas considerações, percebemos que ao falar de desenvolvimento profissional dos professores, temos que entendê-lo “intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 145).

Com essa compreensão, acreditamos na importância de explicitarmos alguns aspectos relacionados com a trajetória docente, uma vez que, é através dela que podemos situar e compreender os processos de desenvolvimento profissional dos professores e como estes interferem na constituição do ser docente dos professores universitários. Nossa compreensão de trajetória docente baseia-se nas colocações de Ortega; Gasset (1970 apud MOROSINI, 2006) ao indicarem que esta, abrange “porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo [...] uma rede composta por uma multiplicidade de gerações”.

Na trajetória docente, a que se destacar as dimensões pessoal e profissional que se entrecruzam e constituem-se em fatores determinantes para o entendimento que o professor tem de si como pessoa e como profissional e das atividades que desempenha. Sendo assim, a trajetória pessoal é entendida como as perspectivas subjetivas que compõe o desenrolar do ciclo vital de cada professor, na qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram mantendo, contudo uma especificidade própria (RIEGEL, 1979 apud MOROSINI, 2006).

Quanto à trajetória profissional, temos uma compreensão alicerçada em um processo complexo que envolve o percurso dos professores em uma ou mais instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É necessário considerar também que ela não se constitui em um processo linear, que vai passando de uma fase para outra de forma consecutiva e estável. Da mesma forma não pode ser compreendida e definida em marcos temporais, isto é, através da atribuição de determinados períodos de tempo e/ou idade dos professores em cada uma das fases³, pois aparecem condicionadas a circunstâncias específicas do contexto no qual os professores atuam (HUBERMAN, 1992).

Consideramos ainda que, no decorrer de sua trajetória, o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional, de acordo com Isaia (2005) acontece a partir da integração de quatro aspectos: das situações concretas que ele enfrenta;

³ Não existe um consenso entre os diversos autores sobre as fases da carreira pela qual passam os professores, para este estudo, acreditamos na relevância dos estudos de Huberman (1992) na identificação destas, conscientes, entretanto de que seus estudos não foram realizados no contexto brasileiro e que disso podem originar-se diferenciações ao tratarmos dos ciclos de vida dos professores brasileiros. O autor compreende que esse ciclo envolve seis fases, sendo elas: início e adaptação; experimentação e afirmação; questionamento; serenidade e distanciamento; conservadorismo e lamentações e; desengajamento.

das representações que os outros desenvolvem sobre ele; das representações que ele mantém de si mesmo e; de como ele percebe as representações dos outros a seu respeito.

Portanto, quando falamos em desenvolvimento profissional, temos a compreensão de que pressupõe uma atitude de constante aprendizagem dos professores, sobretudo uma aprendizagem voltada a um processo reflexivo e investigativo sobre si mesmo e compartilhado com o grupo de professores do qual são parte e para o qual contribuem na construção da cultura docente.

2.2.1 Desenvolvimento profissional como um processo mediado pela racionalidade comunicativa

Compreendendo a importância das concepções mencionadas acima para a construção da identidade do professor universitário no contexto atual, concordamos com Pimenta; Anastasiou (2006) ao preconizarem que sob esta ótica, o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objeto de políticas que valorizam a formação de professores não mais baseada na racionalidade técnica/instrumental, que considera os professores como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva comunicativa, de trocas de experiências e construção coletiva dos saberes e do ser docente.

Com esse entendimento, acreditamos na possibilidade e necessidade de recorrer a racionalidade comunicativa de Habermas, pois através dela o autor busca explicitar os fundamentos necessários ao enfrentamento da complexidade da sociedade atual e sua colonização pelos princípios da cientificidade moderna, trazendo como consequência a ação dos sujeitos seguindo os pressupostos da racionalidade técnica/instrumental (HABERMAS, 1989). Princípios estes, que como buscamos expor ao longo deste trabalho estiveram e estão amplamente presentes quando nos reportamos à formação e atuação dos professores universitários, logo, com grandes possibilidades de deixar suas marcas na formação e atuação dos futuros professores de Educação Física.

Dessa forma, a racionalidade comunicativa pode trazer significativas contribuições à constituição do ser docente e ao desenvolvimento profissional, tanto

no ensino superior quanto na educação básica, uma vez que, enquanto a racionalidade instrumental está intimamente ligada às relações de poder, ao domínio e manipulação do outro e do mundo em que vivem; a racionalidade comunicativa está alicerçada no reconhecimento intersubjetivo, na interação entre os sujeitos e no seu crescimento mediado pela comunicação. Nesse sentido, conforme Habermas (1989, p. 166, grifo do autor),

o agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Ao enfatizarmos a necessidade de um desenvolvimento profissional alicerçado no agir comunicativo, pensamos na possibilidade do professor universitário romper com a individualização na realização do seu trabalho e na construção de seus saberes, o que tem sido marca nesse nível de ensino. Falamos da ação comunicativa que se efetiva através da linguagem e da busca de entendimento, privilegiando o relacionamento entre os sujeitos, por meio da articulação de valores, crenças, atitudes, normas e conhecimentos e, fundamentalmente, o questionamento dos mesmos na busca do consenso livre de coerções.

Nesse reconhecimento e busca pelo consenso reside à significativa importância do agir comunicativo sobre o agir instrumental, isto é, enquanto este propõe um sujeito que age sobre o outro através de relações de poder para atingir os fins desejados e determinados *a priori*; aquele reconhece a necessidade de considerar a subjetividade do sujeito, num processo intersubjetivo na busca do entendimento através da argumentação. Nessa perspectiva instaura-se a possibilidade de reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, no questionamento da ação pedagógica cotidiana e no confronto com as experiências subjetivas de outros professores.

Nesse sentido, é que Habermas (1987, p. 198) nos diz que a ação comunicativa não é somente um processo de entendimento, uma vez que, os atores ao entender-se sobre algo no mundo estão participando, simultaneamente, em interações através das quais desenvolvem, confirmam e renovam o seu pertencimento a grupos sociais e a sua própria identidade.

Essa questão nos reporta a outro fator considerado relevante no desenvolvimento profissional dos professores universitários, uma vez que inúmeros estudos (ZABALZA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2006; MARCELO GARCIA, 1999, ISAIA; BOLZAN, 2007, entre outros) têm apontado que este ocorre dentro de um marco institucional, isto é, a instituição que os professores fazem parte exerce influência sobre o seu desenvolvimento.

Dessa forma, se a instituição apóia-se em políticas que deixam os professores a margem dos processos de tomadas de decisões e de construção de um projeto institucional coletivo, resta-lhes agir estrategicamente/instrumentalmente na transmissão e reprodução do que é determinado por instâncias superiores. Todavia, se esta empenha-se na construção de um projeto formativo coletivo, abre-se a possibilidade dos professores participarem ativamente de sua construção buscando pelo entendimento e valorização dos saberes das experiências subjetivas e construindo as atitudes de ação mediante um processo que envolve o grupo de formadores.

Embora pareça simples, esse processo é bastante complexo na medida em que supõe o entendimento mútuo como um mecanismo para a coordenação de ações dos professores. Esse entendimento, embasado pela racionalidade comunicativa, propõe o acordo e a ação orientada para um fim comum, que não pode ser imposta a nenhuma das partes, mas sim, deve originar-se através de convicções comuns elaboradas através do entrelaçamento das perspectivas dos participantes do discurso e das perspectivas do mundo. Sendo assim, os planos de ação dos professores relativos à formação seriam cooperativamente definidos levando em consideração as perspectivas dos participantes da ação – professores e alunos – no horizonte de um mundo de vida compartilhado atingido por processos de entendimento mediados comunicativamente (HABERMAS, 1990).

Por fim, apontamos que a racionalidade comunicativa poderia oferecer um fundamento para a formação e desenvolvimento profissional dos professores para uma prática pedagógica não reduzida ao saber teórico, prático e/ou técnico, mas que incluiria o mundo da vida como ponto de partida e de chegada para construção dos saberes. A ciência e a técnica, assim, seguindo o pensamento habermasiano trariam o potencial do saber acerca do que é viável e que poderia vir a fazer parte do mundo da vida dos sujeitos. Não se trata, portanto, de forma alguma de descartar esses conhecimentos produzidos, mas incorporá-los as experiências dos sujeitos. O

mundo da vida, de onde devem partir todas as experiências, construções e reconstruções de saberes “estrutura-se através de tradições culturais, de ordens institucionais e de identidades criadas através de processos de socialização” (HABERMAS, 1990, p. 100).

Dessa forma, um agir comunicativo, ao mesmo tempo em que permite a interpretação dos processos culturais, processos de interação social, coordenação de ações e o entendimento mútuo, possibilitariam aos professores, como protagonistas dos seus processos de desenvolvimento, reconstruir e/ou consolidar sua identidade profissional e pessoal, bem como, a sua presença e ação no grupo social do qual são parte, alimentando-se desse jogo conjunto de práticas comunicativas.

2.3 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

“Creio que o primeiro passo [...] é o re-conhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos. [...] É na prática de fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu. [...] A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu”
(FREIRE, 1997).

Compreendendo a complexidade dos processos de construção da identidade dos sujeitos, e enfatizando a necessidade de que, essa construção e consolidação da identidade seja pautada por um processo emancipatório, isto é, que o sujeito construa uma identidade emancipada, buscamos dialogar com o intelectual alemão Jürgen Habermas, para fundamentarmos como esse processo ocorre, tendo como premissas as vivências dos sujeitos em seu mundo da vida e sistêmico. Partindo dessa fundamentação, buscamos estabelecer um diálogo com autores que se propõe a explicitar como ocorrem os processos de construção da identidade dos professores.

A identidade emancipada é entendida como a condição do sujeito de constituir-se através de um processo de interação enquanto totalidade específica

relacionando-se com o mundo de forma esclarecida, crítica e dialógica, contribuindo assim, com a transformação desse mundo. Portanto, uma identidade emancipada implica não somente em um Eu epistêmico, mas sim constitui-se através de uma série de competências que se desenvolvem através de interações sociais (HABERMAS, 1983, p. 54). Interações estas, que se dão a partir das vivências dos sujeitos relacionadas com o mundo da vida e o mundo sistêmico.

Desse modo, é necessário pensarmos no processo de construção da identidade dos professores – universitários ou de educação básica – diretamente relacionado à trajetória e desenvolvimento profissional de cada professor e a sua construção subjetiva como pessoa e como profissional, tendo como referência o contexto em que vivem. Os inúmeros estudos realizados nas últimas décadas trazem como elemento chave para a compreensão da identidade docente, a consideração das dimensões pessoal e profissional, não como dimensões dicotômicas, mas que possuem determinadas especificidades e que se entrecruzam na constituição do ser docente.

Há que se considerar, por isso, as determinações externas que delimitam a construção da identidade, já que, conforme Habermas (1983, p. 15), “[...] o Eu se forma num sistema de delimitações. A subjetividade é delimitada com relação a objetividade de uma natureza externa perceptível com relação a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem”. Isso nos possibilita a compreensão de que a cultura de um determinado grupo – por exemplo, a cultura docente - é que dá sentido as ações individuais e, o sentido individual é baseado nas interações, o que de certa forma, condiciona os sujeitos a uma reciprocidade, pois o que o Eu faz, transcende os limites da subjetividade e é regulado por aquilo que o Nós constrói socialmente. Por outro lado, ganha destaque, o mundo sistêmico/objetivo que estão inseridos esses sujeitos, uma vez que, constituindo-se reciprocamente, os sujeitos apenas podem tornar-se conscientes de si na relação com/na construção de seu mundo objetivo.

Dessa forma, pode-se afirmar que,

A identidade é gerada pela socialização, ou seja, vai se processando a medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida por um processo de individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais (Ibid., p. 54).

Refletindo mais profundamente sobre esse processo de socialização e construção da identidade, trazemos as colocações de Habermas (1983), ao afirmar que a sua consolidação e reconhecimento pelos membros de determinado grupo requer o estabelecimento de relações entre o Eu, o Tu e o Nós, e, é nessa relação que é possível identificar “[...] a identidade que as pessoas pretendem para si mesmas e que afirmam no agir comunicativo” (p.24). Isso revela-se de modo que “a identidade da pessoa é, de certo modo, o resultado das realizações de identificação da própria pessoa”. Identificação esta, relacionada as questões existenciais como: quem sou eu, quem eu gostaria de ser, como deveria levar minha vida. Trata-se de uma história de vida pessoal, porém intersubjetiva, pois, apóia-se na participação em um determinado grupo, através da incorporação de seu sistema simbólico que lhe é característico, da sua cultura, onde o sujeito vai desempenhar determinado(s) papel(is).

Considerando que a construção da identidade docente se desenvolve permeada por múltiplas determinações, dentre elas esse sistema de auto-identificação, Nóvoa (1992, p. 16) nos aponta que,

A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional.

Corroborando com essa idéia, Pimenta; Anastasiou (2005, p. 76), afirmam que a construção da identidade “não é um processo imutável nem externo que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção de sujeitos historicamente situados”. Sendo um processo histórico e culturalmente situado, a identidade do sujeito vai refletir as formas que ele incorpora os costumes, as crenças e os valores relativos à sua vivência dentro desse contexto, agindo na transformação deste, ao passo que se transforma a si mesmo.

É nesse sentido, que Habermas (1983, p. 70) nos afirma que,

A identidade do Eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflituosas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar a si mesmo e as próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimentos universais.

Entretanto, quando o sujeito entra em contato, possui características comuns de certo grupo, dentro do qual irá desempenhar papéis – o que na sociedade

moderna, conforme o intelectual alemão, estão ligados ao campo profissional - a identidade do Eu do sujeito acaba sendo subsumida pela identidade de papel, levando-o a abandonar e a superar as identidades precedentes. Esse processo, embora pareça estar carregado de certa simplicidade, é bastante complexo e pode gerar crises de identidade no sujeito, uma vez que, lhe é solicitado inúmeras vezes desempenhar mais que um papel, necessitando assim, buscar o equilíbrio perdido entre o seu Eu e uma realidade social em constante mudança.

O desenvolvimento dessa identidade de papel faz nos reportarmos e entrelaçarmos esse processo com a construção da identidade profissional do professor, ou seja, “o processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor” (GRILLO apud MOROSINI , 2006). Interessa-nos, para tanto, explicitar como ocorre a construção da identidade profissional especificamente.

De acordo com Abraham (1987, p. 25), o eu profissional, é definido como “um sistema multidimensional que compreende as relações do professor consigo mesmo e com os outros significantes do campo profissional”. Conforme a autora, na base desse sistema, estão as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos presentes em um nível consciente e também as imagens, os desejos, as tensões, as emoções presentes em nível inconsciente, uma vez que, o professor não se permite reconhecê-los como seus, por mais que esses desejos, imagens e tensões constituam seu verdadeiro eu.

A constituição do eu profissional, por sua vez, se dá na confluência entre o eu profissional individual e o eu profissional coletivo. Como um processo bastante complexo, a constituição do eu profissional individual pode tornar-se conflituosa para o sujeito e para seu grupo, uma vez que, ele é formado pela relação do eu real, do eu ideal e do eu idealizado (Ibid.).

O eu real se sustenta na possibilidade do professor tornar-se consciente e simbolizar o que acontece com ele mesmo e como se dão suas relações com os outros. O eu ideal situa-se no plano dos desejos, ou seja, o que o professor gostaria de ser, partindo de suas motivações, desejos, valores, crenças, etc. E, o eu idealizado envolve o que o professor constrói sobre si mesmo, através de sua imaginação, o que os impede, muitas vezes, de vivenciar sua experiência real, imaginando-se sempre em outro plano (ABRAHAM, 1987 apud ISAIA, 2006, p. 371).

Relacionando a essa questão, os argumentos de Habermas (1983), sobre a compreensão hermenêutica de si mesmo, é preconizada a necessidade de ter consciência da sua história de vida e a postura crítica para um processo de autocompreensão. Somente se, para o indivíduo, estiver claro “quem se é e quem se gostaria de ser”, poderá ele decidir entre uma ou outra alternativa, desde que ela “seja boa para [si]” (p. 292). Segundo o autor ainda, a identidade do Eu no adulto se confirma justamente na capacidade de construir novas identidades, integrando as identidades superadas, organizando a si mesmo e as próprias interações através de um processo de autonomização e individualização, conscientizando-se que “enquanto pessoa, o Eu é igual a todas as outras pessoas; mas, enquanto indivíduo, é diferente de todos os demais indivíduos” (p. 80).

Esses aspectos nos levam a refletir sobre a construção e vivência do eu verdadeiro, assim como a autocompreensão, no contexto da sociedade atual, onde essa possibilidade se vê dificultada, pois, muitas vezes, a identidade aparece de forma fragmentada, em que o sujeito é visto como uma presa do sistema de acumulação de capital e poder, influenciando-o a apresentar-se através de máscaras em inúmeros espaços/tempos da sua vida. Isso contribui para que a identidade do eu verdadeiro seja subsumida por identidades padronizadas e objetivadas pelo mundo sistêmico, identidades facilmente manipuláveis e adaptáveis às condições impostas pelo poder coercitivo e de consumo.

Dentro desse contexto, ainda consideramos importante citar a construção de uma identidade coletiva que, segundo Habermas (1983, p. 26) é o que “[...] regula a participação dos indivíduos na sociedade”, ao mesmo tempo em que, garante a sua continuidade e re-conhecibilidade. Reconhecendo a sua importância, o autor aponta que “a unidade da pessoa se forma através das relações com as pessoas do mesmo grupo”, isto é, uma identidade coletiva só será consolidada a partir do momento em que os sujeitos reconhecerem os valores fundamentais e a instituição da qual fazem parte, conhecendo e coincidindo suas pretensões de validade nos quais seus membros se reconheçam como sujeitos unidos.

Referindo-se especificamente aos docentes, Abraham (1987), nos aponta que o eu profissional coletivo constitui-se a partir do eu grupal real, que compreende a percepção que o grupo tem de si mesmo, através de representações conscientes de seus membros e, do eu grupal ideal, que consiste em situações de enfrentamento deste com outros elementos do sistema educacional e do contexto que se inserem.

Considerando então que, segundo Habermas (2002, p.310) “a identidade do indivíduo está enredada em identidades coletivas” as vivências dos professores, em âmbito universitário supõe vida conjunta, intersubjetiva, a identidade profissional do professor é também permeada pelas determinações simbólicas que os caracteriza enquanto grupo, pertencente a determinada instituição, sofrendo influências desse contexto.

Contudo, acreditamos na necessidade preconizada pelo autor quando nos diz que é imprescindível que se utilize do desenvolvimento da identidade do indivíduo para apreender a mudança das identidades coletivas, onde tornando os sujeitos conscientes dessas dimensões, a identidade seja construída através de um processo reflexivo de modo a compreenderem que “[...] são os indivíduos e as sociedades que, de certo modo, produzem por si mesmos sua própria identidade” (Id., 1983, p. 30).

Isso nos leva a refletir sobre a construção de um processo identitário, entrelaçado por todas as dimensões acima mencionadas e que se sustenta, como salientado por Nóvoa (1992, grifo do autor) na *adesão* a princípios, valores, projetos e investimentos positivos nas potencialidades dos educandos; na *ação* através da escolha das melhores maneiras de agir, dos métodos e técnicas adequados para cada situação e; na *autoconsciência* pela reflexão que o professor realiza sobre suas ações.

Assim, as reflexões sobre a identidade do professor, que alia em si o papel de ser individual e profissional, confirmam que os professores percebem-se como seres individuais que querem ser autônomos, e como profissionais pertencentes a um grupo específico que deve cumprir regulamentos, encerrando a dialeticidade das vidas de sujeitos que são movidos pelas normas prescritas dos sistemas instituídos e, ao mesmo tempo, pelo percurso de suas vidas pessoais.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a construção de identidades individual e coletiva correspondentes é necessária para a adoção de papéis universais de comunicação, previstos para um entendimento na linguagem e na ação dos sujeitos. Isso se manifesta na necessidade de que os professores – especialmente do ensino superior – se distanciarem da chamada solidão pedagógica a que muitos têm sofrido, ou por não se identificar com os outros sujeitos do grupo, ou mesmo, por esse não ter conseguido consolidar uma identidade enquanto grupo, de determinada instituição e com determinados papéis, para que não se fechem em redomas de

conhecimentos especializados e para que não sigam a forte tendência de “construir sua identidade e desenvolver seu trabalho de formar individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade” (ZABALZA, 2004, p. 117).

A construção da identidade fundada em processos de reflexão é fundamental diante das transformações e complexidades da sociedade atual e das funções que os professores universitários necessitam assumir. Considerando especialmente a construção de identidades coletivas, Habermas (1983, p. 98) menciona que uma identidade construída reflexivamente deve ser “[...] fundada na consciência de ter oportunidades iguais e gerais para tomar parte nos processos de comunicação, nos quais a formação da identidade tem lugar como processo contínuo de aprendizagem”.

2.4 CULTURA DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Partindo dessa fundamentação para a construção da identidade docente, e considerando a relevância do contexto profissional tanto para a constituição do ser docente quanto para o desenvolvimento profissional, buscamos agora uma compreensão sobre as bases em que essa identidade se consolida de fato, ou seja, na cultura docente e no exercício da profissão.

A cultura docente é entendida como “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164).

Nesse conceito, reside grande parte do nosso interesse de estudo, uma vez que, só seremos capazes de compreender as concepções, valores e ações dos professores universitários situando-os dentro de seu contexto, de sua cultura, dos códigos simbólicos com os quais se desenvolvem como pessoa e como profissional. Entendemos também que, esta, traduz-se como um importante espaço de resignificação e reconstrução de saberes, de inovações e de melhorias das práticas que desenvolvem, todavia, não basta uma apreensão intelectual dessa possibilidade, mas é preciso o engajamento dos atores em realizar mudanças.

E por profissionalização, compreendemos o grande conjunto de fenômenos relacionados à dinâmica da ocupação docente, isto é, as formas que os sujeitos recorrem para tornar-se profissional e ocupar um espaço nesse campo. Buscando fundamentação em Veiga (2005) encontramos que profissionalização refere-se à formação profissional e às alternativas que garantem melhores condições objetivas de trabalho e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional.

Dentro dessas concepções, recorremos a Pimenta; Anastasiou (2005, p. 166) ao afirmarem que, primeiramente, no decorrer de suas trajetórias os professores universitários precisam desenvolver uma identidade profissional, isto é, compreenderem que “a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social”; e, uma identidade epistemológica, que “reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos”.

Corroborando com a questão, Zabalza (2004, p. 107), aponta que mediante essa especificidade,

[...] o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identifica com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade).

Precedentes estes, que segundo o autor dificultam realmente construir uma identidade profissional ligada à docência, a um projeto formativo coletivo. Isso se justifica, conforme o autor no fato de que,

[...] quando temos que sair de nossas turmas para criar um projeto conjunto, [...] sentimo-nos perdidos, e cada um segue falando o que é seu: sua matéria, seus horários, seus conteúdos, etc. Falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação (Ibid. p, 127).

Essa questão pode ser compreendida partindo-se do pressuposto de que não existe uma formação específica para ser professor do ensino superior, o que pode ser identificado inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96. Esta, nos Títulos V - “Dos níveis e modalidades do ensino”, capítulo IV “Da educação superior” e VI “Dos profissionais de educação”, faz referência somente aos espaços onde pode ocorrer a formação para o ensino superior, isto é, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas nada dizem sobre como deve ser esta formação, quais conhecimentos e competências devem ser desenvolvidos.

Assim, as pesquisas sobre os processos de formação para o ensino superior nos apontam que “[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva e autodidata ou seguindo a rotina dos ‘outros’” (BENEDITO, 1995 apud PIMENTA, 2005).

Mediante essas perspectivas, na realidade, percebe-se que elas se expressam conforme nos aponta Zabalza (2004, p. 105), já que,

não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986) de “ética da praticidade”.

Dentro dessas características, o autor menciona ainda que se construiu uma idéia de que o perfil ideal do professor universitário remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina e que sabe explicá-los com clareza e convicção a seus alunos. Essas questões são percebidas nas práticas dos cursos de licenciatura, particularmente no caso da Educação Física, percebemos que se traduzem nas dificuldades de se modificar a rotina e as ações dos professores formadores, justamente por lhes faltar uma formação pedagógica. Contudo, ressaltamos que além de o professor ter um amplo conhecimento na sua especialidade, ele precisa assumir uma postura de formador reflexivo e crítico frente a esse conteúdo, reelaborando seus quadros referenciais e conscientizando-se de que está atuando na formação de futuros professores e que para isso não basta transmitir conhecimentos, é preciso também reconstruí-los.

Com relação a este aspecto também, Mizukami (1996, p.63) diz que os:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A [re]elaboração dos quadros referenciais do professor constitui, neste contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.[...] Tais pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da experiência docente.

Com essas características gerando quadros referenciais para os professores universitários a tendência observada é a da especialização sobre determinada linha ou área do conhecimento, desenvolvida através da pesquisa. Visivelmente perceptível nas ações e concepções dos professores ao estarem exercendo sua docência. Fato este, que conforme nos apontam Isaia; Bolzan (2004), faz com que “[...] os professores, induzidos pelas exigências da academia e seus órgãos

reguladores, consideram que a docência depende da sua qualificação como pesquisadores, [...] bem como por sua produção científica”.

Acreditamos na impossibilidade de se desconsiderar estas dimensões, contudo, devem ser incorporadas outras. Os professores universitários para além da concepção de formar para o mercado de trabalho e para a pesquisa, necessitam entender-se como formadores de sujeitos através de suas concepções, crenças e valores, formação esta, que requer-se crítica, reflexiva e autônoma, que os sujeitos possam interferir em seu mundo de vida no intuito de transformá-lo.

Porém, o que observamos é que a formação exigida para a docência no ensino superior, bastante perceptível na área da Educação Física, tem enfatizado um conhecimento aprofundado sobre determinado conteúdo, ora de ordem prática, proveniente do exercício profissional, e, ora de ordem teórica, advindo principalmente da formação acadêmica. Esse fato tem se expressado através de uma fragmentação do conhecimento entre teoria e prática, ensino e pesquisa, o que tem levado os professores,

[...] a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução no qual eles se tornam incapazes de transpor, para sua própria prática, a integração destas dimensões, inviabilizando para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Mencionamos este aspecto como bastante perceptível na área da Educação Física porque os professores ligados as disciplinas ditas “práticas” normalmente são ex-atletas e/ou treinadores da referida modalidade/disciplina que trabalham, e os professores atuantes nas disciplinas ditas “teóricas” são profissionais formados pelas constantes pesquisas na área que se dedicam. Quer dizer, existe uma reprodução de conhecimentos, dentro das especificidades que cada um trata, em grande parte das vezes destituída de alguma correlação com os demais saberes desenvolvidos no decorrer do curso, que impossibilita aos futuros professores compreenderem e assimilarem os conhecimentos transmitidos de forma a reconstruí-los e significá-los ao adentrarem no campo profissional.

Considerando o contexto, a cultura a qual estão inseridos e o acentuado número de instituições de ensino superior privado, a profissionalização docente sofre ainda outras influências, tais como as relacionadas aos papéis que são desempenhados pelos docentes, para além de exercer sua docência na universidade. Assim, os profissionais que exercem a docência na universidade

reúnem algumas características específicas, que de acordo com Behrens (2006), é possível classificá-los em quatro grupos de professores:

- a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam a docência em tempo integral;
- b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade, e paralelamente, no ensino básico;
- d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Considerando características do nosso campo de estudo, acreditamos que ganham destaque os profissionais referidos nos itens b e c, e com pouca representatividade os profissionais mencionados no item d. Dentro dessa compreensão acreditamos na relevância de trazermos mais algumas especificidades desses grupos de profissionais, enfatizando como nos coloca a autora que não se trata de enquadrar os docentes num ou noutro grupo, considerar um ou outro o ideal, mas de reconhecer que a docência se constitui na confluência de inúmeros tempos e espaços da vida.

Com relação aos profissionais que se dedicam a docência poucas horas por semana, amplamente presentes no contexto universitário privado, observa-se uma limitação com relação ao envolvimento com os alunos, os companheiros que lecionam no curso o departamento e a própria instituição, e, normalmente possuem uma formação pedagógica deficitária, ao mesmo tempo em que se propõe a desenvolvê-la com seus alunos. Em contraposição, através de suas outras experiências profissionais trazem para a sala de aula os desafios e as exigências do mundo do trabalho trazendo contribuições para a formação acadêmica (BEHRENS, 2006).

Já os profissionais que atuam concomitantemente no ensino básico e superior têm uma vivência efetiva da docência possibilitando o compartilhamento com os acadêmicos da realidade cotidiana nos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, essa questão traduz-se em longas e cansativas jornadas de trabalho, muitas vezes mal remunerada para o professor, o que pode influenciar na qualidade da realização do seu trabalho em ambos os espaços. E, por fim, os profissionais que se dedicam em tempo integral, em pequena proporção, tem se traduzido, aparentemente, como a situação ideal para a formação de futuros professores, porém as indagações residem no fato que este profissional pode não ter contato suficiente com o contexto profissional, impossibilitando e/ou dificultando a troca de experiências (Ibid.).

Paralelamente a todas essas situações, é preciso considerar ainda que a profissionalização docente se desenvolve permeada e, de certa forma afetada, por outra questão, isto é, os professores universitários geram quadros referenciais também ao assumirem funções administrativas e burocráticas dentro da instituição a que estão ligados.

Todas as considerações que fizemos até então, culminam em nosso interesse por compreender como essas questões influenciam nas ações desenvolvidas pelos professores em contexto de aulas, e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores. Nesse sentido, compreendemos que a aula traduz-se como um espaço de investigação relevante na medida em que se configura como,

[...] o espaço onde o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. [...] partimos do pressuposto de que ela é o espaço revelador de intencionalidades, carregado de valores e contradições. Nela se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção de conhecimento, ser e vir a ser (VEIGA, 1994 apud CUNHA et al., 2001, p. 42).

Com essa compreensão, temos um conceito de prática educativa em Educação Física que se orienta em uma proposta de formação onde a participação dos integrantes da aula é fundamental e os sentidos e significados são confrontados por eles a partir de uma relação dialógica e de interação. A partir disso, acreditamos na possibilidade de um aprofundamento e uma aproximação entre os “dizeres” e “fazeres” dos professores universitários que conduzam os futuros professores a uma reflexão sobre o papel da educação⁴ e da escola⁵ enquanto instância mediadora desse processo.

Compreendemos então, que o docente do ensino superior precisa desenvolver alguns princípios didáticos e pedagógicos comuns integrando os conhecimentos científicos e pedagógicos durante a sua ação docente. Nesse sentido, vemos como necessidade primordial o docente constituir-se com um profissional reflexivo, capaz de *descrever* o que faz, *informar* sobre o que significa o

⁴ Nossa compreensão de educação fundamenta-se como um agir comunicativo, racional e crítico, que se orienta pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente sobre a realidade, contribuindo para a formação de um sujeito capaz de intervir em seu mundo-de-vida. E, ampliando essa atuação, será possível caminhar para mudanças no mundo sistêmico, que segundo Habermas (1987) vem colonizando o mundo-de-vida, desalojando a ação comunicativa.

⁵ A escola, e estendendo também para a universidade, dentro dessa compreensão “[...] deve ser aquela instância em que os Esclarecimentos do Mundo possam ser esclarecidos. Só isso pode conduzir a uma prática pedagógica emancipatória” (KUNZ, 1999). Isto é, precisamos sair da mera incorporação e reprodução de informações, através de uma reflexão comunicativa e crítica, transcendendo esses limites para efetivamente construirmos conhecimentos.

que faz, *confrontar* a sua prática com pressupostos, valores e interesses e *reconstruir* do modo a poder fazer as coisas de forma diferente (SMYTH apud MARCELO GARCIA, 1999).

A partir disso, o docente poderá desenvolver-se também como um investigador de sua própria prática tornando-se sujeito de sua própria história profissional, criando e implementando novas alternativas, construindo uma identidade emancipada diante da complexa e desafiadora realidade que é ser professor universitário.

Por fim, consideramos que a docência universitária deve estar embasada na necessidade de compreender o ensino como um fenômeno complexo considerado a partir de suas funções sociais e de atender as necessidades dos sujeitos que chegam à universidade. Assim, os professores formadores não podem deixar de considerar a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, inclusive os seus.

2.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nossa intencionalidade por estudar o desenvolvimento profissional e as formas de construção da identidade docente dos professores universitários, relacionando como esta pode influenciar nas práticas por eles desenvolvidas e nas concepções veiculadas aos futuros professores, que em primeira instância irão atuar na educação básica, está diretamente relacionada com nossa preocupação em relação às práticas que vem sendo desenvolvidas nas escolas atualmente e a forma como estão sendo tratados os conhecimentos relacionados à cultura do movimento humano em âmbito escolar.

Para isso, consideramos que a formação profissional em Educação Física tem se dado nas Instituições de Ensino Superior e constantemente tem se constituído como foco de discussões na área. Uma questão que se vê reforçada pelo aumento dos cursos de graduação e pelas reformas do ensino superior com a extinção dos cursos ditos generalistas, em que nossa área foi subdividida em

bacharelado/graduação e licenciatura, prevista pelo Conselho Nacional de Educação nas resoluções 1/2002, 2/2002 e 7/2004.

Essas reformas são justificadas acreditando-se na possibilidade de que seguindo essas perspectivas, os profissionais seriam mais bem preparados para atuar numa ou noutra área. Fato este, que gerou conflitos, por vezes calorosos, dentro da própria área do conhecimento que acaba colocando em debate sua legitimidade nesses espaços. No entanto, essas reformas se tornam pouco significativas, se pensarmos que, implicitamente apontam que,

[...] o que se pretende chamar de graduado/bacharelado sempre tivemos, ou seja, profissionais que sabem trabalhar com a cultura do movimento em clubes, parques, academias, etc., e realizam estas mesmas atividades na escola, com predomínio, evidentemente, do trabalho com os esportes aos moldes do trabalho clubístico. Não se tem, e pelo jeito, ainda não se terá um profissional com plenas capacidades pedagógicas para a escola (KUNZ, 2003).

Concordamos com essa afirmação do autor, pois as reformas não garantem ou não modificam os princípios epistemológicos presentes na formação que tem se configurado até então pela predominância do modelo tradicional. O que é evidenciado nos estudos de Nascimento; Costa (2004), onde constatam que apesar das reformas e reestruturações na estrutura curricular as metodologias e ações pedagógicas dos professores atualmente, ainda contemplam o ensino dos esportes na abordagem tradicional.

Esse modelo traz como aspecto marcante práticas enfocadas nas técnicas e padronizações do mundo esportivo, o que traz influências para a formação dos professores de Educação Física. Conforme Kunz (2004), isso acaba contribuindo na caracterização da área tendo como objetivo básico de continuar a formação das ações padronizadas do mundo esportivo, onde existe uma carência de orientações pedagógicas e sócio-educacionais que transcendam o fornecimento de receitas. O que, para o autor, fez com que o professor de Educação Física não se acostumasse a consultar uma literatura mais séria a respeito de sua profissão como educador.

Nesse sentido, Hildebrandt-Stramann (2001) chama a atenção para o fato de que estamos acostumados a tratar os conhecimentos da Educação Física no sentido da ação particular nas modalidades esportivas e a aceitar sem reflexão crítica o pensamento particular do esporte. O que não é exclusividade no espaço escolar, mas também está presente no espaço acadêmico.

As complexidades para a formação e atuação do professor de Educação Física, atualmente, esbarram nessas questões históricas, uma vez que, resgatando alguns princípios e características gerais da Educação Física, enquanto área do conhecimento, verificamos que desde seu surgimento, o papel que lhe tem sido atribuído é o de servir aos interesses ideológicos num contexto social e cultural mais amplo amparada por outras áreas do conhecimento. Isso colaborou para um crescente desinteresse pela atuação na educação básica e, conseqüentemente, pela função de professor de Educação Física para sua valorização como profissional de Educação Física desenvolvendo competências para atuar no vasto campo da área, destituindo o seu valor educacional.

Todavia, em nosso entendimento, atualmente é necessário que o profissional desenvolva competências para sistematizar o processo de ensino-aprendizagem, não mais como uma mera reprodução de movimentos, mas que seja constituído na relação Homem-Mundo, por um 'se-movimentar' com sentido e significado. Para isso, compete ao professor sistematizar suas práticas primando pelo desenvolvimento das "competências objetiva, social e comunicativa⁶" (KUNZ, 1994) em seus alunos, necessitando para isso de uma formação que lhe subsídios, no plano teórico e prático, para embasar suas reflexões e contribuir com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Falamos dessa necessidade na atuação em âmbito escolar, no entanto, ela se faz extremamente pertinente também ao âmbito universitário, pois embora consideramos o fator desenvolvimento profissional dos professores, é importante salientar, como nos aponta Kunz (1995) que "uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício da análise e reflexão de conhecimentos adquiridos na graduação o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão". Quer dizer, os moldes de formação dos professores atuantes no ensino superior atualmente, não estão muito distantes do que é caracterizado como modelo tradicional com ênfase na técnica.

⁶ Por competência objetiva entende-se o ensino de conhecimentos sobre as destrezas e técnicas eficientes que possibilitariam a organização individual e coletiva dos alunos para práticas bem sucedidas nas atividades fora da escola. A competência social trata-se de levar aos alunos a entenderem as relações sócio-culturais do contexto em que vivem, permitindo-lhes estabelecer relações com outros sujeitos. E. a competência comunicativa permite aos alunos comunicarem e entenderem-se com os outros, sendo capazes de elaborar compreensões autônomas e solidárias sobre a realidade que vivem (KUNZ, 1994).

O que queremos explicitar com isso é o fato da formação profissional em Educação Física carregar muitos ranços do pensamento positivista predominante no século XIX, onde tudo é passível de observação, experimentação e comparação, o que passa a definir e explicar o Homem em seus limites biológicos, seus gestos são mecânicos, disciplinados e automatizados, onde a falta de reflexão é evidente. Logo, se esta compreensão estiver presente nos processos formativos, os professores ao iniciarem sua atuação em âmbito escolar, provavelmente, transmitirão essas concepções através de suas práticas.

Essa questão, embora amplamente discutida, gera nos professores formadores e nos futuros professores uma visão do conhecimento, resultante da lógica positivista que o fundamenta, o que “vai gerar um posicionamento do professor quanto ao conhecimento, tanto como investigador quanto como docente, principalmente se não houver uma clara consciência daquele elemento” (ANASTASIOU, 1998, p. 136).

É partindo dessa necessária tomada de consciência que buscamos subsídios em Kunz (2003) para explicitar três elementos essenciais a comporem diretrizes para formação de professores em Educação Física. Estes, em nossa percepção, estariam contribuindo com a legitimação dessa disciplina, para além do que historicamente tem se constituído, ou seja, deixar de servir a interesses ideológicos para preocupar-se com o Homem em si, com suas carências e necessidades para sentir, pensar e agir no mundo de forma emancipada.

Conforme o autor, esses elementos são: a) *Capacidade crítica* – como capacidade de saber questionar realidades e conhecimentos; como capacidade de transcender o acúmulo de informações e dados da realidade que é marca da sociedade atual. Para um saber crítico, capaz de questionar esse acúmulo de saber em confronto com a realidade. Com isso, o professor passaria de um mero reprodutor de conhecimentos para construir seus saberes culturalmente, historicamente e socialmente situados. b) *Compreensão da vida* – a vida enquanto fonte de tudo o que existe constitui a complexa relação Homem-Mundo, portanto, seu entendimento precisa ultrapassar questões genéticas e biológicas. Devemos aprender a olhar o mundo, os outros e a nós mesmos na maior das dimensões possíveis com o intuito de não nos limitarmos ao que a ciência diz de nós em seus saberes fragmentados e especializados, e que nada diz da vida humana e de suas relações como o ser-no-mundo, o que para conhecermos o movimentar-se humano

é fundamental. c) *Profunda compreensão do objeto de atuação profissional* – o Movimento Humano – essa questão envolve as decisões da área em reconhecer o seu objeto central e tema fundamental que é o movimento humano. Essa realidade reside no fato de que o que sabemos do movimento, do movimentar-se humano não devem ser somente as realidades já desenvolvidas, conhecidas e transformadas em cultura, mas o que mais deveria interessar a área é o ser humano que se movimenta, onde está representada a sua totalidade, a sua potencialidade, a sua intencionalidade e a sua capacidade de transcender os limites. Para isso, precisamos desenvolver conhecimentos para o entendimento do movimento humano, transcendendo a compreensão intelectual das diferentes manifestações culturais e a compreensão técnico-instrumental para adaptar/ajustar os sujeitos aos padrões de movimento conhecidos da cultura do movimento e reconhecidos socialmente.

Tendo como pressuposto esses três elementos para a formação de professores, acreditamos na possibilidade de superar o que historicamente tem se observado com relação aos paradigmas que orientam formação desses profissionais, para uma qualificação e desenvolvimento docente fundamentada na ação comunicativa, na interação mediada pela coordenação de ações e de planos de ação que utilizem a linguagem para além da transmissão de informações, mas como fonte de interação social e entendimento, para a construção e coordenação de planos de ação elaborados cooperativamente (HABERMAS, 1983).

Os paradigmas que mencionamos e acreditamos na necessidade de superá-los referem-se aos caracterizados pela sua orientação em um modelo tradicional-esportivo. Nos cursos de graduação pautados por esse modelo, observa-se que, “o currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas práticas. Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula, prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica” (BETTI, 1996 apud BRACHT et al., 2003).

Esse modelo de formação é tratado também por Marcelo Garcia (1999, p. 33) como um modelo de orientação acadêmica, ou seja, “a formação de professores consiste, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura da matéria que é especialista”. Com essas características, acreditamos que a formação contribui para que o

professor venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática, mas prioritariamente atendendo a uma racionalidade técnica/instrumental.

A formação calcada nesses moldes faz, também, com que os professores desfrutem de um repertório de conhecimentos limitados e fundamentados em conhecimentos práticos e técnicos, faltando-lhes uma reflexão filosófica, sociológica e educacional, contribuindo para a reprodução de modelos existentes ao invés da resignificação e reconstrução dos conhecimentos. Através da aceitação das condições criadas historicamente e reforçadas na sua formação, o espaço acadêmico teria como finalidade a formação de atletas e técnicos ao invés de professores/educadores, o que sabemos que não se trata dos objetivos de um curso de formação profissional.

Considerando especialmente os professores universitários, no seu papel de formadores, acreditamos que conhecedores e conscientes dessas questões, abrem-se possibilidades para “[...] que o professor, tenha oportunidades concretas de qualificação para a investigação através da participação em pesquisas e em cursos de pós-graduação, podendo superar constantemente diferentes níveis de domínio da sua área de estudo [...]” (ANASTASIOU, 1998, p. 139).

Diante desse quadro, Kunz (2003, p.194) nos diz que, a

formação profissional em Educação Física, no Brasil, recebe muito mais influências transformadoras a partir de novos ordenamentos legais do que do desenvolvimento científico e cultural dos profissionais e programas de pós-graduação. Isto vem, de certo modo, confirmar a nossa “menoridade intelectual auto-imposta” (Kant) e a necessidade de Esclarecimentos político, pedagógicos, científicos sobre muitos temas fundamentais que nos são muito caros.

Um dos temas fundamentais que acreditamos estar nos custando muito caro, como aponta o autor, trata-se da legitimidade da Educação Física em âmbito escolar, questão que há algum tempo estamos discutindo, mas ainda não conseguimos estabelecer acordos que possam contribuir significativamente com o desenvolvimento de nossa área de atuação e direcioná-la para objetivos comuns.

Isso pode ser percebido nos reportando ao fato de que a Educação Física escolar, especialmente no final dos anos de 1970, começou a viver um novo momento histórico, social e cultural, pautada pelos estudos realizados na área da educação e que serviram de base para o surgimento de novas concepções de ensino, vindo a romper com a idéia de paradigma orientado pela aptidão física,

técnica e mecanicista, para se compor em uma área que trata da cultura do movimento humano. Esse movimento faz com que, em meados dos anos de 1970 e 1980, ganhem consistência as discussões sobre as suas funções, sua legitimidade e sua autonomia. Com isso, começam a conviver, não tão pacificamente, os que defendem a perspectiva da aptidão física, da saúde, embasadas pelas ciências naturais e os que defendem perspectivas mais voltadas para as ciências humanas, entendendo a Educação Física dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

No entanto, mesmo a partir desse movimento, verificamos que a Educação Física escolar ainda vem sendo caracterizada, e por vezes confundida, com a prática esportiva. O esporte, entendido como conteúdo da cultura do movimento humano, tem se constituído a base de ensino da área da Educação Física, seja em âmbito escolar ou universitário, ele é tido, na maioria das vezes, como referência principal – ou única – para a formação dos sujeitos. Parafraseando Hildebrandt-Stramann (2001, p. 72), “A maior parte do atual ensino na Educação Física Escolar e Universitária é caracterizada por um procedimento metodológico orientado nas destrezas motoras ou movimentos técnicos”.

De acordo com Kunz (1996), essa situação pode trazer algumas conseqüências negativas às práticas educativas, uma vez que, quando elementos da cultura de movimento chegam à escola isentos de trato pedagógico, isto é, são reproduzidos nas aulas de Educação Física com todos os seus sentidos e normas socialmente elaboradas, temos então a representação da ideologia da classe dominante presente na escola, impedindo uma reflexão do movimento como um diálogo entre homem e mundo.

Sobre essas tradições que estão enraizadas no contexto da Educação Física, Fensterseifer (2001, p. 32), considera importante lembrar que,

[...] a educação física teve sua inserção no campo educacional enquanto ‘atividade’, não recebendo o estatuto de disciplina. Isso limitava-a a um simples fazer, expresso pela afirmação de que o lugar do corpo é pátio a cargo da educação física, enquanto o lugar da mente é a sala de aula, a cargo das disciplinas ditas teóricas, realização da máxima de Juvenal: ‘Mens sana in corpore sano’.

Essa e outras questões nos apontam que os problemas vivenciados na área são de longa data e, talvez por isso, a dificuldade em superá-los. Contudo, acreditamos que se estes aspectos forem suficientemente discutidos durante os processos formativos dos professores, possibilitará também um processo de tomada de consciência sobre as imposições e limitações que a Educação Física tem sofrido,

bem como possibilidades de superar esses entraves. Para isso, o professor precisa posicionar-se criticamente sobre a realidade, agindo de forma consciente, intencional e planejada na construção de novos conhecimentos.

3 OS CAMINHOS TRILHADOS...

"a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas" (CHIZZOTTI, 1991).

A busca pela ampliação dos conhecimentos na área da Educação Física com o intuito de contribuir com a construção de novos saberes e práticas nesse campo de estudos fez com que se incorporassem na área diferentes tipos de pesquisa. Estes perpassam desde pesquisas meramente experimentais e descritivas associadas a análises estatísticas até abordagens com embasamento nas ciências sociais, que nos permitem compreender o ser humano que se movimenta na dinâmica dos aspectos históricos, sociais e culturais presentes em seu contexto.

O crescente aumento dessa abordagem na área da Educação Física, proporcionou um melhor entendimento do que é a Educação Física enquanto um domínio do conhecimento voltado ao estudo das mais diferentes manifestações culturais do movimento humano e um maior reconhecimento da importância dela para a vida das pessoas.

Tal ampliação da visão sobre a área acarretou mudanças curriculares nos cursos de graduação no Brasil passando-se a admitir a necessidade de conhecimentos, não apenas a respeito dos aspectos biológicos, fisiológicos e mecânicos da motricidade humana, como também passando a conferir maior importância aos conhecimentos relativos às dimensões antropológicas, históricas, sociais, filosóficas e psicológicas que condicionam o comportamento do ser humano em movimento (SILVA, 1996).

Considerando o problema de nossa investigação, intimamente relacionado com as vivências e experiências subjetivas dos participantes, encontramos na abordagem qualitativa subsídios para fundamentar os caminhos que foram percorridos nesse estudo, embasada pelas dimensões acima citadas incorporadas na área.

Na pesquisa qualitativa, enfatiza-se a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos. Chizzotti (1991, p.80), defendendo a adoção de

métodos qualitativos nos afirma que "[...] os métodos quantitativos acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática", que deve ser percebida como um universo de significações subjetivas.

Essa abordagem nos possibilitou abordar o problema estudado buscando observar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa e/ou pequeno grupo de pessoas pensam ser a realidade (SILVA, 1996). A partir disso, acreditamos ser possível conhecer as relações estabelecidas na sociedade a partir de contextos menores, do estudo dos significados individuais e/ou do grupo possuindo um inegável componente subjetivo, contudo, inserido num contexto social mais amplo. Sendo assim, o mundo é percebido como uma realidade complexa em que,

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

De acordo com Silva (1996), essa compreensão nos permite conhecer melhor os seres humanos e compreender como ocorre a evolução das definições de mundo destes sujeitos fazendo uso de dados descritivos derivados de registros e anotações pessoais, de falas de pessoas e de comportamentos observados.

Considerando a evolução das pesquisas com abordagens qualitativas de forma geral, e nas especificidades da área da Educação Física, percebemos que alguns tipos tem se destacado nesse meio nos últimos anos, dentre eles as pesquisas etnográficas. Conforme Molina Neto (2004), esse desenho de pesquisa vem demonstrando alta eficácia em pesquisas de universos culturais particulares, permitindo analisar como os atores constroem significados, seu sistema de valores e transparecem um código simbólico que representa a realidade do grupo no qual estão inseridos, isto é, considerando que tanto o investigador quanto o fato investigado estão imersos em um contexto mais amplo.

Dentro desse contexto, a pesquisa que realizamos caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico com o qual abordamos a questão da trajetória profissional e formação da identidade dos professores universitários e sua influência na formação dos futuros professores de Educação Física. Para tanto, a investigação se desenvolveu em três etapas: na primeira etapa os participantes foram os

docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC/SMO, com formação em Educação Física, totalizando oito professores. Estes, responderam a um questionário (Apêndice A) onde buscamos identificar o perfil dos docentes do curso. Para a segunda etapa, foram selecionados três docentes com formação em Educação Física e atuantes no ensino superior a mais de cinco anos que responderam a entrevista semi-estruturada (Apêndice C). E, por fim, estes três docentes foram acompanhados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas através da observação participante.

3.1 O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, é uma atividade interpretativa realizada pela análise de algo que é público. Análise esta, que tem como foco, as estruturas de significação a fim de determinar sua base social e sua importância (GHEDIN, 2008).

As concepções que fundamentam a pesquisa etnográfica estavam presentes nos debates do final do século XIX, no entanto, os estudos que se embasam nessa perspectiva são escassos ainda no início do século XX, sendo que suas técnicas eram usadas quase que exclusivamente por antropólogos e sociólogos, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas (Ibid.).

Na área da educação eles ganham destaque nas décadas de 1960 e início de 1970, quando pesquisadores começam a se interessar pelo uso dessas técnicas. A sua incorporação tardia no campo educacional é justificada pelo fato de que no início do século esse campo era dominado pela psicologia, com uma forte tendência experimentalista, baseada nos pressupostos do positivismo (ANDRÉ, 1995).

Além disso, está relacionado também com um contexto mais amplo, uma vez que, a década de 1960 foi marcada por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos. Aconteceram, também, rebeliões estudantis na França, despertando o interesse nos pesquisadores pelo que estava realmente acontecendo dentro das escolas e das salas de aula. No entanto, conforme nos aponta André (1995), em educação o que se tem feito é uma

adaptação da pesquisa etnográfica, ou seja, são feitos estudos do tipo etnográfico e não a etnografia no seu sentido estrito.

Assim, a maior preocupação da etnografia é obter uma *descrição densa*, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações e contextos são produzidos, percebidos e interpretados, sem os quais não existem como categoria cultural (Ibid.).

A abordagem etnográfica busca uma narrativa construída num permanente movimento de compreensão que vai das relações bem particulares dos sujeitos, de uma realidade específica, ao todo da cultura em que se inserem como protagonistas de seu modo de ser, por isso, é marcado pela tentativa de compreender a maneira de viver e os veículos por meio dos quais essa maneira de viver se manifesta (GHEDIN, 2008).

O pesquisador ocupa um papel fundamental na pesquisa etnográfica, uma vez que, são as suas habilidades/qualidades pessoais que vão orientar, enriquecer ou limitar a produção do conhecimento no trabalho desenvolvido. De acordo com Geertz (1989), ele tem a tarefa de aproximar-se gradativamente ao significado ou a compreensão dos participantes, onde de uma posição de estranho ele passa a partilhar os significados do grupo estudado a partir da inserção e aceitação nesse grupo.

A partir dessas características, é importante ressaltar que em nossa investigação utilizamos elementos da pesquisa etnográfica, quer dizer, indica que nosso tempo de inserção/vivência no lugar investigado, assim como alguns procedimentos de pesquisa, não atenderam ao que, na essência, denomina-se de etnografia. Contudo, acreditamos que este se constituiu em um caminho metodológico adequado para o problema de pesquisa apresentado por permitir um estudo aprofundado desse contexto em sua complexidade e em seu dinamismo próprio. Justificamos também essa escolha por entender que ela nos permitiu a aproximação e o distanciamento do contexto em estudo, traçando análises e interpretações, ao mesmo tempo em que nos possibilitou o confronto permanente entre os conceitos/perspectivas dos participantes do estudo e as nossas interpretações e perspectivas.

3.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Nossa opção por estes instrumentos de produção das informações se deu em função de sua coerência com a caracterização geral deste estudo e ao atendimento dos objetivos e problema da investigação. Sendo assim, utilizamos um questionário, a entrevista semi-estruturada, a análise documental, a observação participante e o diário de campo, como instrumentos no processo da pesquisa.

3.2.1 Questionário

O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados num primeiro momento para identificar o perfil dos professores atuantes no referido curso da Instituição. A utilização do questionário, como nos aponta Triviños (1987) é bastante útil nesses casos por possibilitar uma compreensão geral do contexto da investigação.

O questionário foi aplicado durante os meses de novembro e dezembro de dois mil e oito, sendo respondido por oito docentes com formação em Educação Física e atuantes no Curso durante o segundo semestre do ano de aplicação do questionário. Os questionários foram entregues aos professores, juntamente com o pedido de consentimento para utilização das informações, sendo que, todos retornaram respondidos num curto período de tempo. A partir das informações obtidas, foram selecionados os três professores participantes do estudo, tendo como critérios a formação em Educação Física, a atuação no ensino superior a no mínimo cinco anos e o maior tempo de atuação na instituição de ensino onde desenvolvemos nossa pesquisa. O questionário respondido pelos professores do curso e que serviu de base para a seleção dos professores participantes do estudo pode ser observado no Apêndice A.

3.2.2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista se constitui num dos instrumentos/meios mais significativos que o pesquisador pode recorrer para realizar a coleta das informações nas pesquisas com abordagem qualitativa por permitir uma maior aproximação entre o investigador e os participantes da pesquisa e o aprofundamento de questões que surgem no decorrer da própria entrevista.

De acordo com Triviños (1987, p. 146), entende-se por entrevista semi-estruturada “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante”. Dessa forma, os participantes da pesquisa, “seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

Da mesma forma, a entrevista na pesquisa etnográfica serve fundamentalmente para construir os marcos de referência dos participantes da pesquisa a partir da verbalização associada as suas vivências cotidianas. Destes marcos, possibilita a extração de perguntas e temas significativos para serem aprofundados durante a pesquisa (GUBER, 2001).

Em nossa pesquisa, realizamos três entrevistas, sendo uma com cada professor participante do estudo. Elas foram realizadas com o intuito de buscar nos depoimentos uma compreensão sobre como se deu o desenvolvimento profissional dos professores participantes, através de seus processos formativos e experiências de vida, bem como, identificar as concepções sobre o ser professor universitário destes docentes e levantar outras questões que consideramos relevantes para a construção da identidade docente e para a formação profissional em Educação Física.

Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um aparelho MP3 Player - marca New Limit - e com o consentimento dos professores. Em seguida, foram transcritas e devolvidas aos respectivos professores para que validassem o conteúdo das mesmas e avaliassem a fidedignidade do que foi registrado de seu depoimento. O tempo de duração de cada uma variou de 35 a 75 minutos. Os

tópicos guia da entrevista semi-estruturada podem ser observados no Apêndice B. Já o Quadro 1, faz alusão a mais alguns detalhes no que diz respeito a realização das entrevistas.

Para a realização das entrevistas houve a preocupação em escolher um local silencioso, no qual tivessem poucas interrupções às mesmas. Os locais, bem como as datas e horários das entrevistas foram sugeridos pelos próprios professores, onde os mesmos se mostraram bastante a vontade para responderem aos questionamentos.

Entrevistado	Data	Local	Horário de início	Horário de término	Duração
Professor X	10.12.2008	Sala de aula	17h25min	18h34min	69 min
Professor Z	15.12.2008	LAFE - Laboratório de Fisiologia do Esforço	14h20min	14h55min	35 min
Professor Y	16.12.2008	LAFE	16h15min	17h30min	75 min

Quadro 1: Entrevistas.

3.2.3 Análise documental

De forma complementar para descrevermos o contexto da pesquisa e as diretrizes que orientam o seu funcionamento foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física e do currículo dos docentes. Neste, buscamos informações complementares as contidas no questionário e na entrevista semi-estruturada para uma melhor compreensão de como se deu/dá o desenvolvimento profissional dos docentes. A análise documental, de acordo com Ludke; André (1986) constitui-se em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

3.2.4 Observação participante

A realização da observação participante teve como finalidade a inserção no contexto dos participantes do estudo, permitindo entender com maior clareza o que significa ser membro desse grupo (BIDDLE; ANDERSON, 1989 apud MOLINA NETO, 2004). Através da observação participante tivemos também o intuito de identificar quais as concepções veiculadas sobre 'ser professor de Educação Física' pelos docentes durante as práticas desenvolvidas, onde estão fundamentadas as ações que desenvolvem e como as experiências vividas dos docentes refletem nas suas ações pedagógicas.

A observação participante é definida por Schwartz (1955 apud GHEDIN 2008, p. 194) como:

um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Conforme nos aponta André (1995), a observação participante permite ao investigador um grau significativo de interação com a situação estudada, isso em nossa compreensão, possibilitou-nos a obtenção de informações para responder ao nosso problema de pesquisa sobre as quais os participantes poderiam não ter consciência clara e não manifestaram durante suas entrevistas, mas que de certa forma orientam as ações que desenvolvem no contexto de aula.

Sendo assim, a observação participante consiste em duas atividades principais: observar sistemática e controladamente tudo o que acontece em torno do pesquisador e participar em uma ou várias atividades do grupo. Participar, neste caso, é mencionado no sentido de desempenhar, aprender, realizar certas atividades e comportar-se como mais um dos indivíduos do referido grupo (GUBER, 2001).

Foi realizada a observação participante em dez horas/aula de cada professor participante da pesquisa entre os meses de fevereiro e maio do corrente ano em uma disciplina ministrada no curso, sendo elas: Teoria e Metodologia do Ensino do Atletismo I – Professor X; Recreação e Lazer – Professor Z e; Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo da Educação Física –

Professor Y. As disciplinas foram escolhidas aleatoriamente de acordo com as possibilidades de combinação dos horários das mesmas, uma vez que, todos os professores possuem além destas, outras disciplinas no curso. A observação participante constituiu-se em parte importante desta pesquisa, nos permitindo compreender melhor algumas situações expostas na entrevista e as próprias ações dos professores em contextos formais e informais.

3.2.5 Diário de campo

O diário de campo foi utilizado para registrar todas as informações obtidas a partir da observação participante, bem como, dúvidas, impressões, sentimentos e fundamentalmente, as nossas anotações, tanto descritivas, como reflexivas enquanto pesquisadora com relação ao contexto e aos participantes (TRIVIÑOS, 1987). Conforme o autor ainda, o diário de campo nos torna possível compreender que “cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades” (p. 157). Constituindo-se num arquivo sobre toda a investigação ele foi sendo elaborado em todos os momentos da investigação, uma vez que, como característica própria da etnografia não existem demarcações sobre a produção e análise das informações, mas ambos são processos que perpassam todo o percurso da pesquisa.

3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A análise e interpretação das informações foram realizadas através da triangulação das informações produzidas por meio dos instrumentos acima mencionados, ordenando-as de acordo com categorias de significados, as quais foram definidas a partir das próprias informações por proximidade temática.

A técnica de triangulação de informações, segundo Triviños (1987) tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações com o todo referente ao contexto social. Com isso, o período de produção e análise de dados se retroalimenta constantemente.

A construção das categorias de análise foi um processo que nos exigiu bastante dedicação devido ao grande número de informações. Dessa forma, buscamos organizá-las baseadas em um diálogo constante entre a teoria e os dados obtidos, buscando deixar clara a recorrência a determinadas sustentações teóricas para os dados empíricos. Em alguns momentos surgiram dificuldades em estabelecer os limites de uma categoria e outra, pois as informações se cruzavam na complexidade das experiências relatadas pelos docentes.

Todavia, acreditamos que o processo de sistematização e análise das informações se constituiu num período importante de amadurecimento com relação ao nosso posicionamento epistemológico e os propósitos da investigação, permitindo-nos aprofundar nossas análises e compreensões com relação à temática pesquisada.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

“Experiências quebram a rotina que é auto-evidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas a Consciência”.
(HABERMAS, 1990)

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Ao iniciar a apresentação e análise das informações obtidas, tomamos como primordial a descrição do contexto onde se realizou a pesquisa como forma de melhor compreendermos sobre que realidade estamos falando. A Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) trata-se de uma instituição de ensino superior privada de caráter filantrópico, a qual foi autorizada a implantar o seu Projeto de Universidade em 1991, através do parecer nº 587 do então Conselho Federal de Educação. Foi reconhecida enquanto Universidade pelo Conselho Estadual de Educação em 1995, através do Parecer nº 263, sendo credenciada pelo Ministério da Educação por meio de Decreto do Presidente da República, no dia 14 de agosto de 1996 (UNOESC, 2008).

Resgatando um breve histórico de sua criação, verificamos que a Instituição originou-se a partir da unificação de três Fundações Educacionais existentes na região: a Fundação Universitária do Oeste Catarinense – FUOC; a Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe – FEMARP; e a Fundação de Ensino para o Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE. Mais tarde, outras duas Fundações integraram-se à UNOESC: a Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina - FUNESC e a Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani – FEMAI. Tais Fundações localizavam-se nas cidades-pólo de Joaçaba, Videira, Chapecó, São Miguel do Oeste e Xanxerê, respectivamente (Ibid.).

Essas Fundações desenvolviam preponderantemente o ensino de graduação e esporadicamente entravam no campo da pesquisa e da pós-graduação. Dessa

forma, atuavam de forma isolada e desarticulada, sem que pudessem fazer frente ao processo de marginalização pelo qual passava a região em termos de ensino superior.

Surgiram então, as motivações para a criação da UNOESC, ou seja, no intuito de superar-se esta situação de isolamento e de marginalização, bem como de constituir-se uma Universidade que pudesse responder aos desafios da expansão do ensino superior não somente no contexto de uma cidade, mas de toda uma região. A estratégia encontrada para que aquelas Instituições de Ensino Superior presentes na região, que não possuíam as condições necessárias para, isoladamente e individualmente, constituírem-se em universidades foi a de integrá-las em um Projeto de Universidade de alcance regional.

Esta integração, contudo, foi mais abrangente que a mera unificação acadêmica e patrimonial necessárias para constituir-se uma instituição universitária multicampi e comunitária. Ela implicou, igualmente, na inserção da Universidade em um contexto regional que se estende desde a cidade de Videira, passando por Joaçaba e alongando-se progressivamente em direção ao oeste e extremo-oeste, representados pelas cidades de Xanxerê e São Miguel do Oeste, uma extensão geográfica equivalente a 28,5% de todo o território estadual.

Passados treze anos da autorização do Projeto de Universidade e oito anos de seu credenciamento junto ao Ministério da Educação, a UNOESC apresenta-se hoje à sociedade catarinense como sendo a terceira maior Instituição de Ensino Superior entre as quinze que compõe a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE, onze delas universidades, duas centros universitários e duas instituições isoladas.

A UNOESC atua no Oeste de Santa Catarina em uma área territorial de 27.255,5 km², geopoliticamente estruturada em cinco microrregiões, reunindo 118 municípios. Possui uma densidade demográfica de 40,9 habitantes por km², abaixo da média estadual, que é de 56,14. A maior população rural do Estado encontra-se nesta região, isto é, 37%. Conseqüentemente, tem-se um baixo índice de aglomeração urbana, dos dezoito municípios com mais de 50 mil habitantes existentes no Estado, apenas dois são da região.

O Produto Interno Bruto - PIB da região equivale a 18% do PIB do Estado como um todo. Considerando a renda per capita, este Produto, é inferior à média estadual. A agropecuária e a agroindústria são os eixos em destaque da economia

da região. Juntas, representam dois terços da agropecuária e da agroindústria do Estado. A renda familiar na região é inferior à média estadual, enquanto 27% dos responsáveis pelos domicílios no Estado têm rendimento superior a cinco salários mínimos, na região a média é de 21,5%. Já o número de responsáveis por domicílios cuja renda é de um salário mínimo para menos chega a 20% no Oeste; no Estado, a média atinge em torno de 14%.

A população potencialmente ativa da região representa um quinto desta mesma população em nível de Estado; contudo, apenas 20% dela atua no mercado de trabalho formal. Contraditoriamente, a maior parte das atividades geradoras de emprego e renda está no comércio e nos serviços, não na agroindústria. A remuneração do trabalhador da região é 21% menor que a média da remuneração do trabalhador no Estado.

Apesar de breve, esse resgate do contexto onde a UNOESC atua torna-se significativo para compreender o desenvolvimento de suas atividades assim como a missão da Universidade de "Formar pessoas, produzir conhecimentos e oferecer serviços voltados ao desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural do Oeste de Santa Catarina" (UNOESC, 2008).

A Instituição atualmente está estruturada em quatro campi, localizados nas cidades de Joaçaba, Xanxerê, Videira e São Miguel do Oeste, nos quais oferece cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento. O ensino de graduação já formou mais de 13 mil profissionais e atualmente, atende a aproximadamente 14 mil acadêmicos, ofertando 61 cursos superiores que estão sob a responsabilidade de um corpo docente constituído por aproximadamente 774 professores nos quatro campi da Instituição.

Considerando as especificidades de nosso estudo, acreditamos ser conveniente trazer algumas questões elucidativas para a caracterização com mais propriedade do Campus de São Miguel do Oeste. A Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de São Miguel do Oeste – UNOESC/SMO, foi reconhecida em 1995 pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e credenciada pelo Decreto Presidencial em 14 de agosto de 1996. Situada no extremo oeste catarinense, a Instituição abrange 19 municípios da região da Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina - AMEOSC e 14 municípios da região da Associação dos Municípios do Entre Rios - AMERIOS, além disso, atinge parte dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul e, também, da Argentina.

Atualmente, o Campus oferece um total de 31 cursos superiores de graduação, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Humanas e Sociais, Exatas e da Terra, Biológicas e da Saúde, situados no município de São Miguel do Oeste e nas extensões deste campus, localizadas nos municípios de São José do Cedro, Maravilha, Mondai, Pinhalzinho e Cunha Porã.

4.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA/CAMPUS DE SÃO MIGUEL DO OESTE

Dentre os cursos ofertados pela UNOESC/SMO, destacamos o curso de Educação Física, modalidade Licenciatura, nosso foco nesta pesquisa. Implantado em 1998 no Campus de São Miguel do Oeste, autorizado pela Resolução nº 38/CONSUN/98 de 21 de outubro de 1998, teve no ano de 1999 o ingresso de sua primeira turma. Nesse mesmo ano o curso foi implantado também nos campi de Xanxerê e Videira, sendo que todos os campi adotaram o mesmo Projeto Político Pedagógico, elaborado coletivamente por profissionais representantes de cada campi. No entanto, o curso foi reconhecido somente no ano de 2002, conforme Parecer nº 277 e Resolução nº 130 de 04 de junho de 2002, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 18 de junho de 2002, conforme Decreto nº 5028 (PPP, 2007).

Conforme consta no PPP do Curso, tendo como premissas as reformulações da legislação brasileira para o ensino superior (Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002) o Curso de Educação Física – Licenciatura foi repensado em termos de habilitação, matriz curricular, duração e concepção pedagógica, passando a oferecer uma formação que enfatiza as competências necessárias para um educador. Tendo como base essas novas perspectivas o curso teve a primeira turma ingressante no ano de 2008.

A criação do curso é justificada, conforme consta no PPP do curso, pela “importância da Educação Física para a educação [...], e pelo grande número de unidades escolares das redes públicas e privadas de ensino, em que muitos profissionais desta área atuam, seja na educação infantil, no ensino fundamental, na

educação especial e no ensino médio” (PPP, 2007, p.10). A implantação do curso é evidenciada então, pelo atendimento a demanda do mercado de trabalho nessa área, uma vez que, anterior a sua criação não existia na região de abrangência outro curso na área, necessitando de profissionais formados em outros locais.

Sendo assim, o objetivo do curso de Licenciatura em Educação Física é a “formação de profissionais atuantes na formação do ser humano, através dos conhecimentos científicos, filosóficos, do homem, da sociedade, da corporeidade e do movimento humano” (PPP, 2007, p. 15).

Desde a sua criação, o curso tem seu funcionamento em regime regular com suas aulas sendo ministradas no período noturno e aos sábados no período diurno. O curso tem como forma de ingresso concurso vestibular, onde são ofertadas cinquenta vagas anuais, além das vagas ofertadas para pedidos de transferência interna e externa. Atualmente, possuiu aproximadamente duzentos e trinta acadêmicos matriculados nos diferentes semestres do curso.

A concepção de currículo que norteia o funcionamento do curso considera que este, constitui-se num processo complexo, flexível, dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagens, saberes e experiências a serem adquiridas ao longo de diferentes etapas formativas. Dessa forma, o currículo não se constitui como uma prática reprodutiva de saberes, mas como uma prática de construção de conhecimentos no que se refere à cultura corporal do movimento humano e ao desenvolvimento científico da Educação Física (PPP, 2007).

A matriz curricular do curso, conforme consta no PPP (2007, p.18), está distribuída em três anos e meio ou sete semestres letivos, totalizando 2.820 horas. Ela está estruturada em: *Componentes curriculares obrigatórios* – englobam os componentes básicos e profissionalizantes essenciais ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área; *Componentes curriculares complementares* – objetivam complementar a formação profissional e humana do aluno, representam parte flexível do currículo e sendo integralizados conforme a carga horária da matriz e o interesse do aluno e; *Atividades curriculares complementares* – compreendem conteúdos relacionados com o contexto regional, formação profissional e humana e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com relação ao planejamento dos componentes curriculares, temos no PPP (2007, p. 19) que estes “serão planejados por fases de acordo com as afinidades,

através da adoção de eixos curriculares que agregam componentes curriculares afins, evitando a fragmentação curricular”. Os eixos curriculares abrangem: Dimensões Biológicas do Movimento Humano; Dimensões Sócio Culturais do Movimento Humano; Dimensões Didático-Pedagógicas do Movimento Humano; e, Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano.

Partindo dessas concepções gerais, o curso objetiva a formação de profissionais capazes de planejar e coordenar experiências de aprendizagem adaptado a realidade do aluno e transferível para situações concretas da vida social; com capacidade analítica e sintética na investigação da realidade, posicionando-se criticamente em relação a ela; capaz de dominar instrumentos, métodos e técnicas que permitam desenvolver sua profissão com condições de liderança e comportamento ético; capaz de identificar e respeitar as diferenças individuais no processo de aprendizagem e estabelecer um ambiente crítico e reflexivo; desenvolver atitude de pesquisa no seu campo profissional; e, capaz de desenvolver ações no campo da saúde coletiva com vistas a promoção da saúde de seus alunos (PPP, 2007).

4.3 OS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNOESC/SMO

O professor do ensino superior, assim como de outros níveis de ensino, precisa reunir um conjunto de competências e habilidades característicos de sua profissão e da área em que é especialista. Considerando então, que o professor se constitui ao longo de sua carreira, essas competências e habilidades também vão sendo construídas, influenciadas pelo contexto onde ele está inserido, pelas concepções de mundo, de sociedade, de homem, de formação, de ensino, entre outras que norteiam a instituição onde atua e a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, acreditamos na importância de explicitar o perfil desejado dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UNOESC/SMO. Conforme consta no PPP (2007, p. 51), o professor será uma pessoa “ativa e crítico-criativa; que trabalha a partir dos conflitos e contradições reais; que promove cientificamente a unidade da teoria e da prática; que toma os conteúdos como

inacabados e em permanente construção/reconstrução; e com capacidade para realização do trabalho em grupo”.

Com relação ao papel do professor, verificamos no PPP que ele deve,

[...] estimular o acadêmico a suspeitar de receitas prontas e modelos estereotipados de ensino, onde os conceitos são colocados de forma acabada, cabendo ao acadêmico apenas memorizá-los e reproduzi-los. Deverá, portanto, ser um profissional que se envolva, não somente com o ensino, mas também com a pesquisa, a fim de contribuir para o processo de formação de um profissional com espírito investigativo. [...] deverá ser um profissional sempre disposto a continuar aprendendo, [...] ser capaz de problematizar a própria prática, encarando-a como *lócus* de pesquisa. [...] ser capaz de indagar sobre a natureza e a finalidade dos conteúdos historicamente construídos, bem como apresentá-los através de uma metodologia que priorize o questionamento, a dúvida e a construção individual dos conhecimentos e das estratégias próprias de ensino por parte dos egressos (Ibid.).

Reunindo essas características, percebemos que a Instituição prioriza o desenvolvimento de suas atividades pautadas por concepções críticas de educação. Logo, prima pela necessidade de desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada permitindo uma constante avaliação de envolvimento objetivo e subjetivo que estimule sua capacidade de agir no contexto sócio-cultural, criando possibilidades de produção crítica sobre a construção dos conhecimentos que farão parte do mundo de vida dos sujeitos buscando sua emancipação (SAVIANI, 1999).

Analisando os dados obtidos em nossa pesquisa, podemos apontar algumas especificidades sobre a constituição do corpo docente atuante na Instituição. O corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física da UNOESC/SMO é composto por quatorze docentes⁷. Destes, seis com formação em outras áreas, como Pedagogia, Letras, Filosofia, etc. e atuantes em outros cursos na referida Instituição e, oito docentes com formação específica em Educação Física, sendo três deles do gênero feminino e cinco do gênero masculino.

Para descrevermos o perfil docente do curso, iremos desconsiderar os professores que não tem formação em Educação Física. Justificamos esta escolha por entender que estes, não são professores efetivos do curso e porque o foco principal de nossa pesquisa está voltado para os docentes com formação específica na área.

O corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física conta com aproximadamente 80% do corpo docente constituído por mestres e doutores, o que

⁷ O número de docentes do curso pode ser alterado em cada semestre de acordo com o número de disciplinas e as necessidades do curso.

vem atender a legislação, onde estabelece que um terço do corpo docente deve ser constituído por professores com curso de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996, Art. 52, II). Contudo, apresenta como característica marcante, apontada em inúmeros estudos (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005; ZABALZA, 2004; BEHRENS, 2006; etc.) como uma especificidade das IES privadas, poucos docentes com dedicação exclusiva (carga horária de 40h semanais) na Instituição. No período de realização da pesquisa, dos docentes atuantes somente dois possuíam esta carga horária.

É perceptível, a presença dos docentes denominados horistas, contratados temporariamente com poucas horas/aula na Instituição e dedicando-se também a outras atividades profissionais, tais como: atuação na educação básica, academias, consultoria educacional na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e setor técnico-administrativo na mesma universidade.

Para essa situação Pimenta; Anastasiou (2005, p. 125), fazem um alerta de que pode-se cair facilmente na visão do senso comum em que ensinar se restringe a passar o tempo em uma sala de aula repassando o conteúdo, já que, “como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica”. Fato este, que poderá acarretar algumas limitações com relação ao envolvimento com os alunos, os colegas de trabalho e com a própria instituição.

Contrariamente, Behrens (2006) entende que isso pode trazer aspectos positivos, uma vez que, através de suas outras experiências profissionais trazem para a sala de aula os desafios e as exigências do mundo do trabalho trazendo contribuições para que a formação acadêmica seja ampliada.

Verificamos também, que todos os docentes atuantes no curso estão envolvidos com outras atividades para além da atuação em sala de aula. Dentre essas atividades, todos os docentes confirmam sua atuação na orientação de estágios e trabalhos de conclusão de curso; dois atuam na coordenação de curso, um na graduação e um na pós-graduação; um na coordenação do laboratório de fisiologia do esforço; um na orientação de projetos de extensão; dois na orientação de projetos de pesquisa; e um como membro de comissões internas da Universidade, tais como Comitê de Ética em Pesquisa e Conselho de Gestão.

Ressaltamos que alguns docentes possuem um acúmulo de funções maior que outros, especialmente os que possuem maior carga horária.

Partindo dessas constatações, trazemos as colocações de Esteves (1992) sobre as mudanças sociais e o aumento das exigências em relação ao professor, em que uma delas trata-se da fragmentação do trabalho docente apresentando a idéia de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a atender simultaneamente uma quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis. Já que, conforme o autor, “Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina [...]” (p.108).

O envolvimento nessas atividades pode ser percebido como um ponto positivo na atuação desses docentes, já que, dessa forma amplia os horizontes de sua atuação para além da sala de aula, podendo constituir-se num fator de desenvolvimento profissional. Por outro lado, esse excesso de atividades pode fazer com que o docente desempenhe mal algumas funções, não por incompetência, mas por uma incapacidade de cumpri-las devido ao grande leque de funções que lhes tem sido atribuídas. Com isso, não queremos afirmar que os docentes pesquisados não estão desempenhando bem as funções que exercem, mas como veremos adiante nas entrevistas, esses fatores acabam por influenciar no trabalho que desenvolvem em sala de aula.

Outra característica marcante é que todos os docentes atuaram, e alguns ainda estão atuando na educação básica concomitantemente a atuação no ensino superior. Sendo que esse período de atuação é variável, temos um docente que é aposentado pelo Estado, onde atuou nos diferentes níveis de ensino e, também em escolas privadas; um que atua por mais de 15 anos e ainda exerce essa função; três docentes que atuaram de 3 a 7 anos, sendo que um deles ainda atua na educação básica e, três docentes que atuaram menos de 3 anos na educação básica.

Consideramos um fator positivo o fato de todos os professores possuírem vivências na educação básica, seja atuando, seja pesquisando o contexto escolar. Isso porque, “um ponto central de referência para a formação de futuros professores de Educação Física é a escola e o ensino no seu interior” (FUNKE-WIENEKE; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2007, p.59). Nesse sentido, é primordial que o professor formador, conheça a realidade de que está falando e não conduza a sua

prática educativa através de relações abstratas ou apenas reproduzindo o que vivenciou na sua formação.

Com relação ao desenvolvimento profissional dos docentes, todos afirmam participar de seminários, cursos, congressos, palestras, entre outras atividades. Dentre estas, observou-se que os interesses se dividem quanto à área de preferência, educação e/ou saúde. Já com relação aos meios de atualização científico-pedagógicos utilizados com maior frequência, em primeiro lugar é apontada a leitura de livros e artigos científicos, seguida por leitura de revistas especializadas e por eventos científicos nas áreas da educação e da saúde, bem como pesquisas e consultas na internet e participação em grupos de estudos e pesquisas. Além dessas atividades de curta duração, verificamos que existem alguns professores fazendo cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Através desse levantamento, percebemos que todos os professores demonstram certa preocupação com sua formação e/ou desenvolvimento profissional, em estar sempre atualizado e buscando por novos conhecimentos através de diferentes estratégias. Fato este, que pode ser encarado como um desafio para a docência na universidade, pois como afirma Zabalza (2004, p. 169), é preciso transformar os docentes em “[...] em profissionais da ‘aprendizagem’, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva dos alunos, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor ensinou”.

4.4 OS PROTAGONISTAS DE NOSSA PESQUISA: DESVENDANDO SUAS TRAJETÓRIAS CONSTITUTIVAS

Embora iniciamos nossa contextualização sobre o campo de pesquisa apresentando um breve perfil de todos os docentes do curso de Educação Física durante o período de realização deste estudo, nosso foco a partir deste momento se volta para os três professores protagonistas de nossa pesquisa, isto é, os docentes com os quais realizamos as entrevistas e a observação participante das aulas para a compreensão de nosso problema. Sendo assim, consideramos importante

caracterizar quem são esses docentes, os quais receberam de forma fictícia as denominações de Professor X, Professor Y e Professor Z.

Professor X: sexo masculino, 61 anos de idade, graduado em Ciências Jurídicas – Direito e em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 1979, especialista em Pesquisa em Educação Física – Técnicas Desportivas - pela Universidade Federal de Santa Maria em 1980. Atua no ensino superior a dez anos, sendo a instituição de ensino atual sua única experiência docente nesse nível de ensino, tendo carga horária diferenciada a cada semestre. Atua também como consultor educacional da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina e como conselheiro do Conselho Regional de Educação Física – CREF/SC.

Professor Y: sexo masculino, 40 anos de idade, graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria em 1993, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2002. Atua no ensino superior a sete anos, tendo atuado também em outras duas instituições e em outros campus da UNOESC. Atualmente, atua somente na instituição campo de nossa pesquisa, com uma carga horária de 40 horas semanais. É também coordenador do curso de pós-graduação *lato sensu* na mesma Instituição.

Professor Z: sexo feminino, 38 anos de idade, graduada em Educação Física em 1993, especialista em Ciência do Movimento Humano – Fisiologia do Exercício -, especialista em Dança e Consciência Corporal e mestre em Ciência do Movimento Humano em 1999 pela Universidade Federal de Santa Maria. Especializanda em Educação Física e Saúde pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste. Atua no ensino superior a nove anos, tendo experiência de dois anos também em outra instituição privada. Atualmente atua somente na UNOESC/SMO com uma carga horária de 40 horas semanais, sendo também coordenadora do curso de graduação e coordenadora do Laboratório de Fisiologia do Esforço – LAFE.

Tendo em vista nossa problemática de pesquisa, o referencial teórico que sustenta nosso posicionamento epistemológico, as informações obtidas com as entrevistas e com a observação participante das práticas desenvolvidas pelos

professores protagonistas, surgiram elementos interessantes e consistentes que direcionaram nossa interpretação e análise para algumas questões importantes que definimos como categorias de análise.

É importante salientar que todo esse processo de construção de categorias emergiu da análise qualitativa das informações produzidas, sendo o resultado da organização dessas informações. Para tanto, as categorias, bem como, os seus elementos definidores estão intimamente relacionados e entrelaçados. Em todas as categorias propostas, temos como pano de fundo os processos de construção da identidade docente e a formação profissional em Educação Física.

Nesse sentido, é apresentada cada categoria com seus elementos definidores, buscando, nas falas dos professores e dos autores abordados, o embasamento necessário para atingirmos o objetivo de compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional e como isso pode influenciar nas práticas pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física.

4.4.1 O mundo da vida e a escolha da profissão

Para falarmos da construção da identidade docente, é imprescindível a consideração de diversos tempos e espaços na vida desses sujeitos, uma vez que, a identidade não é algo fixo, imutável, com a qual nascemos e permanecemos por toda nossa vida. Mas sim, algo que vai sendo construído a partir de nossas experiências, das relações sociais e do contexto em que vivem os sujeitos, tendo assim, um papel fundamental na construção e consolidação dessa identidade.

Dessa forma, é possível afirmarmos que a identidade dos sujeitos se constitui e carrega influências históricas do seu mundo da vida, isto é, do lugar de onde esses sujeitos iniciam e discutem suas operações interpretativas, possibilitando tanto a reprodução quanto a renovação de sua cultura (HABERMAS, 1900). Pensando especificamente na profissão docente, é importante considerarmos esta dimensão, porque a construção da identidade começa a se consolidar mesmo antes da entrada num curso de formação inicial. Quer dizer, o mundo da vida do sujeito e as

representações que ele possui sobre a profissão anterior a esse período são fatores relevantes no momento em que ele decide por escolher a docência como profissão.

Nesse sentido, as relações mantidas com a área da Educação Física, se mostram como fatores significativos para essa escolha, a interiorização de valores e representações sobre a docência, as relações gratificantes ou não com a profissão exprimem um processo que engloba fatores internos e externos que influenciam na opção profissional. A opção profissional assim, envolve não somente um processo que define o que fazer, mas também quem ser, o que ser e como fazer para se inserir em um determinado contexto profissional e social.

Na Educação Física, alguns estudos tem mostrado que essa escolha está intimamente ligada com as relações que os sujeitos mantinham com o esporte, como nos apontam alguns estudos (BECKER; FERREIRA; KRUG, 1999; BOTTI, MEZZARROBA, 2007 apud NASCIMENTO et al, 2009; etc.), ao concluir que o gosto pelo esporte é um dos principais motivos pelo qual as pessoas escolhem a Educação Física como profissão. Essa constatação vem ao encontro dos achados de nossa investigação, uma vez que todos os docentes entrevistados colocam que as experiências ligadas à área dizem respeito à prática esportiva, como podemos perceber nas suas falas:

“[...] como atleta né, como moleque que praticava umas modalidades esportivas [...] Eu atuava assim, mais no atletismo [...], por influência também, na escola, porque eu era relativamente forte, então fazia as provas de campo e... handebol, e o futebol como é de praxe, todo brasileiro joga futebol. Mas mais handebol e atletismo” (Professor X).

“Bom, pelo que eu me lembro, eu sempre participei de equipe escolar então, a Educação Física na época, ela tinha, a escola tinha as equipes que a gente participava de quase todas. As escolas não eram muito grandes, então a equipe da escola era a equipe de futebol, de voleibol, de handebol, de basquete, geralmente, eram os mesmos que faziam parte desses grupos. [...] Então durante todo o período escolar foi aonde mais, foi a relação que eu tive com essa área do esporte, da Educação Física, de uma maneira mais direta, vamos dizer assim e [...] estando na aula de Educação Física regular [...]” (Professor Y).

“[...] voleibol que eu jogava, era levantadora e também a parte de academia que eu sempre gostei, fazia academia” (Professor Z).

Embora esse aspecto da prática esportiva apareça em todas as falas, os professores colocam outros fatores distintos como possíveis motivadores para a escolha da profissão. Na fala do Professor X isso é evidenciado quando afirma que,

“[...] na verdade o que me conduziu para a formação de Educação Física foi mais por conviver, porque na verdade eu fiz na área jurídica, eu estava me graduando em direito e... na minha rua, eu tinha nada menos que quatro... cinco colegas, assim, que eram, faziam Educação Física na Federal em Santa Maria, entende? [...] Foi mais por influência dos amigos e acabei... por conseguinte, assim, gostar né. Gostei daquilo que eu fiz foi assim por influência de amigos e colegas de convivência e acabei acho que “acertando na mosca”, acho que era... eu não percebia que eu tinha vocação, ou que eu poderia ser professor de Educação Física e por ali eu fiz Educação Física”.

Para o Professor Z, essa escolha assume a forma de ‘personagens’ que vão sendo significativos durante as experiências do seu mundo de vida. Essa questão é evidenciada também por Goodson (2000) em suas pesquisas, uma característica frequentemente observada nas narrativas dos professores pesquisados é o aparecimento de um professor preferido, o qual influenciou significativamente o docente enquanto estudante e posteriormente na determinação da profissão a ser seguida.

“Principalmente o meu professor de Educação Física que era o meu treinador de voleibol. Porque eu via ele extremamente dedicado, ele era carinhoso, tinha todo o lado de afetividade, [...]ele passou que a Educação Física era importante, quais eram os benefícios, ele me estimulavam também porque na época eu fazia atletismo, não era com ele, mas ele também direcionava no treinamento de vôlei, ele direcionava alguma coisa pro atletismo que eu fazia assim. [...]eu via isso como fantástico e isso m motivou a fazer Educação Física”.

Existe ainda o caso do Professor Y, o qual menciona que embora existissem algumas relações com a área anterior à escolha da profissão, não existia um motivo específico consciente que motivou a sua escolha. A escolha por tornar-se professor não foi uma escolha intencional, no sentido de ter sido pensada e amadurecida até o momento de ser efetivada.

“[...] não tinha uma especificidade assim, ah... vou fazer Educação Física porque eu joga alguma coisa, porque eu vou trabalhar com o esporte, vamos dizer assim, não tinha [...]. Essa escolha, ele comenta, estar muito mais relacionada com o [...] bem estar que esse meio me dava, me proporcionava que eu de alguma maneira continuei, me aproximei e continuei [...]. Nunca pensei em trabalhar na escola ou trabalhar num clube esportivo ou treinar alguma coisa, não. Era sempre meio essa coisa tipo, era uma coisa que me dava prazer estar nesse meio e veio ao encontro daquilo que eu pensava como uma profissão futura que era essas relações com as pessoas, o que ia sair daí e ai surgir, não tinha noção ainda na época” (Professor Y).

Considerando as falas dos Professores Y e Z, e tomando o aspecto das experiências como primordial na escolha de sua profissão, apontamos as relações

mencionadas por Habermas (1990, p.94) entre as experiências com nossa própria natureza interior, isto é, os sentimentos e as necessidades e seu reflexo nas relações com o mundo exterior, possibilitando-nos 'abrir os olhos', provocando novas maneiras de ver, novos enfoques e novos modos de comportamento. Fazemos esta relação pelo fato dos professores mencionarem o estado de bem estar proporcionado pelo contato com a área e pela importância que as relações pessoais, de afetividade e de prazer assumiram quando da escolha pela profissão. O que até então era importante para a sua natureza interior se configura agora por relações exteriores com o mundo na definição da profissão, na representação de um papel.

Por outro lado, percebemos nas vivências relatadas pelos professores que, embora todos tivessem um contato anterior com a área da Educação Física, se tratava de um contato muito superficial, onde na verdade eles ainda não vislumbravam a possibilidade desse espaço se tornar o espaço profissional. Entretanto, mesmo percebendo que essa questão se deu, especialmente, após a entrada no curso de formação inicial, é importante considerarmos que esta, por si só não garante a formação da identidade profissional. Nesse contexto, como nos aponta Molina Neto; Molina (2003, p. 271), a identidade profissional,

[...] configura-se no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provém do contexto sociocultural, por exemplo o repertório de técnicas corporais que ele acumula durante a infância, adolescência e juventude, suas experiências de ensino-aprendizagem na função de discente no ensino básico, uma série de crenças que elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida. Ao circular em diferentes ambiente profissionais, também incorpora atitudes, procedimentos e conceitos presentes nesses ambientes. Por isso, entendendo a formação como um processo contínuo e que tem uma contribuição significativa no *habitus* do professor de educação física, de forma análoga é possível dizer que a construção da identidade docente é um movimento em permanente revisão.

Portanto, a escolha da profissão é um processo influenciado por fatores de ordem diversa, que passa por sucessivas etapas e se inicia com as experiências vividas no mundo da vida dos sujeitos. Experiências estas, que segundo Habermas (1990, p. 94), se diferenciam de acordo com as formas práticas de se tratar aquilo que descobrimos no mundo, ou seja, os acontecimentos, as coisas, as pessoas e as histórias da qual elas fazem parte e de acordo com a forma que essas experiências nos afetam e podem transformar nossas formas de pensar e agir.

4.4.2 Formação inicial e as vivências profissionais

A formação inicial é o período onde efetivamente o futuro professor vai ter um contato mais próximo com a profissão escolhida. Concordamos com Imbernón (2000), quando afirma que a formação inicial tem o papel de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui no início da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam oferecer aos alunos “uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente” (IMBERNÓN, 2000 apud MIZUKAMI; REALI, 2002). Contudo, o que tem se observado é que os cursos de formação, mesmo passando por reformas bastante significativas não conseguem dar conta de todas as exigências, competências e habilidades para o exercício da docência. Isso pode ser justificado se considerarmos que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, sujeito a interferências do contexto de atuação e de inúmeros outros fatores.

Esse aspecto é enfatizado pelos professores protagonistas de nossa pesquisa, uma vez que, ao caracterizarem como foi sua formação inicial, isto é, o primeiro contato formal com a profissão escolhida, revelam um descontentamento com relação a algumas experiências vividas. Para o Professor X, por exemplo, que teve sua formação em meados dos anos de 1970, existia ainda uma influência muito forte de uma educação tecnicista, como ele comenta:

“[...] naquela época (graduação) era ditadura militar, então, o que é que acontecia? A gente não era muito assim, induzido pra tu se aprofundar na literatura, mas no fazer, é como se fosse... desculpa e expressão aqui... mas como se fosse uma tropa e o importante era executar e aquilo vinha por influência da própria ditadura, eu penso assim, então a gente executava. [...] não era tão aprofundada assim os métodos, a questão de parâmetros, o referencial teórico, fazer comparações, questionamentos, mais importante era executar. Então, assim, o gesto dos movimentos de cada modalidade esportiva, no caso o atletismo, isso era cobrado, muito cobrado, entende? Inclusive a gente era mais avaliado pelo que executava do que aquilo que você pensava e escrevia”.

Tomando como base aos aspectos históricos de nossa área, sabemos que na década de 1970, a Educação Física é influenciada pelo discurso da importância das

práticas de atividade física incentivadas também pelas empresas, a fim de revigorar o trabalhador e aumentar sua rentabilidade (CASTELLANI FILHO, 1994). Com isso, ganham destaque as atividades físicas e esportivas, consideradas grandes aliadas a esses objetivos, chegando as escolas de Educação Física com um caráter eminentemente técnico e mecanicista como é enfatizado na vivência relatada pelo Professor X. Nesse período, as questões pedagógicas foram diminuídas a segundo plano e teorizar a Educação Física era pensá-la em termos da biomecânica ou da fisiologia do exercício, enquanto o aspecto pedagógico era preocupação apenas dos que buscavam um método mais eficiente para ensinar determinada destreza (BRACHT, 1999). Com essas características construídas sobre as bases do treinamento desportivo, os professores focalizam seu trabalho no ensino de técnicas desportivas individuais e sistemas de jogos coletivos.

Nesse cenário, o professor era visto como um técnico, como aquele profissional que domina os conhecimentos instrucionais específicos, tendo como preocupação central o ensino de habilidades técnicas aos seus alunos e futuros professores. A formação profissional em Educação Física era tida como atividade que se confundia com a formação de atletas, com um currículo com excessiva carga horária de disciplinas esportivas, e com a evidente falta de reflexão e fundamentação teórica sobre os aspectos históricos, políticos, culturais e pedagógicos que permeiam nossa área.

Essas características, conforme o próprio Professor, acarretaram algumas dificuldades ao entrar no mercado de trabalho, uma vez que, evidentemente, estavam destituídas de qualquer caráter pedagógico, que seria essencial para sua atuação.

“[...] depois que eu saí para o mercado de trabalho e tudo, eu percebi essa deficiência, [...] a gente saía, vamos dizer assim, no campo do fazer, excepcionais, profissionais de primeira linha, mas ficava... nosso embasamento parecia que estava um pouco oco, a gente sentia que faltava alguma coisa” (Professor X).

De acordo com Fensterseifer (2001, p. 32), a dicotomia entre teoria e prática em nossa área, fez “[...] os profissionais de educação física limitar sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade”, limitações estas, que são ressaltadas no relato do professor entrevistado.

Apesar de fazer essa avaliação negativa desses aspectos de sua formação, percebemos o quanto foi influenciado por ela, induzido a realizar determinadas atividades, se especializar em determinados aspectos da área ligados a questões mais práticas e técnicas, o que o levou a atuar na área de treinamento e arbitragem, anterior a sua atuação na escola. Conforme o professor, essas escolhas são justificadas também por questões de afinidade com os seus professores.

“[...] eu acredito que tudo quem te cativa, é... as vezes tu tem uma noção, tem um norte, mas tu acaba encontrando pessoas pelo teu caminho que cativam você, e eu ali posso dizer com segurança, os professores nessa área [treinamento e arbitragem] que eu tive lá, [...] são professores assim que, me influenciavam muito, a maneira deles trabalhar, [...] mostravam muito o lado prático da vida, né, o fazer e aquilo me cativava. Porque eu sempre digo que eu não fui tanto um filósofo da Educação Física (risos), mas eu fui um trabalhador braçal da Educação Física, eu gostava do fazer, do executar, de intervir e tal, então isso é que me cativava muito e deve ter sido isso a influência maior de eu seguir por esse caminho” (Professor X).

Justificando a presença das características da formação inicial na constituição da identidade docente, apontamos a fala do professor em destaque acima, onde o mesmo parece estar consciente de que as bases para o exercício de sua profissão, foram realmente as experiências que teve durante a sua graduação, criticadas de certa forma, mas incorporadas na sua atuação profissional.

Contudo, também nos aponta um grande problema de nossa área que é o distanciamento entre os ditos ‘teóricos’ da Educação Física e os ‘práticos’, traduzido na separação entre os pensadores e aplicadores de receituários. Conforme Fensterseifer (2001, p. 35, grifo do autor) o que se tem são “[...] diferentes linhas teóricas patrocinadas por profissionais que mantêm suas verdades no plano do verbalismo e disputam adesões às suas ‘seitas’ e, de outro, aqueles que experimentam mudanças práticas sem no entanto sustentá-las no plano teórico”. Concordamos com o autor, quando afirma que isso poderia ser resolvido através de políticas educacionais que propiciem espaços de estudo coletivos, que esses profissionais assumam seu papel de intelectuais da área e através de políticas de aperfeiçoamento com cursos de pós-graduação.

Destacamos, com isso, a relevância da formação inicial para a constituição da identidade profissional, identidade esta, que como nos aponta Pimenta (2002, p.19),

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que

permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Já os Professores Y e Z, embora tiveram sua formação inicial num período diferente, atualmente também fazem algumas críticas com relação a essa formação. Ambos fizeram parte da primeira turma de um currículo generalista e como afirma o Professor Y:

“Eu fiz parte da primeira turma de um currículo novo chamado transformação dentro da área [...] em termos de foco... de norte para os currículos, [...] o currículo ficou com uma cara muito mais de licenciatura, [...] essa coisa da transformação do currículo ele mexeu muito com as estruturas, na época eu me lembro que falavam muito de uma formação mais generalista, e nisso a gente já começou a focar mais na questão da escola”.

Contudo, sabemos que inovações acarretam transformações nas estruturas do curso e também com relação à ação dos professores, o que pode ser um processo difícil e a longo prazo. Na época da formação inicial desses docentes, eles comentam que isso não tinha sido muito bem estruturado com relação à metodologia a ser desenvolvida pelos professores nas aulas buscando atender a essa nova estrutura.

“Totalmente individualista, não existia nada integrado, cada um trabalhava o seu componente, a sua disciplina na época né... as aulas assim, nunca tive uma aula que começasse e terminasse dentro do horário, na dinâmica do horário que nem a gente tem aqui [...]a gente não tinha professor, chegava na universidade, ninguém vinha te explicar porque o professor não estava, depois na outra aula que a gente ia ficar sabendo”(Professor Z).

Mas, as questões mais marcantes para ambos os professores dizem respeito à forma como eram entendidas as relações teoria e prática, aspecto de extrema importância em um curso de formação de professores. Essas relações, conforme o Professor Z,

“Não existiam, teoria era uma coisa, prática era outra. A gente tinha o momento de sala de aula pra teoria e dali ia depois para a prática e ainda no currículo tinha assim... é... primeiro período é teórico, segundo período é prático, isso já vinha definido assim no próprio quadro de horário, na maioria das disciplinas já era assim”.

Complementando essa questão, o Professor Y, afirma:

“Eu me lembro, [...] alguns professores tinham uma resistência muito grande aos ditos teóricos da área da Educação Física [...] Isso era uma característica assim, que era muito marcante, tinha os “teóricos”, teóricos da Educação Física e os que se diziam da prática, tinha os sujeitos que se diziam da pesquisa, então essas relações era muito difícil de estabelecer, quem estabelecia isso éramos nós alunos, de alguma maneira tentava estabelecer”.

Para exemplificar, ele faz menção a forma como eram trabalhados os esportes coletivos, que traziam bastante evidente essa falta de articulação entre teoria e prática e que, de certa forma, a metodologia de trabalho desses componentes curriculares ainda é alvo de discussões nos cursos de formação atualmente,

*“Tinha os esportes coletivos, que na época eram denominados assim, [...] tinha os professores que tinha uma resistência muito grande a esses aspectos teóricos, que eles chamavam teóricos, mas eles ensinavam técnicas de esportes, em todos os esportes, inclusive individuais, natação, eram extremamente preocupados com a estrutura técnica e... as aulas eram eminentemente aprendizagens técnicas para ensinar em algum espaço, agora a preocupação de aproximar aspectos teóricos da educação, pedagógicos ou didáticos, isso ai era em segundo plano. [...] a idéia deles central, isso eu me lembro muito claramente, tanto de basquete, atletismo, futebol, então era muito claro aquelas questões assim, eu estou ensinando técnicas de arremesso, por exemplo, essas técnicas de arremesso servem pra qualquer espaço onde vocês estiverem, então essa era a preocupação nos esporte coletivos”
(Professor Y).*

Considerando a situação relatada por estes dois docentes, percebemos que eles viveram um momento de transição dentro de sua formação inicial, momento em que era tentada a implementação de um novo currículo, com novas concepções, nova estrutura. No entanto, os professores permaneciam os mesmos e não estavam preparados para enfrentar tal situação ou mesmo não tinham claros os caminhos a serem trilhados na implantação da nova proposta.

Por outro lado, essa questão da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação ganha destaque em diversas áreas do conhecimento. Na Educação Física, no entanto, elas sempre se mantiveram bastante fortes pela especificidade do curso de ter como objeto de estudo as manifestações culturais do movimento humano. Ora, como vamos trabalhar com o movimento humano se não nos movimentarmos? Esta ótica traduz-se em um reducionismo da Educação Física a visão tradicional e técnica do movimento, uma vez que, na escola e num curso de

formação, sobretudo, a Educação Física deve estar fundamentada em “[...] uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico” (BRACHT, 1999, p. 33).

Tendo a formação inicial então como o período em que o professor formalmente adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25), ela apresentará os fundamentos primeiros para a atuação do professor ao entrar no mercado de trabalho. Embora atualmente os professores façam uma avaliação bastante crítica, reconhecem que carregam algumas marcas dessa formação que tiveram, e que sempre buscaram superar as formas que eles consideram negativas de sua formação.

4.4.3 Formação inicial X Atuação profissional

Muitos estudos têm nos mostrado que os docentes ao começarem atuar recuperam as experiências vividas, especialmente na formação inicial, reproduzindo e/ou resignificando os aspectos que o marcaram positivamente e rejeitando os modelos que o marcaram negativamente. Dentre estes, destacamos Cunha (1989) quando menciona que,

É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. [...] a maior força sobre o seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores. [...] isso identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares.

Conforme nos aponta a autora, essas influências são perceptíveis também nos sujeitos de nossa pesquisa, no sentido de, principalmente preencher todas as lacunas sentidas durante o seu período de formação. Essas influências são relatadas a seguir, e como podemos perceber existe uma ênfase em aspectos negativos, vividos na formação inicial e que os docentes não querem reproduzir na sua atuação.

“Tem no sentido de ver coisas que eu não concordava e que eu busquei subsídios para tentar transformar [...]. Porque eu acreditava que o que era feito enquanto eu fui aluna não era a maneira, o procedimento mais correto, pedagogicamente, e aí justamente por procurar uma especialização, um mestrado é que eu fui tendo cada vez mais certeza de que a prática pedagógica que eu tinha tido, não era aquela que eu gostaria de efetivar” (Professor Z).

“É, infelizmente ainda nós temos resquícios desse período né, a gente, não adianta ‘tapar o sol com a peneira’, nós somos filhos da nossa convivência, do nosso meio e o nosso meio foi esse, então, por mais que tu perceba que você tem que seguir outro caminho, tem que mudar isso, você traz essa bagagem, eu percebo muitas vezes que eu me detenho muito nisso [...]” (Professor X).

“Ah... eu acho que existe no sentido de que, [...] particularmente eu tento fazer relações, estabelecer muitas relações, só que dá muito trabalho, tu tentar estabelecer relações permanentemente, tu fica lá tentando encontrar muitos, por exemplo, eu dou uma aula de fundamentos pedagógicos, aí então, esses fundamentos pedagógicos eu tento enxergar em algum lugar. [...] compreendo essas questões pedagógicas da Educação Física escolar de uma forma bastante ampla, eu vou tratar pedagogicamente qualquer questão que diga respeito ao movimento humano em aulas de Educação Física ou fora da Educação Física, [...] e isso eu acho que foi uma coisa que eu construí pelo meu tipo de formação, eu tinha que construir isso, se eu não fizesse talvez eu só reproduziria o que eu tive [...] eu fui formado dessa maneira de buscar por aí e tento estabelecer isso com os alunos. Mas ao mesmo tempo que isso tem uma, relação pra mim positiva, [...] também tem um ingrediente de apresentar para o aluno algumas coisas muito já prontas, pensadas, isso é uma, talvez foi uma dificuldade que a gente, eu não consegui superar dentro da minha atuação profissional” (Professor Y).

As situações relatadas nos alertam para a questão de quanto as experiências⁸ vividas são relevantes tanto na construção da identidade docente quanto na atuação profissional do professor, seja no sentido de rejeitá-las ou buscar subsídios para o desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, como menciona Dubar (1997) a identidade profissional de base é uma projeção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado. Tomando em conta estes aspectos, verificamos que ao criticarem a formação que tiveram, os professores manifestam suas concepções com relação à formação e a atuação profissional, o que nos leva a concluir que a formação inicial foi um momento importante de formação pessoal e profissional. Dubar (1997), ao referir-se à construção da identidade profissional

⁸ Importante salientar o que entendemos por experiências, para isso buscamos fundamentação em Molina Neto (1997) ao afirmar que, por experiência considera o caminho e a história que cada indivíduo e o coletivo escrevem até chegar ao contexto onde estão atualmente, é, portanto, um acumulado histórico e pessoal que depois da auto-reflexão o ator incorpora como pauta de suas ações posteriores. Tornando-se, dessa forma fundamental porque resulta da ação instrumental do coletivo sobre o mundo vivido e fonte para a construção de argumentos e juízos de valor para colocá-los em competição com outros por pretensões de validade, no meio da cultura pedagógica.

como articulação de duas transações, uma interna (subjéctiva) e uma externa (objéctiva), considera de grande relevância, no caso das identidades profissionais, a identidade profissional de base, construída durante o percurso formativo inicial, enquanto parte da transação biográfica, e define-a como trajetória ou projeção que põe em jogo imagens de si, apreciações de capacidades e realizações de desejos.

Por outro lado, nos trazem alguns aspectos com relação ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que, todos os docentes relatam a importância de buscar novos conhecimentos, outros cursos de formação, e com a própria experiência profissional construir novas concepções sobre as práticas da Educação Física dentro do contexto de atuação, diferentes das que rejeitavam quando alunos.

Nesse sentido, destacam a importância de sua atuação na educação básica no seu processo constitutivo de docente do ensino superior. Para o Professor X, a atuação na educação básica, em diferentes níveis e instituições de ensino, é considerada como:

“[...] primordial, porque você veio pra escola e a gente pode se considerar um sonhador, atrás de um sonho. Encontrou uma realidade que não era aquela que tu sonhava, que tu veio para um universo que é diferente daquele que tu vivia numa cidade maior, onde a escola é diferente, a clientela é diferente para uma escola de cidades menores, um nível socioeconômico diferente, com pessoas que pensam diferente e uma realidade até, na época, precária das escolas que levou a gente a realmente ‘vestir a camisa’ e atuar de forma mais criativa, procurar meios e caminhos e alternativas pra que você pudesse botar em prática o que tu trouxe dos bancos universitários e isso foi um fator assim que, acho que enriqueceu a minha vida como professor”.

Expressando também essa importância, o Professor Y, que atuou na educação básica em escola da rede pública de ensino, como coordenador pedagógico e como professor, afirma que essa vivência foi de significativa importância, uma vez que,

“[...] como a minha trajetória, digamos assim, de formação universitária teve relação diretamente com a formação pedagógica, a pós-graduação foi relacionada a isso, o mestrado foi relacionado a isso, [...] me deu uma certa estrutura, vamos dizer assim, de interpretar um pouco e me aproximou e me deu condições de interpretar aquilo que eu queria como profissional de Educação Física na escola, como eu agiria, o que é que eu usaria, a forma como eu trabalharia com essas questões de movimento dentro do espaço escolar. Nessa minha ida para atuar na escola, [...] me provocou ainda mais uma certa inquietação, no sentido que não era aquilo que eu encontrei no espaço de intervenção do professor de Educação Física que eu queria e que eu pensava em termos de atuação do professor de Educação Física. [...] o que eu encontrei estava muito longe daquilo que eu imaginava que poderia ser. [...] No

sentido de, literalmente, de não ter um projeto de educação, de não ter uma proposta de trabalho, mínima que fosse, uma organização de conteúdos, organização de espaço físico, de material, nenhum, não tinha nada nesse sentido. [...] Essa experiência, vamos dizer assim, na educação básica, pra além dessa questão mais macro, plural dela, a questão da relação com o aluno e aí vem uma coisa que também me deixou bem satisfeito na época e até hoje acho que essa experiência não pode de maneira alguma ser... quer dizer fazem parte da minha história”.

Para o Professor Z, a vivência na educação básica se constituiu fator importante como conhecimento de realidade e como possibilidade de se vislumbrar outros caminhos possíveis, de descartar determinadas justificativas para os ‘não fazeres’ presentes em nossa área e também de compreender de fato que existem dificuldades, como identificamos na fala:

“Eu acredito que de forma positiva, porque assim, as vezes a gente vê muitos profissionais distanciados dessa prática pedagógica da escola, então tem todo um discurso, mas que é diferente porque não tem essa vivência na escola. E eu já vejo isso como diferente no meu caso, como eu tive a vida de escola, eu sei que muitas das coisas que os alunos falam, não acontecem de fato lá na escola, [...] ah... porque eu não tenho espaço pra fazer isso, ah... porque eu não tenho material pra fazer isso, como eu tive essa vivência na educação básica, eu vejo que isso não é um argumento plausível, dá pra fazer. Então, nesse sentido eu vejo que ajudou bastante”.

Considerando que estamos falando de professores que atuam na formação de futuros professores, é imprescindível para isso, conhecer o máximo possível o contexto de atuação, o contexto escolar, local onde são também construídos os saberes docentes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento específico do seu meio. Dessa forma, a prática profissional, além de tornar-se um lugar de mobilização de saberes e de competências específicas, é considerada também uma instância de produção de saberes, de competências e de práticas inovadoras (TARDIF, 2002).

Além desta vivência na educação básica, os professores entrevistados também tiveram outras vivências profissionais ligadas à área, o que demonstra possuírem um amplo conhecimento na especificidade que se dedicam atualmente, tais como:

“Laboratorial, minha vida, meu universo sempre foi a pesquisa, atividades de academia também sempre foi o meu chão [...]e os temas sempre foram relacionados à área da fisiologia” (Professor Z).

“[...] no papel de técnico de algumas modalidades, muito na área do atletismo e do handebol [...], onde a gente fez um trabalho excelente assim, e engraçado isso que você dentro da escola, que não seria o correto, mas nós já canalizava ou induzia os alunos para as modalidades que você estava atuando com escolas de esportes aqui fora, eu acho que é um erro, [...] Mas eu trabalhava assim, e tudo isso aí é influência da formação” (Professor X).

Todas as vivências profissionais contribuem para a construção dos saberes docentes que se manifestam no processo de ensino e aprendizagem orientado por cada docente. Contudo, sempre devem ser consideradas as especificidades do contexto de atuação, seja no âmbito universitário ou escolar, é imprescindível o professor possibilitar condições de interação e cooperação no processo ensino e aprendizagem, para que as experiências possam ser vivenciadas em toda, ou quase toda, plenitude. Já que, como alerta Marques (2000), para o ensino ter relevância social ele não deve se dar através de práticas artificialmente induzidas, provocadas ou distanciadas das experiências de vida dos alunos e do contexto onde exercerão a sua profissão. Da mesma forma, não será alcançado através de práticas parcializadas, descontínuas ou exclusivas de determinados momentos e espaços.

4.4.4 A docência no ensino superior

A docência no ensino superior exige dos profissionais competências e habilidades específicas que não se restringem a titulação de mestre ou doutor, exige um domínio de conhecimentos específicos da área, a consciência crítica para questionar e contextualizar esses conhecimentos e para construir outros proporcionando processos de aprendizagem, muito mais que o ensino, transcendendo assim a mera reprodução e repasse de informações. Dessa forma, o professor deve constituir-se em um agente crítico, reflexivo, pesquisador, inovador e articulador dos saberes produzidos, permitindo assim, vislumbrar possibilidades de resignificação das práticas existentes.

Com relação às motivações dos professores entrevistados para atuarem como docentes no ensino superior, verificamos que essa era uma possibilidade, um desejo advindo desde o período de formação inicial.

“Eu vim parar nesse Oeste porque precisava procurar um meio pra trabalhar, mas já dentro da universidade na época que eu fiz especialização na Federal de Santa Maria, eu já visualizava possibilidades de vir a ser um professor no ensino superior. [...] Mas como a gente veio parar aqui, na época a gente foi chamado pra ajudar a elaborar o projeto de criação do ensino superior na área de Educação Física e vislumbrei a possibilidade. Fui convidado, a gente aceitou e acho que, não sei, se é modéstia, acho que veio a complementar aquilo que a gente sempre fez, preocupação constante com a nossa carreira e aqui dentro eu me sinto plenamente realizado” (Professor X).

Para o Professor Y, essa necessidade se deu principalmente por acreditar na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na área, atuando assim com a formação de professores:

“Então isso tudo, (atuação na escola) me provocou essa inquietação e me fez buscar algo mais que era o mestrado, que aí veio como consequência disso, eu tive, bom! Eu vou falar com quem agora? Volto pra escola tentar, tentar, tentar ou vou fazer... trabalhar com formação de professores que era... que se tornou o objetivo depois do mestrado. [...] é mais essa inquietação de não se conformar, digamos assim, é uma palavra forte... mas não se conformar com o que está, com o que estava, com o que está ainda né, essas coisas da inquietação[...] esse aspecto ideológico tem um problema ainda, tem um aspecto ideológico muito forte... essas questões ideológicas elas vão, digamos assim, ser questionadas, ser modificadas, tu talvez vai ser engolido, e a gente é engolido pelo mundo do sistema [...]”.

Já o Professor Z, menciona os aspectos negativos que suas vivências na formação inicial proporcionaram como os principais motivadores por procurar a docência na universidade, e também por acreditar que as coisas poderiam ser diferentes com a intervenção de profissionais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem e a formação profissional.

“[...] uma das coisas que mais me motivou a ser professora de universidade, principalmente o fato de o que eu tive na minha formação não era aquilo que eu imaginava, enquanto eu queria dos professores, [...]Eu vi um descomprometimento muito grande vindo desses profissionais que eram doutores, pós-doutores, descomprometidos. Então assim, muita coisa eu precisei ir atrás porque a universidade não me deu [...]Je sentia muita necessidade em ter professores comprometidos, professores que além de estudar, auxiliavam os alunos, principalmente em relação a pesquisa, a parte de docência... como eu não tive isso, foi um dos grandes motivadores pra querer ser profissional de Educação Física no ensino superior”.

Percebemos nas falas dos professores que existe uma demarcação do período de formação inicial e iniciação profissional com relação a docência no ensino superior, onde eles começam a se dar conta dessa possibilidade e investir

nela como forma de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as concepções de docência construídas pelos professores são de extrema importância, pois exprimem a condição dos mesmos como sujeitos formadores. Como nos apontam Isaia (2003, p. 264), essas, são concepções “dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente”. Isso nos remete a entender que cada professor apresenta ações de acordo com os conceitos que elabora, com os percursos e com as experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória docente.

As motivações para a docência podem ser relacionadas também com o sentido que os docentes configuram de ser professor universitário. O Professor X considera influências do contexto de nossa pesquisa para nos falar sobre o sentido de sua atividade docente, de acordo com ele:

“[...] ser professor universitário acho que não basta só a formação... faz parte e tudo mais, mas tem muitas outras questõezinhas nesse caminho que você tem que estar muito preparado [...] você aqui dentro você passa a ser, além de ser só professor você passa ter inúmeras assim, atividades, tem que fazer inúmeras atividades pra preencher todos esses espaços com os alunos, então é comum você estar dando informação, estar mostrando caminhos pra esses acadêmicos. [...] a gente busca o melhor da gente pra ser... marcar a nossa passagem aqui dentro, sermos alguém que possa mais tarde representar um referencial para nossos acadêmicos”.

Esta concepção do Professor X evidencia que para além de títulos, talvez até justificando o fato de não possuir um curso de pós-graduação *stricto sensu*, o professor universitário precisa desenvolver outras competências que incluem concepções de ensino, de aprendizagem, de educação, de formação, etc. Corroborando com a questão, Masetto (2000, p. 11) nos diz que,

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Já o Professor Z, enfatiza a questão dos conhecimentos necessários ao professor, isto é, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos. Ele nos aponta que no exercício da docência em um curso de formação de professores,

“[...] o primeiro passo é isso, é instruir em cima dos conteúdos que a gente tem, mas pensando na questão profissional. Então, eu estou preparando profissionais, mas não com um olhar de... enquanto aluno, mas enquanto futuros professores [...]”.

Agora efetivamente pra que é que vai servir isso? Quando [...] os alunos estiverem no mercado de trabalho, então eu vejo que o papel meu, enquanto professora na Educação Física é em primeiro lugar isso, dar significado para o conteúdo que eu estou trabalhando na parte pedagógica. E contribuir também na parte de pesquisa, incentivar a pesquisa, incentivar intercâmbio nos campos de trabalho já desde os primeiros semestre de universidade”.

Verificamos na fala acima, que existe grande preocupação do Professor com relação à formação profissional que está proporcionando, em possibilitar condições aos futuros docentes para serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre suas ações possibilitando a transformação e melhoria da prática educativa que desenvolve. Para isso, conforme Alarcão (2001), o professor deverá saber gerir seus conhecimentos. Conhecimentos estes, que se referem a um saber que consiste em adequar estrategicamente a informação disponível ao contexto da situação formativa em que se situa sem perder de vista os objetivos traçados.

Para o Professor Y, sua função também ultrapassa os limites da transmissão de informações, objetivando, como menciona Pérez Gómez (2001, p. 154), “facilitar e provocar o desenvolvimento autônomo dos indivíduos de sua capacidade de pensar, sentir e atuar, mediante um processo de reconstrução reflexiva e deliberativa das aquisições prévias a luz das experiências e informações atuais”. Corroborando com essa idéia, Octávio Paz (1984 apud FENSTERSEIFER, 2001, p. 36) entende que a missão do professor não é a de “oferecer aos jovens uma filosofia, mas sim os meios e as possibilidades para criá-la”.

“[...] provocar. Hoje acho que seria isso, provocar essa inquietação, até já tive mais a idéia de ah... vou ‘vender o meu peixe’, hoje eu penso em provocar, porque, essa coisa de ‘vender o peixe’, fica naquela coisa da informação. Fica mais no passar informações sobre, talvez umas coisas até interessantes, agora se eu provocar, é uma estratégia, provocar mais e ver, talvez, menos longe [...]” (Professor Y).

Considerando a docência como todas as atividades desenvolvidas pelos professores voltadas para a formação de futuros profissionais, fica evidente que tais atividades estão alicerçadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas perpassam dimensões éticas, afetivas e valorativas da ação profissional e pessoal. Todas essas dimensões estão estreitamente relacionadas se pensarmos na identidade profissional, em que só a formação não basta para a consolidação dessa identidade. Identidade esta, que é também formada por processos sociais e, uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais (BERGER; LUCKMANN, 1999).

4.4.4.1 O início da atuação como docente no ensino superior

O início das atividades profissionais é um período marcante na trajetória docente, pois trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com certa apreensão e insegurança frente ao novo contexto que o profissional está se inserindo. Esse período, assim como os demais da carreira docente, não é vivido da mesma forma por todos os professores. No entanto, é um período importante porque os professores fazem a transição de estudantes para professores e com isso é que surgem as dúvidas, tensões e a necessidade de adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo (CONTRERAS, 1987 apud MARCELO GARCIA, 1999).

A entrada na carreira docente traz como características principais os denominados estágios de sobrevivência, em que ocorre o ‘choque com a realidade’ e; o de descoberta, que se resume no entusiasmo inicial (HUBERMAN, 1995 apud SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2001). Esses estágios podem ser identificados nos relatos dos professores entrevistados em nossa pesquisa, uma vez que, são apontadas diferentes situações ao iniciarem suas atividades docentes, considerando sua atuação no ensino superior.

O Professor X menciona aspectos característicos do estágio de sobrevivência ou choque com a realidade. Esse conceito, popularizado pelo holandês Simon Veenman (1984 apud MARCELO GARCIA, 1998), refere-se ao período em que muitos professores atravessam nos primeiros anos da docência, caracterizado pela aprendizagem intensa, procurando estratégias para (re)orientar suas ações.

*“Uma das dificuldades maiores foi quando a gente se deparou... e queria fazer um trabalho aprofundado, se aprofundar e a gente ‘bateu com a cara na porta’ na questão da bagagem que os alunos estavam trazendo. [...] segundo é aquela deficiência que eu falei anteriormente, a falta de pesquisa, da gente pesquisar nesse período de formação, a falta de se aprofundar nas questões de fundamentação aquilo refletiu bastante... eu tive que... quando entrei aqui voltar atrás no tempo e procurar..., a minha formação eu vi que aquela bagagem só, não era suficiente. No campo do ‘fazer’ não teria problemas, mas o restante teria dificuldades”
(Professor X).*

Percebemos na fala do Professor que esse período foi vivenciado com sentimentos de insegurança, medo e despreparo para enfrentar os desafios do novo

contexto profissional. Acreditamos que esses sentimentos estão relacionados também a outros fatores, mas principalmente, pelo distanciamento entre a formação profissional e o seu contexto de atuação, isto é, as teorias, práticas e discussões vivenciadas na universidade eram distantes do que ele iria encontrar em termos de cotidiano de atuação. Isso demonstra que o professor para exercer sua função necessita ir além dos conhecimentos técnicos e específicos de sua profissão, mas é imprescindível que construa, como nos aponta Hildebrandt-Stramann (2007), competências de ação pedagógica, competência de ação de ensino, competência de ação política, competência de científica e competência de ação esportiva crítica.

Diferentemente do Professor X, os outros dois professores entrevistados enfatizam que as dificuldades no início de sua atuação não existiam, ou não mereceriam ser enfatizadas, já que, os aspectos positivos se sobressaíram nesse período.

“No início eu tive bem menos dificuldades porque eu tive uma aceitabilidade muito grande, acho que pela própria carência da região em relação a profissionais e essa vinda de professores de fora, isso veio a agregar muito pra universidade e para os acadêmicos, então eu não tive essa dificuldade quando cheguei, [...] eu tinha toda a estrutura, tinha espaço, tinha material, o que faltava era mão de obra. [...] quando eu cheguei na universidade eu vi uma realidade completamente diferente do que se tem hoje né, eu já passei por vários estágios dentro da universidade e quando eu cheguei aqui eu tive muito mais do que eu imaginava, eu esperava dificuldades, eu esperava pouco acesso é... eu esperava na verdade, aquilo que eu tinha tido dos meus professores e eu tive uma realidade completamente diferente. Eu tive material, muito... muito... muito material, é... espaço é... tudo aquilo que eu via como dificuldade aqui eu tinha tudo né, tudo a disposição. Então eu consegui assim, fazer um trabalho muito além daquilo que eu imaginava” (Professor Z).

Nesse mesmo sentido, o Professor Y, ao relatar que não teve dificuldades enfatiza como isso foi sendo modificado no decorrer de sua carreira, trazendo mais limitações com relação ao início de sua atuação no ensino superior.

“Não, não tive dificuldade no começo... olha tem mais dificuldade agora com a quantidade. [...] Acho que a quantidade não é um... não é sinônimo de quase nada, é sinônimo de quantidade só. [...]... mas não sinto dificuldade assim, ah... aquela coisa me impede de fazer, talvez essa coisa da quantidade só, o restante assim de trabalho, de... de proposição, a gente fica mais diferente no sentido de saber lidar com os alunos. [...] Há uma relação também que é complicada do início pra agora, que existia no início mas era muito menos, era uma relação... a relação comercial com a coisa né, o aluno quando ele... o aluno ele sabe usar essa relação comercial, [...] existe um contexto que ta fazendo com que isso aconteça, talvez a formação profissional não seja importante hoje pra esses alunos, eles querem mais ter um diploma, como é na pós-graduação por exemplo, fazer um curso de pós-graduação,

que é um tempo, um gasto a mais, vamos dizer, porque pagam pra isso, pra ter pontos a mais numa contratação emergencial, [...] Ninguém pensa, bom isso aqui é pra minha formação, onde eu posso ir com isso? Esse onde eu posso ir é que poderia ser melhor. Então acho que isso mudou um pouco do início pra esse momento agora” (Professor Y).

Nas falas dos professores, percebemos que as vivências iniciais como docente relacionam-se muito mais com o estágio de descoberta, quer dizer, o entusiasmo por estar adentrando em um mundo ‘desconhecido’, mas que foi sendo construído e amadurecido ao longo de sua formação. Tornando-os conscientes de que teriam dificuldades, no entanto, estavam preparados para enfrentá-las, fornecendo os subsídios necessários para enfrentar os obstáculos. É importante salientar, também, que essas dificuldades não foram sentidas pelos professores, pois, tinham todas as condições necessárias para desenvolver o seu trabalho, desde estrutura física, material e da própria formação. Conforme Bracht et al. (2003, p. 39), “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

Partindo dos relatos dos professores entrevistados, formados em épocas diferentes e com diferentes percursos profissionais, podemos concluir, como nos aponta Marcelo Garcia (1999), que o ajuste dos professores a sua nova profissão depende, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.

4.4.5 O desenvolvimento profissional dos docentes

No decorrer de sua atuação cada professor se desenvolve como pessoa e como profissional, constituindo-se um sujeito que aprende e gera os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua profissão no desenrolar de sua carreira profissional. Nesse sentido, concordamos com Marcelo Garcia (1999) ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores é uma ‘encruzilhada de caminhos’. Caminhos estes, que devem permitir o desenvolvimento de um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria

prática, contribuindo para que gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Com relação ao desenvolvimento profissional docente tendo como marco a Instituição campo de nossa pesquisa, as opiniões dos professores diferem em alguns pontos, o que pode estar relacionado com a própria concepção de cada professor sobre a questão. De acordo com o Professor X,

“A universidade, na verdade, aqui, ela tem a preocupação, mas ela limita bastante... porque ela abre espaço na questão de bolsas para as áreas onde ela tem mais deficiência, então com isso ela não abre assim muito pra que todos possam atuar ou coisa assim. Ela faz um planejamento e vê as deficiências em quais as áreas de conhecimento e daí ela abre a quantidade de vagas que ela possa custear no caso. Do restante, acho que fica da livre iniciativa do próprio profissional, como eu falei antes, depende de você, ou você fique mais rápido e ande, procure preencher os espaços ou acredito que você fica parado no tempo”.

Identificamos na fala do Professor X, um fato já alertado por Anastasiou (1998, p.156) quando afirma que, com relação ao interesse institucional, o número de professores em especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado faz parte dos itens de valorização dos cursos, derivando daí resultados de avaliação nacional das instituições de ensino superior, autorização para a implementação de cursos de pós-graduação, etc. No entanto, o número de alunos atendidos, coletiva ou individualmente, no trabalho docente de cada professor e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no mesmo não recebem equivalente peso avaliativo.

O Professor Y, também menciona algumas limitações com relação a essa questão que estão ligadas à estrutura da universidade,

“Não, não no sentido assim, [...] nada de investimento assim claro, olha nós vamos investir... talvez se eu fosse fazer doutorado, eu solicitaria uma saída né, mas não sei como é que seria tratado, sinceramente não tem claro isso. [...] isso é previsto, mas não que isso seja regulamentado, [...] não existe uma política clara, aí existe um plano de carreira, que [...] tá no papel, mas não tá definido, [...] por isso que as pessoas perguntam, pra que é que eu vou fazer doutorado se eu não vou ascender, [...] mas também tem a velha coisa da estrutura né, uma instituição como a nossa voltado pro ensino, talvez isso basta, [...] há possibilidade de crescimento e eu acho que é muito esporádico, alguma fala sobre, então isso não é nada concreto, isso é muito inseguro pra qualquer um”.

Nas falas dos dois professores acima, verificamos que eles enfatizam o desenvolvimento profissional nas questões de formação em cursos de pós-graduação. Em ambos os casos, acreditamos que isso esteja relacionado ao fato

dos professores desejarem buscar estes cursos, no entanto, por limitações em âmbito profissional e pessoal não terem atingido tal objetivo. Isso é relatado pelo Professor X, quando afirma:

“A gente vislumbrava assim a possibilidade de crescer e tal... mas por problemas particulares e dificuldades financeiras e tal, [...] tive uma encruzilhada e tive que optar entre dar uma formação melhor para meus filhos ou eu seguir. Eu optei por dar uma formação pra eles, por questões financeiras principalmente. E depois a gente já tá com a idade assim... tá aposentado no Estado e tal... claro que não é justificativa, mas chega um momento da nossa vida que você tem que optar, tem que fazer algumas escolhas [...]”.

Já na fala do Professor Z percebemos que as questões de desenvolvimento profissional estão mais relacionadas com o cotidiano de trabalho dos docentes, onde afirma que não existem essas limitações e que as oportunidades são dadas a todos, no entanto, referindo-se sempre a ofertas a nível local, como palestras e cursos de curta duração.

“É, sempre tem, todo início de semestre tem todo um preparativo pra receber os novos profissionais, aqueles que estão entrando na universidade. Então faz todo um trabalho de inserção pra que eles conheçam, pra que saibam como que são os procedimentos da universidade. E, fora isso tem durante o ano, cada semestre, na verdade é feito o planejamento, mas o ano inteiro tem para os professores que também estão aqui, tem períodos específicos, claro que não é todo mês, mas tem períodos específicos onde são ofertados cursos [...]”.

Percebemos que existem contradições nas falas dos professores com relação a esta questão. Isso pode estar relacionado com a concepção de desenvolvimento profissional de cada professor, bem como com as necessidades de formação sentidas por esses profissionais. Isto nos leva a entender que a aprendizagem da docência está relacionada com o contexto concreto de cada profissional, sua trajetória formativa, institucional e com as finalidades da atividade formativa que direciona o seu trabalho.

Apesar de existir cursos de formação oferecidos pela Instituição, enfatizamos a necessidade de ampliar esses horizontes através do intercâmbio com outros profissionais e com outras realidades, o que, conforme percebemos nas falas são situações que acontecem mais pelo interesse de cada professor do que por um incentivo da Instituição.

Dentro desse aspecto, existe uma questão relevante, mencionada pelo Professor Y, que se trata da política institucional e da estrutura a qual se mantém a

Universidade. Esta, voltada prioritariamente para o ensino, sua principal fonte de recursos, demonstra uma hierarquia sobre a atividade de ensino em relação à pesquisa. No entanto, são questões que desmotivam grande parte dos professores, que até então tiveram um percurso formativo voltado para a pesquisa característico dos cursos de pós-graduação, e podem levar até ao desinvestimento em sua carreira profissional.

Marcelo Garcia (1999) alerta para essa questão ao afirmar que a atividade de pesquisa do professor universitário deve se realizar paralelamente ao ensino, pois é através dela que os professores universitários têm a oportunidade de aprofundar o conhecimento da sua área específica de estudo.

Por outro lado, compreendendo que o desenvolvimento profissional não se restringe somente a participação em cursos, palestras, congressos, etc., mas está também relacionado com o cotidiano profissional do professor, com as atividades que desenvolve seja em sala de aula, seja no contexto de trabalho como um todo, é importante considerarmos as reformas curriculares como fator relevante. Conforme nos aponta Gimeno (1986 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 142), “o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular”.

Essas questões do desenvolvimento do currículo são fatores positivos no desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que, ao avaliarem as inovações e perceberem o caminho percorrido, servem como motivadoras no desenvolvimento do seu trabalho. Isso é reconhecido pelos docentes nas suas falas, embora as vezes nos parece um fator inconsciente como fator de desenvolvimento profissional.

“Olha, eu vejo assim, até a pouco tempo você olhava a matriz curricular e tu via que cada horário tinha um componente curricular, tinha aquele horário, o professor vinha dava aquela aula, atuava ali e ia embora e acabou, entende? Com isso ficava muito fragmentado, assim... e chegava quase no final do período de formação o aluno não entendia, ainda falava como é de praxe... Ah... a disciplina x, o que é que tem na disciplina x? o que interessa? Isso não acrescenta nada, não estou nem aí... lá na frente ele começava a perceber porque que ela estava aí, mas faltava a gente fazer essas amarras, amarrar esses conteúdos, ver o que um entrava no outro... qual era a abrangência, o que ele vinha a completar no componente seguinte e a gente está conseguindo fazer esse trabalho [...]” (Professor X).

“[...] a gente discute bastante, a gente planeja juntos,, tem reuniões periódicas durante o semestre, no final do semestre a gente sempre faz, avalia estágios, avalia os componentes curriculares, mas principalmente no início de cada semestre a gente faz um olhar do semestre que acabou e planeja o que vai iniciar. [...] Hoje a

gente ainda está fazendo uma caminhada, nós já passamos por... a gente vem passando por um processo, nós já melhoramos muito, mas isso ainda não é o ideal, ta longe ainda do ideal, a gente tenta fazer [...]” (Professor Z).

Para que o desenvolvimento do currículo efetivamente contribua com o desenvolvimento profissional, o papel do professor deve passar de meramente técnico que executa as propostas curriculares elaboradas por agentes externos ao processo formativo, mas serem os protagonistas no processo de inovações e mudanças. Isso, claramente está ligado a determinada autonomia do professor dentro da instituição, e a possibilidade do desenvolvimento de ações individuais e coletivas planejadas. Através da fala dos professores é possível perceber que essas condições existem, que existe a abertura para os professores aproximarem os objetivos e conteúdos dos diferentes componentes curriculares as peculiaridades do projeto formativo a que estão engajados.

Isso tudo, contribui com o desenvolvimento profissional, uma vez que, através dessas ações de melhoria do currículo, os professores conseguem melhorias e transformações tanto no contexto profissional, quanto com relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos. Como nos aponta Fullan (1986, apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 143), “quando um professor se implica numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino e modifica as suas crenças ou concepções”. No entanto, trata-se de um processo complexo, já que, exige intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, flexibilidade e reflexão para o enfrentamento de situações previsíveis e imprevisíveis.

4.4.6 O mundo sistêmico, o mercado de trabalho e a atuação docente

Atualmente, talvez muito mais que em outros tempos, conceber a atuação docente desconectada com o contexto social, cultural, político e econômico onde ela se concretiza, além de constituir-se em um grande equívoco, pode acarretar sérios problemas para o desenvolvimento do processo educativo e de suas finalidades. Da mesma forma, a instituição universitária se desenvolve articulada com um contexto

social, político, econômico e cultural no qual esta situada e que são decisivos com relação às preocupações da instituição.

Desse modo, qualquer que seja a análise que nos propomos fazer no campo educacional, é imprescindível considerarmos o contexto onde ela se dá, independente do nível de ensino que estamos falando. No ensino superior, essa questão ganha destaque pela especificidade a que se dedica, ou seja, a formação de profissionais que estarão intervindo nesse contexto. Para que esta intervenção não seja meramente de reprodução do existente, essas questões precisam permear as discussões durante o processo formativo para “[...] ‘dar conta’ de nosso papel central – formação de seres humanos para o mundo –, o exercício da docência não se apresenta destituído de um entorno que se apresenta como um elemento que precisa ser levado em consideração e, por conseqüência, responsabilizado” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Por outro lado, essa questão é importante também na constituição da identidade profissional, uma vez que, fatores externos são de grande importância nessa construção. Isso pode ser percebido tomando como base as falas dos professores entrevistados, onde mencionam as influências do mundo sistêmico na sua atuação docente, isto é, o domínio e ao mesmo tempo a sujeição às regras, normas e padrões de validade impostos pelo sistema econômico e político sobre suas ações (HABERMAS, 1996).

Essa relação aparece de forma clara nas falas dos professores ao serem questionados sobre as suas expectativas com relação à docência no ensino superior, uma vez que, diferem da situação encontrada no início da docência na Instituição e que estão se tornando cada vez mais fortes as características do mundo capitalista e do mercado de trabalho. Isso acaba também por conceder funções aos docentes que vão além dos processos de ensino e aprendizagem, pois,

[...] uma vez que a educação se considera uma mercadoria a mercê das leis de oferta e procura no mundo do livre mercado mundial, o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar processos de ensino e aprendizagem as exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta de seu produto da maneira mais adequada para sua venda rentável (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 182).

“[...] com a própria mudança de foco da universidade, virou muito, está muito mais mercadológica, a olhos vistos, então isso tudo também, acaba de alguma maneira te jogando um balde de água fria, porque onde tu acreditava coisas utópicas, hoje tu tem que... opa... tem que lidar com essa coisa do mercado, porque nós temos que ter alunos, nós temos que ter uma quantidade enorme de alunos. [...] a estrutura faz

com a gente fique muito mais frio e as coisas são calculadas, [...] é aquela coisa do mundo do sistema engole, engole no sentido bem, a tu tem que fazer tantas avaliações, as tuas avaliações tem que constar isso, isso e aquele outro [...] E isso é uma estrutura, ou tu entra no ritmo ou tu não faz parte desse grupo. [...] Mas o sistema é esse, a gente tem que saber lidar e rejeitar algumas coisas se for possível” (Professor Y).

Na fala do professor, aparece com muita nitidez, o alerta feito por Rezer; Fensterseifer (2008) quando afirmam que “no momento em que um professor se depara com os alunos, não está ‘falando’ apenas por si, mas por toda uma estrutura/conjuntura que vem a reboque no processo de intervenção”.

Considerando essas mudanças no contexto educacional, Giroux (1997) nos aponta que, apesar de o professor não encontrar um clima político e ideológico favorável, é imprescindível que ele se engaje em uma autocrítica e enfrente o desafio de se organizar coletivamente no debate público, para demonstrar o papel fundamental que desempenha na sociedade. Para obter o engajamento e enfrentamento coletivo do professor, uma perspectiva teórica deve ser desenvolvida. Nesse sentido, compreendemos a importância de uma perspectiva sustentada pela teoria crítica, fundamentada em uma ação comunicativa.

De acordo com Pires; Silva (2006, grifo do autor) essa visão influenciada pelo mercado de trabalho traz para a Educação Física a idéia de que a formação profissional,

[...] tem como pressuposto ontológico a idéia do sujeito atrelado à lógica do mercado, no qual o *corpo produtivo* é extremamente útil para manter a reprodução e manutenção do capital. O corpo produtivo contém a dimensão do trabalho produtivo como trabalho humano abstrato e não como atividade vital. Trata-se, portanto, do corpo que trabalha sob a égide do trabalho abstrato com o fim único de trabalhar para manter-se e satisfazer as meras necessidades de “sobrevivência”. O corpo é considerado ‘produtivo’ à medida que produz capital, entra no circuito de mercadorias, realiza mais-valia para o capitalista, ou que trabalha para tornar rentável o capital.

Embora percebamos na fala do professor acima determinada preocupação em saber lidar com essas questões e a necessidade preconizada pelos autores de olhar criticamente para desenvolver um trabalho de formação que promova a emancipação e a resistência, algumas dessas características são incorporadas na construção da identidade, consciente e até inconscientemente, uma vez que, “o indivíduo pode interiorizar diferentes realidades *sem* se identificar com elas. [...] mas em vez de fazer dela a *sua* realidade, utiliza-a como realidade para ser usada com especiais finalidades.” (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 226, grifo do autor).

Nesse sentido, o Professor Y menciona que para fazer parte do grupo, ou você desenvolve o seu papel ou não faz parte dele. Isso faz com que outras questões de grande importância quando se fala em educação se tornem prejudicadas. Como aponta ele,

“[...] a gente fica muito mais frio, [...] no mesmo sentido menos eficiente, talvez pro sistema tu fica mais eficiente, porque tu da retorno, tu da ponto, tu cumpre aqueles pontos e pronto. Talvez a gente perca um pouco dessa coisa mais humana da educação, mais sensível”.

Com isso, ele nos chama a atenção para que se ultrapasse a formação meramente profissional em Educação Física, para uma efetiva formação de educadores, para uma formação mais humana. Isso significa desenvolver “uma práxis humana que possibilite tomar decisões próprias, construir resistências no lugar de conformismo, construir e reconstruir práticas e métodos de educação, articuladas com a superação da exploração inerente ao mundo do trabalho capitalista” (PIRES; SILVA, 2006).

Essa questão é perceptível também na fala do Professor X, quando faz referência a questão da qualificação profissional na Instituição.

“[...] entra a livre iniciativa do mercado, porque as instituições de ensino como a nossa aqui ela não deixa de ser uma empresa e toda empresa tem que dar lucro. [...] as instituições privadas elas preenchem o requisito mínimo, ela se preocupa com instalações, com o marketing, essas coisas assim... e as outras questões, se precisar elas abrem um edital e contratam profissionais de fora e tal, fica até mais prático, acredito, do que tu investir em alguém de casa, não sei... não tenho certeza disso, mas acredito que se torna... falando em questões de mercado, se torna mais vantajoso financeiramente não custear e quando precisar de mestres, doutores ou profissionais mais graduados, simplesmente contrata”.

É possível identificar na fala do professor certa dúvida em algumas questões, certa falta de clareza em como o processo acontece de fato. Contudo, é possível também reiterarmos o quanto essas características estão presentes no dia-a-dia da Instituição e o quanto elas colocam o trabalho docente a mercê desse processo, gerando inclusive insegurança para os docentes com relação à projeção de sua carreira.

4.5 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS X PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DOS PROFESSORES PROTAGONISTAS DE NOSSA PESQUISA

Como ponto de partida, temos como pressuposto que a prática pedagógica dos professores é influenciada pelas experiências vividas desse mesmo professor, isto é, as experiências no âmbito familiar, na escola, nos espaços de formação e de atuação profissional, etc. é que dão suporte ao professor na construção de esquemas de ação. As ações dos professores referem-se aos modos de agir e pensar de cada professor, “[...] seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo” (PIMENTA, 2005, p. 178). Dessa forma, tanto as experiências como as ações docentes são de fundamental importância para compreendermos os modos pelos quais os sujeitos efetivam suas práticas sociais. Assim é que o professor vai construindo sua identidade docente, desenvolvendo seu trabalho e seus saberes.

Concebendo então, a prática pedagógica dos professores como uma ação, convém destacar, como nos aponta Habermas (1996, p. 105) que toda ação se baseia em um saber, ou seja, é a manifestação de um saber ou de uma convicção, cujas atividades estão orientadas para um objetivo. A prática pedagógica dos professores universitários é uma ação fundamentada nos inúmeros saberes construídos durante sua trajetória, baseados nas vivências em termos de formação e atuação profissional e que eles acreditam serem importantes para estas, bem como outras atividades que desenvolvem.

De acordo com Severino (2001 apud PACHANE, 2006),

[...] a prática educativa é atravessada por uma intencionalidade teórica, constituindo-se num fazer simultaneamente técnico, ético e político. Técnico quando o conhecimento se constitui em saber competente para um fazer eficiente, contextualizado e científico, sendo que a qualificação técnica do aprendiz se concretiza na formação profissional universitária, superando o mero treinamento, a busca apenas da eficácia técnica e a submissão à lógica opressiva do mercado de trabalho. Político, pois tem a ver com as relações de poder que permeiam a sociedade, advindo daí a importância dos processos educacionais possibilitarem a construção da cidadania com os estudantes, rompendo com o treinamento para a submissão e para as diferentes formas de dominação. E ético, pois a opção clara por determinados conceitos e valores torna-se referência básica para a intencionalidade do agir humano.

Sendo assim, para compreendermos os cruzamentos estabelecidos pelas tramas dos fios das experiências, das trajetórias, dos valores, das concepções e dos

saberes docentes que permearam a formação dos protagonistas de nosso estudo e que permeiam a prática pedagógica desenvolvida na formação de professores de Educação Física trazemos as constatações feitas através da observação participante das aulas.

Desse modo, problematizar as práticas, descrevê-las e discuti-las a partir de nossa perspectiva de análise é a finalidade desse último item. Objetivamos assim, relacionar as experiências vividas com as ações pedagógicas dos docentes, compreender os fundamentos e as concepções que orientam essas ações, bem como, identificar quais as concepções veiculadas aos acadêmicos sobre ser professor de Educação Física. A observação das aulas constitui-se em uma importante fonte de informações para a compreensão da problemática de nossa pesquisa, já que, como nos afirma Nóvoa (1992, p. 82), “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”.

Para a discussão das ações pedagógicas desenvolvidas pelos Professores, foram selecionados alguns aspectos significativos das observações e que se tornaram em uma constante no decorrer das aulas. Por isso, foram considerados elucidativos com relação à fundamentação das ações dos professores.

Estamos conscientes de que nossas análises podem ter limitações devido ao período de permanência em estudo de campo e as especificidades do componente curricular onde foi realizada a observação participante. Por outro lado, relacionando os dados das entrevistas com as ações pedagógicas dos Professores, os aspectos relatados nos parecem se cruzar com as conclusões a que chegamos.

Reiteramos que não nos deteremos na descrição dos pormenores das observações e nem faremos a descrição na íntegra de todas as aulas observadas. Isso para não tornar um trabalho fastidioso e por compreendermos que tomando alguns pontos de referência, tais como: abordagem metodológica, relações teoria-prática, concepção de aula, concepção de professor e alguns acontecimentos considerados significativos conseguiremos atingir o objetivo proposto.

4.5.1 As ações pedagógicas do Professor X

As aulas observadas do Professor X referem-se à disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino do Atletismo I, ministradas no primeiro semestre do curso. Conforme percebemos na análise da entrevista, o Professor tem consciente o fato de que suas ações, muitas vezes, estão fundamentadas nos ‘resquícios’ deixados por sua formação inicial que foi eminentemente baseada nos aspectos técnicos das modalidades esportivas. Contudo, consideramos que este não pode se traduzir num fator que justifica a forma como são conduzidas as aulas, já que a identidade docente não é algo que se constrói somente no período de formação inicial, mas que pode ser modificada, oferecendo possibilidades de se resignificar as concepções de ensino e aprendizagem dos docentes e as suas práticas pedagógicas no decorrer da trajetória docente.

O Professor X geralmente iniciava suas aulas na sala de aula, em alguns casos, combinava com os alunos para irem direto para a pista de atletismo. Em ambos os casos as aulas iniciavam com a realização da chamada e a exposição dos conteúdos que seriam trabalhados naquele encontro. De forma geral, percebemos que o Professor tentava buscar elementos para aproximar as práticas desenvolvidas com a realidade escolar e a forma como os futuros docentes iriam atuar.

No entanto, essas aproximações se davam de forma descontextualizada e não eram apresentadas sugestões para formas de tratar o conteúdo na escola tendo como base uma concepção de ensino crítica e/ou diferente do que era desenvolvido nas aulas. Como exemplo, citamos um momento em que o Professor afirma que aos acadêmicos a necessidade de *“Não misturar que aquela forma lá (forma técnica utilizada nas atividades realizadas na pista de atletismo) é a correta de trabalhar”*.

Com isso, verificamos que existem contradições entre as ações e o discurso do Professor, ou seja, ele está desenvolvendo com os acadêmicos práticas que ele mesmo acredita serem problemáticas tomando como base o trato pedagógico do conteúdo necessário para o âmbito escolar. Todavia, as sugestões para transformá-las aparecem em momentos isolados e são tratadas em segundo plano. Essa questão é passível de reflexão se considerarmos que estamos falando de um curso de formação de professores onde os aspectos educativos do esporte são secundarizados com relação aos técnicos. Não é nosso objetivo afirmar que esses

aspectos não devem ser do conhecimento dos futuros professores, as limitações residem no trato do esporte com um fim em si mesmo. Como nos afirma Bracht (apud FENSTERSEIFER, 2001, p. 254) “não é por se ensinar técnica que se é tecnicista, o problema está em colocá-la como fim em si”.

De forma geral, podemos afirmar que as aulas eram eminentemente práticas, com atividades diretivas sugeridas pelo professor, em raríssimos momentos foi apresentada e discutida inicialmente com os acadêmicos alguma concepção de ensino, abordagem metodológica ou aspectos pedagógicos e didáticos para o desenvolvimento das aulas, assim como para o ensino da modalidade em âmbito escolar.

Da mesma forma, verificamos que os aspectos históricos e culturais do surgimento da modalidade esportiva foram poucas vezes levados em consideração, uma vez que, em ocasiões esporádicas e momentos isolados algumas questões eram discutidas, ficando muito mais no âmbito da informação do que propriamente tomando-os como base para a construção dos conhecimentos e discussões sobre o desenvolvimento do esporte, sua institucionalização e as possibilidades de transformação didática e pedagógica enquanto conteúdo de ensino.

Em contrapartida, os aspectos técnicos e táticos do atletismo nas suas diferentes provas serviam como fundamentação para as discussões e para as atividades práticas desenvolvidas pelos alunos. Frequentemente, o Professor de posse de diversos vídeos das diferentes provas de atletismo, projetava para os acadêmicos, esclarecendo sobre as regras, sobre arbitragem, sobre capacidades físicas, habilidades psicomotoras e movimentos técnicos para um bom desempenho em cada prova. Sendo que a referência utilizada era basicamente do esporte institucionalizado, já que, os vídeos mostrados eram geralmente gravações das Olimpíadas e outras competições de atletismo de alto rendimento a nível nacional e internacional.

Em alguns casos, eram mostrados vídeos educativos dos movimentos, mas estes, também tinham como parâmetro os movimentos padronizados do esporte institucionalizado. Durante a projeção dos vídeos, o Professor enfatizava para os acadêmicos: “*o que interessa pra nós é a técnica*”; “*essas questões todas, nós vamos vivenciar lá na pista*”. Essas questões são ressaltadas em diversos momentos das aulas e das discussões no final das mesmas, o que pode ser ilustrado através de algumas falas como: “*cada um tem um estilo diferente que*

agora nós temos que colocar um padrãozinho num certo estilo de corrida”; *“o mais interessante foi a assimilação do gesto técnico”*. Com isso, fica evidente que o saber-fazer é ressaltado e imprescindível para o saber-ensinar.

Sobre esse aspecto do saber-fazer, evidenciamos que o Professor ressalta a importância do acadêmico estar se inserindo no contexto profissional desde o início de sua formação. Esta questão é percebida pelo fato do Professor convidar seguidamente os acadêmicos para auxiliarem em atividades de arbitragem e organização de competições realizadas no local e nas cidades vizinhas. Acreditamos que a inserção profissional é importante nesse período de formação, possibilitando ao acadêmico conhecer a realidade que vai atuar futuramente, evitando o chamado ‘choque da realidade’. Todavia, não deve estar voltada somente para alguns espaços profissionais e que se diferenciam da especificidade do curso de formação.

Partindo das ações do Professor, verificamos que em alguns momentos é enfatizado o fato de estarem direcionadas com o aprender a ser professor. Entretanto, esse aprender fica limitado a correção de erros e apresentação do movimento correto, dentro dos padrões desejados do esporte. Fazemos essa referência por observar que o Professor chama a atenção dos alunos para observarem seus colegas e observa-se a si próprio na execução dos movimentos, enfatizando que, *“uma das maiores virtudes do profissional é perceber as coisas, orientar, para correção”* e a importância de mostrar a diferença entre o movimento *“correto”* e *“errado”*.

Com relação às ações desenvolvidas por este Professor, fazemos uma reflexão bastante crítica por acreditarmos que, embora o conhecimento técnico da modalidade seja importante, ele não pode constituir-se como único orientador das ações num curso de formação de professores. Acreditamos que a formação do professor de Educação Física influencia a maneira como o esporte vem sendo trabalhado na escola e reproduzindo no âmbito da formação profissional acriticamente o esporte institucionalizado, estamos correndo o risco de “formar” professores que terão as mesmas ações no espaço escolar.

Por isso, ao criticar, não queremos desvalorizar as práticas realizadas, mas sim, “apontar os limites de validade de um discurso (ação) que só tivera condições de se desenvolver na ignorância ingênua desses limites” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 253). Corroborando com essa idéia, Paz (1991 apud FENSTERSEIFER, 2001, p. 254) afirma que o caráter uniformizador da técnica é empobrecedor e acaba por

suprimir as peculiaridades de cada contexto, ameaçando sua história e o desenvolvimento das diferentes culturas.

Uma situação ilustrativa e que nos chamou bastante atenção sobre essa questão aconteceu em uma aula sobre salto em distância. O Professor fez uma breve introdução sobre o que seria trabalhado na aula e em seguida fez o questionamento para os alunos: *“Quando a gente vai trabalhar com saltos, qual é a primeira coisa que a gente tem que fazer com os alunos?”* Respondendo em seguida: *“Descobrir qual é a perna de impulsão”*. Esse fato nos chamou atenção por pensarmos que isso não seria a primeira ‘coisa’ a ser feita se estivéssemos pensando em desenvolver um trabalho fundamentado em uma abordagem de ensino diferente da tradicional. Tomando como exemplo a abordagem crítico-emancipatória, as preocupações iniciais e com todo o processo de ensino e aprendizagem seriam outras. Poderíamos, por exemplo, partir da consideração das experiências de movimento dos alunos/acadêmicos, sobre o conhecimento que eles possuem sobre saltos, sobre diferentes formas de saltar, etc. até chegar-se a discussão da institucionalização dessa modalidade e das possibilidades e limites que ela nos oferece.

Nesse sentido é que concordamos com Daólio (1995, p.55) quando afirma que,

[...] trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de Educação Física é muito mais do que ensinamento das regras, técnicas e táticas próprias daquele esporte. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural onde ela se encontra. Como essa prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história das suas técnicas? Como podem ser modificadas? Acreditamos que se estes aspectos forem trabalhados com os alunos, será possível ter como meta nas aulas de Educação Física a contínua avaliação e reconstrução das práticas desportivas, ao invés da repetição de movimentos padronizados.

Tomando como base as observações realizadas, constatamos que no ensino dos esportes, conforme nos apontam Nascimento; Costa (2004), apesar da formação profissional em Educação Física ter sido reestruturada e repensada nos últimos anos, inúmeros estudos com relação a metodologias e ações pedagógicas dos professores atualmente, ainda contemplam o ensino dos esportes na abordagem tradicional.

Em conversas informais com o Professor sobre a forma como foram conduzidas as aulas, mencionamos a necessidade de se tratar pedagogicamente o esporte, considerando a especificidade com que ele está sendo trabalhado, isto é, a

formação de professores. Nessas conversas o Professor demonstra estar consciente das limitações existentes em suas ações pedagógicas, apesar de tentar justificá-las dizendo que elas estão voltadas para trabalhar as bases para a atuação profissional, seja em contexto escolar, seja fora dele. Deixa claro também que ao trabalhar com os esportes a técnica exerce um papel fundamental, já que os alunos irão questionar sobre este aspecto e o professor precisa ter conhecimento para responder.

Por outro lado, as justificativas por secundarizar os aspectos didáticos e pedagógicos estão voltadas para as limitações impostas pela estrutura curricular do curso e a baixa carga horária do componente curricular para desenvolver outro tipo de trabalho. Contudo, as justificativas mais fortes relacionam-se ao modelo de formação inicial desse docente, já que, várias vezes ele nos afirma que *“A minha formação inicial foi basicamente técnica, tradicional e no ensino dos esportes isso é assim até hoje”*.

Isso demonstra o quanto as ações pedagógicas do docente universitário pode ser direcionada pelas experiências curriculares de sua formação inicial, como as experiências advindas das práticas de ex-professores, o currículo e a legislação em que foi formado. Sendo assim, “o significado que as pessoas ou as coisas adquirem para um sujeito, nas relações vitais particulares, são, em conseqüência, meros derivados do sentido, próprio a uma história do desenvolvimento em seu todo [...]”. (HABERMAS, 1987, p. 168).

Compreendemos que essas ações traduzem o que é considerado de maior relevância pelo docente para atingir as finalidades do seu plano de ação. Planos estes, que estão prioritariamente orientados por um agir estratégico sobre a formação dos professores, definidos pelo Professor e direcionados para um fim específico.

Nesse sentido, compreendemos os apontamentos de Anastasiou (2002, 2004), quando descreve que a história de vida de cada profissional começa a se constituir desde a escolha feita no momento do vestibular e, a partir da entrada na sala de aula do curso escolhido, os elementos constitutivos da profissão passarão a nortear os caminhos a serem percorridos. No decorrer desse percurso formativo, inúmeros fatores contribuirão para a formação da identidade profissional, entre esses a vivência e a trajetória curricular, os objetivos pessoais e profissionais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, seus conteúdos

específicos, o código de ética, o reconhecimento pessoal e a influência de seus professores.

4.5.2 As ações pedagógicas do Professor Y

O Professor Y geralmente iniciava suas aulas com a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados no encontro. A chamada, diferentemente dos outros professores era feita em diferentes momentos em cada aula, já que, muitos acadêmicos demonstravam a preocupação com a frequência. No entanto, ainda eram comuns as vezes que respondiam presença e se retiravam da sala de aula. A observação participante ocorreu no desenvolvimento do componente curricular Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo da Educação Física, desenvolvidas no terceiro semestre do curso.

Como o Professor menciona no decorrer da entrevista, sempre tem a preocupação em buscar estabelecer relações entre teoria e prática nas suas ações pedagógicas. Isso pode ser verificado pela forma como a disciplina foi sistematizada, isto é, de caráter eminentemente teórico, já que esta contempla o estudo das teorias do currículo, concepções, tendências, abordagens metodológicas e processos avaliativos da Educação Física, o Professor organizou uma estrutura de trabalho que permitiu aos acadêmicos construir conhecimentos relacionados com a sua atuação como futuro docente a partir da fundamentação teórica trabalhada.

Com relação a essa estruturação, inicialmente foram abordadas formas de construção de um currículo para a Educação Física e em seguida foram trabalhadas as tendências pedagógicas da Educação Física. Cada aula eram fornecidos, previamente, os textos que serviriam de fundamentação e estudada uma tendência. Em seguida, os alunos construíam propostas de ensino como base na tendência estudada, incorporando a cada aula as novas tendências. Acreditamos que essa estruturação favoreceu a construção de conhecimentos pelos alunos, por sair do plano meramente teórico, oportunizando a reflexão com base no contexto escolar.

Embora consideramos este como um aspecto positivo, percebemos que para muitos acadêmicos esse exercício tornou a disciplina cansativa, já que, necessitava constantemente da participação deles na construção do conhecimento. Isso porque

conforme o Professor nos diz na entrevista, é bastante trabalhoso estabelecer relações constantemente, principalmente se pensarmos que a cultura acadêmica da nossa área ainda está atrelada a aspectos da falta de reflexão e por um agir estratégico em que a aula é vista como um momento de transmissão de conhecimentos por parte do professor, não como construção coletiva entre professor e acadêmicos orientada por um agir comunicativo.

A estruturação da disciplina de forma que os acadêmicos construíssem suas propostas em pequenos grupos a partir da exposição do Professor, é justificada por ele também pelo grande número de acadêmicos na turma, o que traz algumas dificuldades de trabalhar. Dessa forma, o Professor trabalhava orientando os pequenos grupos na construção de suas propostas, facilitando as discussões e provocando o envolvimento maior dos acadêmicos.

Tomando como base as concepções orientadoras das ações pedagógicas do Professor Y, percebemos que possui uma proposta de trabalho fundamentada claramente nos pressupostos das teorias críticas da educação e da Educação Física, especificamente pela proposta crítico-emancipatória. Essa orientação aparece de forma bastante clara na abordagem metodológica das aulas e na intencionalidade pedagógica na apresentação dos conteúdos.

Nesse sentido, percebemos que as ações pedagógicas deste Professor se traduzem na articulação dos saberes adquiridos no decorrer do seu desenvolvimento profissional, já que, como ele nos relata, isso foi uma construção que permeou todo o seu percurso formativo e que, sistematizando suas práticas dessa forma, acredita poder contribuir com a formação dos acadêmicos e com sua emancipação. Isso demonstra a preocupação do Professor em desenvolver suas ações fundamentadas em concepções, objetivos e conhecimentos vinculados a um contexto mais amplo onde o professor irá atuar, de romper com paradigmas com relação aos conteúdos e a atuação dos futuros professores e buscando superar a fragmentação curricular no curso de formação.

Para que esse processo se desenvolva, como enfatiza o Professor, *“A aula não é qualquer coisa, os sujeitos não estão lá para fazer o que querem. Na aula se aprende algo e se ensina algo”*. Sendo assim, fica evidente que a concepção de aula que orienta as suas ações, está relacionada com o que nos afirma Hildebrandt-Stramann (2001, p. 47) onde “[...] a aula deve ser compreendida como um espaço de interação social, onde o professor e os alunos definem as situações de ação, a

partir de uma intencionalidade, construindo os sentidos e significados para as ações”. Dentro dessa concepção, percebemos que o papel do professor de Educação Física, orientador das ações do Professor é o de mediador entre alunos/acadêmicos e o conhecimento, exercendo um papel de extrema importância na superação dos paradigmas existentes no âmbito da Educação Física e da sociedade através de diferentes formas de tratar o conhecimento e os problemas sociais nas aulas.

Essa constatação é feita pela forma como o Professor conduz as discussões na aula, isto é, em todas as ocasiões as discussões começavam partindo das experiências vividas pelos acadêmicos e do senso comum. Contudo, sempre orientadas para a transcendência desses limites e para a construção de um conhecimento com bases fundamentadas teórico e cientificamente. Esses aspectos podem ser observados desde o estudo das teorias do currículo, onde Professor começou pela análise do currículo do curso de Educação Física, como foi planejado, as características do contexto histórico, social, cultural e econômico, para a partir disso, trazer as referências conceituais dos autores sobre a construção do currículo se voltando para as especificidades da Educação Física escolar.

Da mesma forma, ocorreu com o estudo das tendências pedagógicas, as discussões sempre partiam das vivências relatadas pelos acadêmicos a partir das problematizações criadas pelo Professor buscando articular as bases de cada tendência com os relatos dos acadêmicos, tendo a reflexão como a base das suas ações.

Nessas discussões, era enfatizado pelo Professor o quanto a prática pedagógica dos professores de Educação Física está relacionada com as suas vivências e o tipo de formação, o que constatamos também em nossa pesquisa. Estas são especificidades que oferecem ou não estrutura para o professor trabalhar com diferentes culturas de movimento ou com determinadas concepções de ensino e de formação, por exemplo.

Verificamos também que uma das preocupações presentes constantemente nas ações do Professor trata-se da articulação entre os diferentes componentes curriculares do curso, uma vez que, eram frequentes as discussões buscando subsídios em outros componentes identificando as concepções que estavam sendo trabalhadas e também as vezes que o Professor apontava possibilidades da disciplina contribuir com outras que estavam tendo no semestre, assim como o

estágio curricular supervisionado a ser desenvolvido no decorrer do curso, no qual os acadêmicos poderiam utilizar como base as propostas construídas nesse componente curricular. Acreditamos que essa articulação contribui significativamente com a formação dos acadêmicos, assim como para o desenvolvimento das ações do Professor, já que, no período que realizamos a observação participante ele trabalhava três disciplinas na turma. Além do grande número de acadêmicos, esse era outro fator que exigia o desenvolvimento de diferentes estratégias de trabalho.

Desse modo acreditamos que os fundamentos das ações do Professor Y estão estreitamente relacionados com as suas características formativas, bem como pela necessidade de superar as experiências vividas na sua formação inicial, que foram marcadas pela fragmentação curricular e descontextualização dos conteúdos. O Professor demonstra ter consciência de seu mundo vivido e desenvolvido uma postura crítica para reelaborar seus quadros referenciais a partir da necessidade de mediação entre teoria e prática, da elaboração de estratégias para suas ações de acordo com o contexto e com a sua construção como docente do ensino superior.

Assim sendo, trazemos as contribuições de Habermas (1987,p. 164) quando afirma que “uma história de vida fixa não apenas certos aspectos significativos das coisas e dos homens para um sujeito; ela sinaliza também certos modos comportamentais do sujeito em relação ao seu meio ambiente”.

4.5.3 As ações pedagógicas do Professor Z

As aulas que realizamos a observação participante com o Professor Z foram no componente curricular Recreação e Lazer, desenvolvidas no primeiro semestre do curso. O Professor iniciava suas aulas colocando no quadro negro o planejamento das atividades que seriam realizadas no encontro, em seguida, comentava sobre as mesmas e sobre o cronograma elaborado para o componente curricular, fazendo os ajustes necessários.

Verificamos que no início do semestre o Professor já deixou claro para os acadêmicos a sua concepção de Educação Física, bem como a abordagem metodológica norteadora de suas ações no decorrer do semestre letivo. O Professor enfatiza também, desde o primeiro dia de aula o papel dos acadêmicos no processo

formativo, isto é, que para além de alunos, eles estão ali fundamentalmente para aprender a ser professor. Nesse sentido, justifica a constante inversão de papéis “*eu aluno, eu professor*” através da elaboração e apresentação de trabalhos em grupos e de planos de aula a serem desenvolvidos com os colegas, além da possibilidade de uma atividade de intervenção no contexto escolar com auxílio do professor da escola.

Percebemos essa ênfase como ponto positivo nas ações do Professor, uma vez que, começa a despertar o acadêmico para a sua futura profissão e suas responsabilidades, além da importância de se aproximar e conhecer o contexto profissional desde os primeiros semestres do seu curso de formação, enfatizando que “*ser professor perpassa conhecimentos da realidade e científicos*”, e a constante relação entre eles através de estratégias metodológicas desenvolvidas pelo professor.

Com relação à concepção de Educação Física escolar, o Professor demonstra estar orientada para a promoção da saúde dos alunos, já que, apresenta aos acadêmicos um artigo para discussão fundamentado nessa proposta e que é apresentada como possibilidade para desenvolver atividades de recreação e lazer com esta finalidade na escola. Além de em vários momentos fazer referência a aspectos e conceitos relacionados à saúde. O artigo é apresentado tendo também como propósito discutir sobre a necessidade de o professor ter clara uma proposta de ensino para sua atuação na escola fundamentada teoricamente, seja ela de promoção da saúde, seja com outros objetivos. Esta concepção orientadora pode ser justificada pelo percurso formativo desse docente, o qual desenvolveu inúmeros trabalhos voltados para a área da saúde, o que pode ser percebido na análise do seu currículo, onde encontramos diversas pesquisas, orientações e outras atividades nessa área.

Contudo, no decorrer da disciplina, percebemos que esses aspectos foram menos enfatizados do que os relacionados com a área pedagógica da Educação Física. Isso pode ser percebido pela estruturação das aulas, assim como os fundamentos pedagógicos orientadores das mesmas. Os fundamentos pedagógicos orientadores do trabalho do Professor foram: “*planejamento, professor e aluno*”. Sendo que o papel do professor é descrito como “*peça fundamental no sentido de ter domínio do conhecimento para saber como fazer a teoria e a prática caminharem juntas*”.

Dessa forma, constatamos que a concepção de professor de Educação Física orientadora das ações pedagógicas diz respeito a *“Ser professor de Educação Física escolar é ser mediador entre aluno e conhecimentos”*, em que é *“[...] necessário saber argumentar e fundamentar a respeito das práticas que desenvolve”*. As ações do Professor deixam claro o objetivo de desenvolver com os acadêmicos competências e habilidades para sua atuação profissional, *“é aqui e nessa convivência, no dia-a-dia, no cotidiano com os outros professores que se desenvolvem habilidades, se ganha experiência, que vocês vão aprender a ser professor”*.

Estas competências estão relacionadas ao que como nos aponta Hildebrandt-Stramann (2007, p.25) e que podem ser resumidas como uma “competência de ação pedagógica de movimento”, isto é, “[...] a capacidade de poder analisar, refletir teoricamente e encenar de maneira educativa e pedagógica de movimento a Educação Física, o esporte escolar e o mundo da vida das crianças e adolescentes”.

Verificamos nas ações do Professor a preocupação em esclarecer para os acadêmicos algumas questões hegemônicas em nossa área, especialmente relacionadas com os conteúdos da Educação Física, e a necessidade de romper com alguns paradigmas através de práticas inovadoras tomando como base as diferentes culturas de movimento. Como exemplo, citamos uma aula em que foram trabalhadas a dança e a ginástica de forma recreativa, onde o Professor menciona na discussão após a realização das atividades práticas: *“Por que as pessoas dizem que não conseguem trabalhar com dança e a ginástica na escola? Porque acham que precisam ter um conhecimento técnico para isso”*. Com isso, o Professor ressalta a importância dos conhecimentos pedagógicos para exercer sua atividade, uma vez que, como ele menciona *“saber-fazer é diferente de saber-ensinar”* e por isso a *“função da universidade é entender como é que vai ser professor, como vai ensinar na escola, não formar atletas”*.

Com relação à abordagem metodológica, percebemos que o Professor busca fundamentar suas ações na concepção crítico-emancipatória que tem a ação-reflexão-ação como estratégia orientadora. Isso pode ser percebido nas ações do Professor, uma vez que, nas atividades práticas desenvolvidas propõem a atividade/problemática inicial, oferece aos acadêmicos possibilidades para solucionar os problemas e/ou modificar a atividade de acordo com as necessidades e por fim, realizava a reflexão sobre todas as atividades desenvolvidas na aula. Nas

discussões e reflexões finais, era explicitado desde os seus objetivos, planejamento, metodologia, a estrutura da aula e os autores nos quais buscava embasamento para suas ações, buscando sempre as relações entre as concepções teóricas trabalhadas e as atividades práticas e apontando outros caminhos para os acadêmicos aprofundarem seus conhecimentos para além das bases oferecidas com o componente curricular.

Além de estar oferecendo aos acadêmicos a possibilidade de conhecerem elementos significativos de sua atuação profissional, a forma como foram conduzidas as ações do Professor alertavam para fato do futuro professor não desenvolver com seu aluno na escola, atividades práticas com um fim em si mesmas, apenas copiando/reproduzindo as sugestões do professor. Ressalta assim, a importância do sentido e do significado delas para os praticantes, pois como afirma Hildebrandt-Stramann (2001) o mundo do movimento não pode, nas aulas de Educação Física, ser reduzido à reprodução de modelos motores pré-configurados. Os sujeitos no seu processo de desenvolvimento, necessitam de estímulos motores onde possam “dedicar-se valorativamente” e, nesse processo, transferir os conhecimentos e experiências para o seu mundo da vida.

Existe também, nas ações do Professor a preocupação em estabelecer relações com outros componentes curriculares. Embora a turma estivesse no primeiro semestre do curso, em diversos momentos eram feitas essas relações, algumas vezes adiantando conteúdos de componentes trabalhados nos próximos semestres, outras, com os demais componentes do semestre que estavam cursando. Com isso, observou-se a preocupação em romper com a fragmentação curricular no curso de formação, diferentemente das vivências do Professor na sua trajetória formativa. Para os acadêmicos essa questão é de significativa importância na formação de sua identidade como futuro docente e as preocupações que deverão nortear o seu trabalho.

Analisando os dados obtidos inicialmente com a entrevista do Professor relacionado com a observação das aulas, fica evidente que está comprometido com a formação de profissionais e em buscar desenvolver o seu trabalho diferentemente das vivências que teve no seu período de formação inicial. Os quadros referenciais elaborados nesse período foram de rejeição das experiências e concepções, tendo construído novas concepções, significados e estratégias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica de acordo com as crenças, valores e atitudes que o mesmo

acredita perpassarem a atuação docente. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional aparece com um papel significativo na construção da identidade docente.

Fazemos essa referência considerando que a forma como o Professor vem conduzindo suas ações pedagógicas atualmente foi sendo desenvolvida no decorrer de sua carreira docente, rejeitando o modelo de ex-professores e construindo os seus esquemas de ação a partir da resignificação de suas experiências e do questionamento dos conflitos que viveu/vive no seu percurso formativo. Dessa forma, acreditamos que a formação do “eu profissional” está relacionada a um processo de autoformação, onde o Professor está empenhado de forma autônoma controlando o seu processo de desenvolvimento, desde os seus objetivos, planejamento, instrumentos e os resultados das ações que desenvolve no projeto formativo que está inserido (MARCELO GARCIA, 1999).

Por outro lado, percebemos também que o desenvolvimento profissional deste docente está relacionado com os colegas do seu contexto de trabalho, destacando o importante papel de processos de interformação no desenvolvimento profissional e construção da identidade dos docentes (Ibid.). Esta constatação é feita considerando que as concepções que o Professor vem buscando desenvolver suas ações atualmente são bastante próximas das concepções do Professor Y, com quem existe uma convivência profissional bastante próxima.

Sendo assim, os fundamentos das ações pedagógicas do Professor, demonstram estar centrados em uma ação consciente, marcada pelo desejo de renovação, de transformação e de mudanças, na busca e implementação de novos valores onde a fragmentação e as dicotomias tendem a desaparecer. A criticidade, a criatividade e a reflexão são valorizadas no sentido de criar novos rumos para as ações pedagógicas no percurso formativo dos docentes na área.

Portanto, acreditamos que as ações pedagógicas são elementos importante na construção da identidade docente, ao mesmo tempo em que são orientadas por essa construção, pela articulação das experiências e do que o professor imagina para o futuro, tendo o desenvolvimento profissional, que não se dá separado do quadro de vida pessoal do professor, um papel de extrema importância.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, ALGUNS APONTAMENTOS E UM POSSÍVEL CAMINHO A SER TRILHADO...

*“O mundo não é. O mundo está sendo. [...] A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho”
(FREIRE, 1999).*

Chegamos ao difícil exercício de encerrar este trabalho, que apesar de responder algumas de nossas indagações, acabou provocando outras, o que ressalta o caráter singular, provisório e inacabado do conhecimento. Contudo, frente à nossa problemática de pesquisa, algumas considerações necessitam ser tecidas. Para isso pretendemos retomar elementos que foram/são importantes na constituição dos docentes para atuar no ensino superior e apontar um possível caminho a ser trilhado dentro de nossas idealizações no que se refere à formação profissional em Educação Física.

Dessa forma, através desse estudo pretendemos contribuir com as discussões de nossa área comprometidas com a qualidade da formação profissional que transcenda a mera transmissão de informações e que, busque no mundo da vida dos sujeitos envolvidos no processo subsídios para o entendimento de suas ações, bem como as oriente para que os conhecimentos construídos estejam voltados a superação das limitações, ao esclarecimento e a emancipação.

Ao realizar esta pesquisa, aproximando-nos do contexto e buscando decifrar algumas de suas características percebemos o quanto o espaço universitário é alvo de dinâmicas que se entrecruzam condicionadas pelo contexto político, cultural, econômico e social em que a instituição desenvolve suas atividades. Isso nos deixa claro que o progresso de uma instituição não ocorre no vazio, mas está vinculado ao contexto macro e micro no qual ela se desenvolve. As características da Instituição se constroem alicerçadas nesse contexto e não podem ser entendidas longe dele. Essa referência é feita considerando as especificidades de constituição do campo de nossa pesquisa, bem como o perfil dos docentes atuantes no curso de Educação Física, caracterizado pelo elevado número de professores denominados horistas que necessitam exercer outras atividades profissionais.

Com relação às especificidades de nossa pesquisa, ficou perceptível nos relatos dos professores que suas reflexões extrapolavam as questões de sala de aula, transcendendo o espaço da prática pedagógica especificamente. Mas envolviam reflexões pessoais sobre seu mundo vivido, gratificações, preocupações existenciais e com sua família. Isso ressalta a necessidade de considerar e compreender o professor nas suas dimensões pessoal e profissional, de forma que uma não pode ser dissociada da outra.

Com relação à profissão escolhida, os dizeres dos professores direcionam o nosso entendimento para o fato de que este é um processo influenciado por fatores de ordem diversa que passam por sucessivas etapas, algumas mais conscientes que outras, e tem suas bases construídas a partir do mundo da vida de cada sujeito. Essa escolha parece se tornar mais consciente a partir do momento que o professor tem um contato mais próximo com a profissão escolhida, momento marcado pelo período de formação inicial.

A formação inicial como espaço que apresenta os fundamentos primeiros para a atuação do professor e para a construção de sua identidade docente, é o período de maior destaque na fala dos professores entrevistados quando relacionam esses fatores, já que a partir dele é que eles começam a construir sua identidade profissional de base (DUBAR, 1997) colocando em jogo as imagens de si e dos outros, a construção do eu ideal e a realização dos seus desejos profissionais. Apesar de verificarmos que eles fazem uma avaliação bastante crítica de sua formação inicial e que suas ações se voltavam a superar as lacunas e concepções construídas nesse período as rupturas são processos marcados pela trajetória de cada professor e se diferem de um para outro.

Essa situação pode ser evidenciada tomando como exemplo as vivências do Professor X, que mesmo consciente de suas limitações não demonstra ter transformado completamente suas concepções e ações para além do que vivenciou no espaço da formação inicial. Já os Professores Y e Z, que também enfrentaram situações problemáticas e suas falas nos revelam desencontros entre as experiências vividas e o eu ideal e idealizado pelos professores parecem ter superado tais concepções na construção de sua identidade docente. Os investimentos no desenvolvimento profissional possibilitaram a consolidação do eu ideal a partir da consciência de sua história de vida, da postura crítica e da clareza de seus objetivos com relação a sua construção como docente do ensino superior.

Assim, consideramos que o que difere as ações docentes não é o papel que exercem, mas a singularidade, o mundo vivido e o percurso formativo e profissional vivido por cada sujeito. Já que, este, pode influenciar de distintas maneiras as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, dependendo da perspectiva que cada um deles constrói com relação a sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, destacamos a continuidade na formação profissional através da pesquisa, como componente essencial na medida em que aponta novas possibilidades de ensinar e aprender, de rever verdades, concepções e modos de compreender, de interpretar de pensar e de agir; e de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que representaram um novo e importante movimento transformativo na construção da carreira e da identidade docente, como percebemos nos relatos dos professores.

A atuação profissional é destacada também como importante na constituição da identidade docente, seja na educação básica ou no ensino superior, ela fornece subsídios para a construção dos saberes docentes e para o direcionamento do percurso que o professor deseja seguir. No caso dos entrevistados de nossa pesquisa, percebemos que a atuação na educação básica, proporcionou experiências que levaram os professores a investir em sua carreira para chegar a docência na universidade, motivados pelo desejo de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas e na formação profissional.

Considerando os achados de nossa investigação, é possível reafirmarmos que a docência se constitui na confluência de inúmeros espaços e tempos do mundo da vida dos professores e tanto o seu desenvolvimento profissional quanto as ações desenvolvidas para a formação de futuros professores estão alicerçadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas perpassam dimensões éticas, afetivas e valorativas da ação profissional e pessoal. Apesar das diferentes trajetórias, concepções e incorporações que permeiam as trajetórias constitutivas dos professores podemos afirmar que existe um grande comprometimento com a docência, preocupação com a qualidade das aulas e em contribuir com a formação dos futuros professores.

Constatamos também, que as ações pedagógicas dos professores do ensino superior são decisivas no direcionamento das disciplinas acadêmicas e nas concepções que serão incorporadas e/ou rejeitadas pelos futuros professores. Neste sentido, existem diferentes possibilidades de orientação durante o curso de

formação de professores, podendo formar sujeitos como simples reprodutores dos modelos existentes ou como críticos que poderão trabalhar junto aos seus alunos diferentes possibilidades de intervenção fundamentadas no contexto de atuação e na resignificação das práticas existentes.

Embora não apareçam de forma explícita, consideramos que são perceptíveis as iniciativas para a construção de um projeto formativo e de uma identidade coletiva entre os docentes. No entanto, essa construção é dificultada por alguns fatores. Destacamos a dificuldade em superar e/ou resignificar as concepções da formação inicial por parte de alguns professores, exemplificamos com o caso do Professor X. E, pelas limitações impostas pela estrutura administrativa da universidade e suas características com relação ao quadro docente. A presença dos professores horistas ainda dificulta o processo por falta de engajamento de docentes que necessitam exercer concomitantemente outras funções, assim como as dificuldades na efetivação de seu trabalho apontadas pelos docentes e visíveis através da observação participante com relação ao elevado número de acadêmicos em cada turma.

Dessa forma, os professores demonstram ter o entendimento de que a docência no ensino superior necessita de um projeto formativo e de desenvolvimento profissional coletiva, que ao ser assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Contudo, esse é um processo ainda em construção, em que cada um, do seu modo procura contribuir.

Para isso, é necessário construir entre os professores e acadêmicos uma perspectiva de educação fundamentada nos pressupostos das teorias críticas da educação. Dentro desse contexto é que apontamos como possível caminho a ser trilhado a orientação através da racionalidade comunicativa para a formação de professores e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Racionalidade esta, que não se traduz na posse do saber, mas sim no modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam esse saber (HABERMAS, 1990). Isso proporcionaria uma trajetória constitutiva marcada pela troca de experiências, pela construção coletiva dos saberes, do ser docente e de sujeitos emancipados capazes de falar e agir na construção e transformação do seu mundo de vida.

Acreditamos que essas possibilidades que vislumbramos e buscamos subsídios no intelectual alemão para fundamentar, só serão possíveis através de

processos de crescente reflexão das tradições enraizadas nos contextos de formação, na sociedade como um todo e na resignificação das concepções de mundo, de educação, de homem, de sociedade e de formação existentes. Para isso, é imprescindível que se busque o entendimento e possíveis acordos que nos permitam iniciar a caminhada através de processos argumentativos fundamentados em valores e normas universalizáveis, promovendo o avanço nas estratégias para coordenação de planos de ação direcionado para um fim comum. No dizer de Habermas (1987, p. 168) “aquilo que é comum significa a validade intersubjetiva de um mesmo símbolo para um grupo de sujeitos que se comunicam entre si na mesma linguagem”.

Para isso, a racionalidade comunicativa, situada no mundo da vida dos sujeitos se configura a partir do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade do processo comunicativo no qual estão envolvidos os sujeitos proporcionando o entendimento entre os participantes da comunicação através da linguagem e apontando possibilidades de chegar-se a um consenso, mesmo que provisório.

Pensando na formação profissional em Educação Física o entendimento precisa estar voltado para os fatos do contexto histórico, social, cultural e político onde se efetiva a profissão docente, assim como com relação as normas e aos objetivos que se busca com o projeto formativo. Nesse sentido, trata-se de um processo complexo que ultrapassa os contextos de vida e encontra a unidade na multiplicidade das vozes, que estarão sempre submetidas a uma crítica permanente nos contextos específicos, no qual a argumentação é um processo fundamental. Dessa forma, o conhecer, o agir e o falar como estruturas fundantes desse processo precisam ser priorizados e desenvolvidos com os futuros professores através do estabelecimento de diretrizes fundantes da ação dos professores, determinadas a partir do contexto, do projeto formativo e das pretensões de validade dos envolvidos.

Acreditamos que essas diretrizes, apesar de necessitarem ser desenvolvidas com base no contexto, precisam ter como prioridades: o desenvolvimento da capacidade comunicativa entre professores e alunos permitindo a construção de conceitos e a emissão de informações que devem respeitar as perspectivas de todos participantes do dialogo, assim como as suas pretensões de validade; valorização da troca e do diálogo entre professores e professor e alunos; possibilidades de construção do conhecimento, não devendo, portanto, ser tomado como pronto e

acabado da forma como é transmitido pelo professor, já que, todo conhecimento é histórico, inacabado e temporário; assumir a pesquisa como forma privilegiada no campo da educação e de construção do conhecimento; trabalhar de forma interdisciplinar buscando romper com as fronteiras de um conhecimento especializado e fechado em seus limites para um conhecimento significativo para os alunos e/ou futuros professores.

Dessa forma, o agir comunicativo, ao mesmo tempo em que permite a interpretação dos processos culturais, processos de interação social, coordenação de ações e o entendimento mútuo, possibilitariam aos professores, como protagonistas dos seus processos de desenvolvimento, reconstruir e/ou consolidar sua identidade profissional e pessoal, bem como, a sua presença e ação no grupo social do qual são parte, alimentando-se desse jogo conjunto de práticas comunicativas. Portanto, isso nos possibilita vislumbrar o processo de emancipação através do aperfeiçoamento e/ou resignificação das ações dos professores, bem como um processo cooperativo de aprendizagem sobre o ser docente.

Diante das contribuições e dos desafios aqui apresentados, acreditamos que esta investigação nos possibilitou uma melhor compreensão sobre os processos de construção da identidade docente, as possibilidades que o investimento na carreira docente pode trazer para a construção e reconstrução dessa identidade através do desenvolvimento profissional, bem como sobre as formas que a trajetória docente pode se traduzir nas ações pedagógicas. Igualmente importante, acreditamos terem sido os desafios impostos pela empreitada de pensar a formação de professores, a construção da identidade e o desenvolvimento profissional dos docentes alicerçados na racionalidade comunicativa.

Para finalizar, considerando os limites de nossa pesquisa esperamos ter oferecido uma pequena contribuição no sentido de estimular a reflexão sobre o assunto entre os professores, formadores e futuros professores de Educação Física despertando para a necessidade de aprofundar os estudos nesse campo, buscando construir planos de ação a partir das diretrizes apresentadas e efetivamente contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas na área.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. (Org.) **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona, Gedisa, 1987.
- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANASTASIOU, L. das G.C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX/Autores Associados, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- 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/UFSM, 1999. p.1080.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- BERGER, P.; LUCKAMNN, T. **A construção social da realidade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Lei nº.9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 Dezembro 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/estagio_sec/Resolucao%20CNE-CP_02-2002.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 7/2004**. Diário Oficial da União, Brasília 31 de março de 2004, seção 1, p. 18.1. Disponível em: <<http://www.cref.org.br/arquivos/leg16.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I. et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Orgs.) **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas, RS: EdULBRA, 2001.

DAÓLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.) **Educação Física escolar: ser... ou não ter?** 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995, p. 49-57.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2.ed. Lisboa, Porto Editora, 1992, p. 93 – 124.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FUNKE-WIENEKE, J.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Uma pedagogia de movimento orientada no desenvolvimento humano como base para a formação do professor de Educação Física. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C. Z. (Org.) **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 59 – 66.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, E. A etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GUBER, R. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo I e II. Madrid: Taurus Humanidades, 1987.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. A formação de Professores de Educação Física em Salvador/BA do ponto de vista de um professor colaborador alemão. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C. Z. (Org.) **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 21 – 39.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria/RS. Vol 29, nº 02, 2004.

ISAIA, S. M. A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: **I Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XV, nº 20/21, p. 189 – 197, mar./dez. 2003.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Revista Movimento**. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano V, nº 10, 1999/1.

_____. O esporte na perspectiva do rendimento. In: Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: O grupo, 1996.

_____. A relação teoria /prática no ensino/ pesquisa de Educação Física. **Revista Motrivivência**: Educação Física, Teoria & Prática, v. 1, n. 8, p. 46- 54, 1995.

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

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

_____. **Introducción a la formación del profesorado**: teoría y métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.

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

MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M.G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M.; MIZUKAMI, M.G. (Orgs.). **Formação de professores-práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

_____. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. 1997. **Movimento**. Ano IV, n 7, 1997/2.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/Rio de Janeiro: Autores Associados/Prosul, 2003.

MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NASCIMENTO, J. V. do; COSTA, L. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista de Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

NASCIMENTO, J. V. et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Revista Movimento**. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 15, n. 01, p. 25 - 49, jan./mar. 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense: 2004.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.) **Docência na educação superior**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIRES, G. de L.; SILVA, M. Para além da formação profissional em Educação Física: em defesa de uma formação humana. **Revista Motrivivencia**, n. 25, 2006.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: Reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, vol. 11, nº 3, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHNEIDER, P.R. Verbete: Universidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001

SILVA, S.A.P.S. A pesquisa qualitativa em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, vol.10, nº 1, p.87-98, jan./jun. de 1996.

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

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

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **A UNOESC em seu contexto histórico**. São Miguel do Oeste, 2009. Disponível em: <<http://www.unoescsmo.edu.br>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física modalidade Licenciatura da Universidade do Oeste de Santa Catarina**: implementado no ano de 2008. São Miguel do Oeste, 2007.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Dados gerais de identificação:

- 1.1 Nome: _____
 1.2 Idade: _____
 1.3 Sexo: () Masculino () Feminino
 1.4 Naturalidade: _____
 1.5 Telefone: _____
 1.6 E-mail: _____

2. Formação acadêmica: (caso você tenha realizado mais que um curso por nível, por favor, identifique-os também)

2.1 Curso de Graduação:

Universidade: _____
 Local: _____
 Início: _____ Término: _____

2.2 Curso de Especialização:

Universidade: _____
 Local: _____
 Início: _____ Término: _____

2.3 Curso de Mestrado:

Universidade: _____
 Local: _____
 Início: _____ Término: _____
 Temática da Dissertação: _____

2.4 Curso de Doutorado:

Universidade: _____
 Local: _____
 Início: _____ Término: _____
 Temática da Tese: _____

2.5 Cursos em andamento:

Universidade: _____
 Local: _____
 Início: _____ Término: _____

2.6 Você pretende fazer outro curso de formação? Qual? _____

3. Atuação Profissional:

3.1 Você atua ou atuou na Educação Básica? () Sim () Não

3.2 Em caso afirmativo, que tipo de escola você atuou?
 () Pública () Privada () Pública e Privada

3.2 Qual o seu tempo de experiência em cada nível de ensino?

Anos iniciais do ensino fundamental:

- () Menos de 3 anos
 () De 3 a 7 anos
 () De 8 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () Mais de 15 anos

Anos finais do ensino fundamental:

- () Menos de 3 anos
 () De 3 a 7 anos
 () De 8 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () Mais de 15 anos

Ensino Médio:

- () Menos de 3 anos
 () De 3 a 7 anos
 () De 8 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () Mais de 15 anos

3.3 Qual seu tempo de experiência com o ensino superior? _____ anos.

3.4 A quanto tempo você está atuando nesta instituição? _____ anos.

3.5 Você já atuou o atua em outras instituições de ensino superior?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, em qual ou quais instituições? (havendo mais que uma indique na seqüência) Instituição: _____

Tempo de atuação: _____

3.6 Quais as atividades profissionais você desempenha atualmente além da atuação como docente no ensino superior?

3.7 Na referida instituição, qual a carga horária de atuação? _____ horas

3.8 Qual o número de disciplinas que você leciona neste semestre? _____

3.9 Além da docência, com que outras atividades você está envolvido nesta instituição?

- () Orientação de estágio/Trabalhos de conclusão de curso
 () Orientação de projetos de pesquisa
 () Orientação de projetos de extensão
 () Outras. Qual(is)? _____

3.10 Funções desempenhadas além da docência?

- () Coordenação de curso de graduação
 () Coordenação de curso de pós-graduação
 () Coordenação de projetos de pesquisa e/ou extensão
 () Membro de comissões. Qual(is)? _____

4. Desenvolvimento profissional/ Formação continuada

4.1. Você costuma participar de eventos (seminários, palestras, cursos, etc.) relacionados a área de atuação?

() Sim () Não

4.2 Qual a área que você participa de encontros com mais frequência?

() Educação () Saúde

4.3 Quais os meios de atualização científico-pedagógica utilizados com maior frequência? Marque as três alternativas enumerando-as por ordem de preferência.

- () Grupos de estudos
- () Eventos científicos na área da saúde
- () Eventos científicos na área da educação
- () Palestras sobre temas variados
- () Revistas especializadas
- () Leitura de livros e artigos científicos
- () Pesquisa e consultas na internet

Obrigado(a) pela sua colaboração!

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO

TÍTULO DO PROJETO: **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Andréia Paula Basei**

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

TELEFONE PARA CONTATO:

LOCAL DA COLETA DE DADOS: **Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste, SC.**

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

Objetivo do estudo: Compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional tendo como referência os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física e como isso pode influenciar nas práticas pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Também não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você 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.

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, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

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

Santa Maria, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE C – TÓPICOS GUIA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Experiências vividas e formação inicial:

1. Vivências com relação à Educação Física antes de entrar para o curso de formação inicial.
2. Motivações para a escolha de sua profissão.
3. Trajetória formativa como professor de Educação Física.
4. Características da formação inicial.
5. Influências da formação inicial nas práticas pedagógicas desenvolvidas.
6. Fatos marcantes durante sua trajetória acadêmica que motivaram o exercício da docência.

Vivências profissionais:

1. Atuação como professor da educação básica.
2. Outras vivências profissionais.
3. Influências da vida familiar na vida profissional.
4. Concepção e significado de ser professor de Educação Física.

Docência na universidade:

1. Motivações para a docência no ensino superior.
2. Significado de ser professor universitário / Função como docente do ensino superior.
3. Expectativas com relação ao exercício da docência no ensino superior
4. Área de atuação no ensino superior.
5. Principais dificuldades no início da atuação na universidade.
6. Funções desempenhadas atualmente dentro e fora da universidade.
7. Influências destas na atuação docente.
8. Fatores facilitadores e limitadores da prática docente.

Desenvolvimento profissional:

1. Concepção de desenvolvimento profissional.
2. Meios e estratégias para desenvolvimento profissional.
3. Preocupações da instituição quanto o desenvolvimento profissional dos docentes.
4. Com relação ao grupo de professores da instituição: articulação do planejamento das atividades, trocas e discussões.
5. Situação ideal para se desenvolver um trabalho coletivo, um projeto formativo conjunto da instituição para a formação de professores.

APENDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

TÍTULO DO PROJETO: **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Andréia Paula Basei**

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

CONTATO:

LOCAL DA COLETA DE DADOS: **Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste, SC.**

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa concedendo-me esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

Objetivo do estudo: Compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional tendo como referência os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física e como isso pode influenciar nas práticas pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na concessão desta entrevista e na observação participante das aulas que você desenvolverá durante parte do primeiro semestre letivo de 2009.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Também não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo

Riscos. A concessão desta entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você 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.

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, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

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

Santa Maria, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TÍTULO DO PROJETO: O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Andréia Paula Basei

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

TELEFONE PARA CONTATO:

LOCAL DA COLETA DE DADOS: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste, SC.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de questionários, entrevistas semi-estruturadas, gravadas, transcritas e posteriormente analisadas e observação de aulas dos participantes da pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de São Miguel do Oeste, SC. 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 Prof. Dr. Hugo Norberto Krug. 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 14/10/2008, com o número do CAAE 0215.0.243.000/08.

Santa Maria, ____ de _____ de 2008.

.....
Andréia Paula Basei / 2770907

APÊNDICE F - REQUERIMENTO – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Andréia Paula Basei, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, matrícula 2770907, venho por meio deste, requerer junto à Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste/SC, autorização para a realização da pesquisa referente ao desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada: **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de Educação Física do ensino superior**, cujo objetivo geral é compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional tendo como referência os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física e como isso pode influenciar nas práticas pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física.

O período de realização das atividades da pesquisa, constando do contato inicial com a instituição, a aplicação de questionários, entrevistas e observação participante das aulas dos docentes do curso será de Setembro/2008 à Junho/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.

São Miguel do Oeste, SC, 18 de setembro de 2008.

Andréia Paula Basei