

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

**A DIVISÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA
E SEUS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES
DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CLAIRTON BALBUENO CONTREIRA

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**A DIVISÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA
E SEUS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES
DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR**

Clairton Balbueno Contreira

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

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

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

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

**A DIVISÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA
E SEUS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES
DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR**

elaborada por
CLAIRTON BALBUENO CONTREIRA

como pré-requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

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

Prof. Celso Ilgo Henz, Dr (UFSM)

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

Santa Maria, 18 de abril de 2013.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter permitido concluir mais uma etapa tão importante da minha vida pessoal e profissional.

Aos meus pais Airton e Ivone que sempre tiveram ao meu lado me proporcionando carinho, paciência, apoio financeiro, conselhos e, principalmente, MUITO AMOR!

À minha irmã Danieli que, mesmo longe, nunca deixou de se preocupar, sempre acompanhando de perto o meu desenvolvimento profissional com seus preciosos conselhos.

À Thaís pelo amor e compreensão nos vários momentos que não estive presente.

Ao professor Hugo Norberto Krug pelos muitos conhecimentos compartilhados desde a graduação, viabilizando diversas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Aos membros da banca Examinadora: Prof^a. Mariângela da Rosa Afonso, Prof^a. Dóris Pires Vargas Bolzan e Prof. Celso Ilgo Henz, pela participação e excelentes contribuições que foram essenciais para a qualificação da minha investigação.

À Maria Guadalupe pela amizade que sempre demonstrou por mim.

Ao Patrick Paludett Flores pela parceria de sucesso que estabelecemos desde a graduação.

À todos os integrantes do GEPEF que, de alguma maneira, tiveram participação em minha trajetória formativa.

Aos colegas, Valmir da Silva, Andréia Baccin, Andriza Becker, André Fagundes, Anelise Costa, Haury Temp e Carla Kronbauer pelos momentos inesquecíveis que passamos juntos durante a realização do Mestrado.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) por todas as oportunidades oferecidas de desenvolvimento profissional.

**A TODOS O MEU MAIS SINCERO
MUITO OBRIGADO!**

“É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido”.

(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

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

A DIVISÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR

Autor: Clairton Balbueno Contreira

Orientador: Hugo Norberto Krug

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

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM) e tem como objetivo analisar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2004 no CEFD/UFSM, sobre os saberes docentes dos professores efetivos que passaram a atuar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente. Justifica-se a investigação pela necessidade de compreensão sobre as repercussões causadas pela Lei n. 9.696/98 e Parecer CNE/CES n. 07/04, nas concepções teóricas e práticas utilizadas pelos professores em suas intervenções pedagógicas, decorrentes da divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado. Para contribuir com as discussões foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) reconhecer os fatos significativos que auxiliaram na construção dos saberes docentes dos professores do CEFD/UFSM; b) identificar os métodos didáticos utilizados pelos professores do CEFD/UFSM nos cursos de Licenciatura e Bacharelado; c) compreender os problemas gerados pelo atual contexto formativo do CEFD/UFSM. A metodologia foi caracterizada como qualitativa do tipo estudo de caso. Participaram da investigação seis (6) professores representando os diferentes departamentos existentes no curso (DMTD, DDI, DDC), que possuem disciplinas tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado. As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas e suas interpretações se deram a partir da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1978). Após a exploração do material adotou-se como categorias os quatro (4) saberes descritos por Tardif (2005), tais como: 1ª) saber profissional ou científico; 2ª) saber curricular; 3ª) saber disciplinar; e, 4ª) saber experiencial. O corpo teórico tem como base os estudos elaborados por Nóvoa (1995), García (1999), Tardif (2002), Cunha (2010), Isaia (2010), Bolzan (2010) entre outros, para a compreensão das complexidades da construção dos saberes dos professores que atuam no ensino superior. Através das reflexões realizadas, constatou-se que o impacto causado pela atual organização curricular do CEFD/UFSM, concentra-se nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente, com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula, por meio da utilização de exemplos que caracterizam suas aplicações em uma área ou outra.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Licenciatura e Bacharelado, Formação de Professores.

ABSTRACT

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

THE PHYSICAL EDUCATION DIVISION CURRICULUM KNOWLEDGE AND ITS IMPACTS ON TEACHERS OF HIGHER EDUCATION

Author: Clairton Balbuena Contreira

Advisor: Hugo Norberto Krug

Date and Local Defence: Santa Maria, April 18, 2013.

This study is included in the Line of Research Formation, Knowledge and Professional Development (PPGE/CE/UFSM) and aims to analyze the impacts caused by the curriculum restructuring in 2004 CEFD/UFSM, on knowledge teaching of effective professor who began to act in the courses of Degree and Bachelor simultaneously. It is justified by the need for research on understanding the impact caused by Law n. 9.696/98 and Judgement CNE/CES n. 07/04, the theoretical concepts and practices used by teachers in their pedagogical interventions, resulting in the division of the Degree and Bachelor courses. To contribute in the discussions were prepared following specific objectives: a) recognize the significant events that helped in the construction of teaching knowledge of professor CEFD/UFSM; b) identify the teaching methods used by teachers CEFD/UFSM in Bachelors and Degree courses c) understand the problems created by the current context of formative CEFD/UFSM. The methodology was characterized as a qualitative case study. Participated in the investigation six (6) teachers representing different departments are on course (DMTD, DDI, DDC), which have both disciplines in the Bachelor and Degree as. The information was obtained through structured interviews and their interpretations are given from the content analysis developed by Bardin (1978). After exploration of the material we adopted four (4) categories created by Tardif (2005), were they: 1st) professional knowledge or science; 2nd) curricular knowledge, 3rd) disciplinary knowledge, and, 4th) experiential learning. The theory is based on the studies of Nóvoa (1995), Garcia (1999), Tardif (2002), Cunha (2010), Isaia (2010), Bolzan (2010) among others, to understand the complexities of the construction of knowledge of teachers who work in higher education. Through the reflections made, it was found that the impact of the current curriculum of CEFD/UFSM, focuses on curriculum knowledge of teachers, specifically with respect to adjustments to the content and teaching methods developed in the classroom through using examples characterizing their applications in one area or the other.

Keywords: Knowledge Teaching, Degree and Bachelor, Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CEFD - Centro de Educação Física e Desportos

CES - Conselho de Ensino Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFED - Conselho Federal de Educação Física

CREF - Conselho Regional de Educação Física

DACEFD - Diretório Acadêmico do Curso de Educação Física

DDC - Departamento de Desportos Coletivos

DDI - Departamento de Desportos Individuais

DMTD - Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas

ExNEEF - Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEEF – Movimento de Estudantes de Educação Física

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

UFES - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - United Nations Children's Fund

USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista Semiestruturada.....	113
Apêndice B - Termo de Confidencialidade.....	115
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	117
Apêndice D - Autorização Para Realização de Pesquisa.....	118

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Resolução n. 7, de 31 de março de 2004.....	120
Anexo B - Lei n. 9.696, de 20 de dezembro de 1998.....	125
Anexo C - Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003.....	127
Anexo D - Veto n. 672, de 1º de dezembro de 2003.....	128
Anexo E - Projeto Político Pedagógico - Licenciatura.....	130
Anexo F - Projeto Político Pedagógico - Bacharelado.....	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO À TEMÁTICA.....	8
1.1 Desvelando as motivações para a realização da pesquisa.....	8
1.2 O ensino superior e a formação de professores.....	14
1.3 Objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo geral.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Justificativa.....	18
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	21
2.1 Abordagem da investigação.....	21
2.2 Forma assumida da investigação.....	22
2.3 Coleta de informações.....	23
2.4 Interpretação das informações.....	24
2.5 Abrangência da investigação.....	25
2.7 Aspectos éticos da investigação.....	26
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	28
3.1 O ensino superior e o atual contexto formativo.....	28
3.2 A Educação Física e as políticas que a regulamenta.....	35
3.3 A formação de professores no CEFD/UFSM.....	41
3.4 Os saberes na prática pedagógica dos professores: contribuições de Maurice Tardif sobre o tema.....	45
4 OS PROFESSORES DO CEFD/UFSM E SEUS SABERES DOCENTES UTILIZADOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	59
4.1 Os perfis dos professores entrevistados.....	59
4.2 Os professores do CEFD/UFSM e a construção dos saberes docentes.....	63
4.3 Os métodos didáticos empregados pelos professores na atuação profissional.....	74
4.4 Os docentes do CEFD/UFSM e suas percepções sobre a atual estrutura curricular.....	86
5 MAS AFINAL, HOUE OU NÃO HOUE IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CEFD/UFSM EM DECORRÊNCIA DA DIVISÃO CURRICUIAR.....	95
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES.....	111
ANEXOS.....	119

1 INTRODUÇÃO À TEMÁTICA

1.1 Desvelando as motivações para a realização da pesquisa

A formação profissional é uma ação contínua do ser humano que está vinculado a aspectos inerentes da vida pessoal e profissional (GOODSON, 1995; NÓVOA, 1995; GARCÍA, 2000; TARDIF, 2005; CUNHA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2012) e, levando em consideração essa afirmação, é indispensável comentar alguns momentos específicos das minhas experiências pessoais, que julgo relevantes, as quais, impulsionaram a escolha pela Licenciatura em Educação Física e, conseqüentemente, para a realização desta investigação.

Como a maioria dos alunos que ingressam no curso de Educação Física, sempre gostei de praticar esportes e fazer atividades físicas, tanto dentro quanto fora da escola. Lembro que no início do meu ensino básico, a disciplina mais esperada da semana era a Educação Física. Foram momentos inesquecíveis que compartilhei junto aos meus colegas nas brincadeiras de pega-pega, nos jogos de futebol, nas partidas de vôlei e basquete. Quando o professor chegava com a bola lá estava eu entre os primeiros a pegá-la.

Já no final do ensino básico e início do ensino médio era convidado pelos professores para integrar as equipes de futsal e voleibol nas diferentes competições escolares promovidas na cidade de Santa Maria. Estes eventos foram importantes, pois aprendi o que significa vencer, perder, o companheirismo e o trabalho em grupo.

Paralelo aos esportes, durante a adolescência, me aproximei das Artes, mais especificamente da Música. Comecei a ter aulas de violão, mas a minha grande paixão foi a bateria e instrumentos de percussão. Quase na mesma época que estava fazendo a iniciação musical, entrei para a banda marcial que existia na escola onde concluí o ensino básico e por três (3) ótimos anos fiz parte daquele excelente grupo, onde estreitei laços de amizade. Realizei muitas viagens de

¹ Nesta primeira parte da introdução os verbos estão empregados no pessoal, nas demais, serão conjugados no impessoal seguindo as normas de Monografia, Dissertação e Teses da UFSM (2012).

integração com outras bandas do Estado do Rio Grande do Sul, como também, inúmeras apresentações na cidade de Santa Maria e fora dela. Tudo isto, fez com que a Música ganhasse um espaço cada vez maior em minha vida.

Ao término do ensino básico chegou o momento de optar pela profissão, da mesma forma que muitos estudantes, vários questionamentos surgiram: o que eu desejo fazer? Qual profissão devo escolher? Quais são as minhas aptidões? Devo escolher uma profissão que ofereça estabilidade financeira ou que me realize pessoalmente?

Ao refletir sobre estas questões dois pontos foram fundamentais para a minha decisão: o primeiro estava direcionado a uma profissão que permitisse compartilhar meus conhecimentos com outras pessoas; o segundo, e mais importante, que me trouxesse realização pessoal. Levando em consideração essas premissas, optei pela Música e, no ano de 2003, iniciei o curso de Bacharelado em Percussão do Centro de Artes e Letras (CAL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde permaneci por três (3) semestres. Por vários motivos que surgiram ao longo da graduação resolvi deixar o curso para buscar outra profissão.

No período que antecedeu a inscrição para o vestibular na UFSM retornaram aquelas dúvidas que me acompanharam por algum tempo durante o final do ensino médio sobre a nova profissão que gostaria de investir. Seguindo os mesmos critérios que me levaram a escolher o curso anterior, cheguei à conclusão que a Educação Física era a profissão que atendia as minhas expectativas pessoais e profissionais.

Quando decidi qual caminho tomar, fui atrás de informações sobre o curso oferecido pela UFSM. Ao localizá-lo na internet, percebi que o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) oferecia duas graduações distintas: a Licenciatura (voltado para a escola) e o Bacharelado (para os demais espaços). Novamente outra dúvida surgiu, qual graduação fazer? Após analisar o resumo disponibilizado sobre a área de atuação de cada graduação optei pela Licenciatura, por entender que essa era a área que proporcionava maior estabilidade profissional. Então, no ano de 2006 iniciei a minha trajetória acadêmica no CEFD.

Depois de algumas semanas frequentando as aulas do curso, dois fatos chamaram à atenção: o primeiro, estava relacionado à falta de esclarecimento de muitos colegas de classe que não sabiam que no ano anterior tinha ocorrido a reformulação curricular que deu origem aos cursos de Licenciatura e Bacharelado; o segundo, consistiu na insatisfação de muitos professores com a divisão, gerando um

ambiente bastante controverso com muitas incertezas, insatisfações e dúvidas sobre os rumos da formação profissional em Educação Física.

Na tentativa de compreender as questões que envolveram a separação dos cursos, ainda no meu primeiro semestre, entrei para a Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos da Educação Física (LEEDEF), coordenado pela professora Maristela da Silva Souza e pelo professor João Francisco Magno Ribas. As discussões realizadas nos encontros foram muito importantes, pois tive a oportunidade de entender criticamente alguns fatos que envolviam a Educação Física naquele momento, tais como: regulamentação da profissão, divisão curricular, mercado de trabalho, entre outros.

No semestre seguinte, buscando por novos conhecimentos e experiências, ingressei no, atualmente denominado, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Lazer (GEPELF) coordenado pela professora Elizara Carolina Marin. Na realidade, eu, Adriana Baptaglin e Gabriela Machado Ribeiro, fomos os primeiros bolsistas de um grupo que ainda não tinha nome. Recordo-me que pensamos em várias siglas e logomarcas, sendo definido algum tempo depois pela professora Elizara. Em um primeiro momento, a linha de estudo, pesquisa e extensão estava voltada para a área do lazer, logo em seguida, foi inserida a formação de professores, tema que achei muito interessante e que iniciei a estudar.

Alguns semestres depois na disciplina de Didática da Educação Física, ministrada na época pelo professor substituto Leonardo Germano Krüger, no final de uma de suas aulas, comentou que fazia parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) que, entre outros temas, pesquisava a formação de professores, assunto que já tinha chamado a minha atenção e estava buscando me aprofundar. Na semana seguinte fui apresentado ao professor Hugo Noberto Krug e de imediato fui inserido no grupo. Na época existiam vários pequenos grupos (GEPEFESCOLA; GEPEFOFAS; GEPEFINHO) dentro do GEPEF, e eu, em conjunto com Patric Paludett Flores e Laís Cavalheiro, coordenados pelo professor Leonardo, fizemos parte do GEPEFORMAÇÃO (um pequeno grupo somente com alunos da graduação). A partir deste momento novas perspectivas se abriram, participamos de vários eventos, apresentamos trabalhos, escrevemos artigos na tentativa de compreender um pouco mais os diversos aspectos que envolvem a docência escolar.

Como havia mencionado anteriormente, ingressei no curso de Educação Física em um momento bastante diferenciado, pois existiam muitas discussões dentro do CEFD sobre a regulamentação da profissão, divisão do currículo, mercado de trabalho, sobre o Conselho Federal e Regional de Educação Física (CONFEF/CREF). Questões políticas que mobilizaram a área em todo o país, sendo continuamente debatidas até o presente momento. Conseqüentemente, estes conflitos fizeram parte de toda a minha trajetória acadêmica e, por tê-los vivenciados tão intensamente, hoje desenvolvo essa investigação que tem a seguinte questão que a orienta: *a divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado influenciou no desenvolvimento dos saberes docentes dos professores do CEFD/UFSM que atuam em disciplinas de ambos os cursos?*

Por este motivo, destaco alguns fatos que considero importante que influenciam as Instituições de Ensino Superior (IES) e a formação de professores, em especial os de Educação Física.

1.2 O ensino superior e a formação de professores

Entre as diversas ações direcionadas às universidades, o projeto de internacionalização do ensino superior é um fato marcante que tem gerado muitos efeitos nas universidades brasileiras. De acordo com Morosini (2010), isto vem ocorrendo desde a segunda metade do século XX, favorecendo a criação de tensões a respeito dos diferentes modelos de universidades idealizados por instituições que exercem influências em vários países, mas que possuem visões opostas de educação, tais como, FMI, BIRD, BID, UNESCO e UNICEF. No Brasil, a partir de 2002, as medidas adotadas pelo Governo Popular (Partido dos Trabalhadores) estão voltadas à expansão e aumento do número de suas vagas e matrículas, ao fortalecimento do sistema nacional de ensino interdisciplinar e articulado, gratuidade e permanente avaliação das instituições superiores.

Estes planos de origens externas não vem apresentando resultados satisfatórios na formação de professores, pois estão vinculados a projetos organizados a privilegiar a racionalização dos conhecimentos intermediados pela pesquisa científica que, em sua maioria, tratam de questões altamente específicas

desvinculadas do contexto educativo, não preparando o futuro profissional para atuar com os conhecimentos pedagógicos que envolvem os diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior), deixando uma verdadeira lacuna formativa com relação a estes saberes.

Em decorrência da falta de articulação entre os conhecimentos científicos e os pedagógicos no ensino superior, autores como Maciel (2010), Anastasiou (2010), Isaia e Bolzan (2010) entendem que a formação continuada de professores via cursos de pós-graduação não estão promovendo uma preparação adequada para o exercício da docência. Existem poucos espaços oferecidos pelos currículos que oportunizam a reflexão e construção de experiências sobre esta realidade.

Conforme Maciel (2010) os cursos de graduação não formam docentes para o ensino superior, mas sim para a educação infantil, ensino básico e ensino médio. Diante dessa constatação surge o seguinte questionamento: como ocorre o processo de formação de professores para o ensino superior, já que os cursos de formação inicial e pós-graduação não estão dando conta de preparar adequadamente o futuro profissional para ingressar como docente neste nível? Um possível indicativo de resposta a esta pergunta, pode estar ligado tanto às características pessoais quanto profissionais desse sujeito, pois, segundo Bolzan (2008), a construção da carreira docente no ensino superior ocorre a partir de dois percursos: primeiramente, através da capacidade de criação de uma rede de relações e mediações que busque refletir, compartilhar, reconstruir experiências e conhecimentos; posteriormente, compreender o desenvolvimento profissional a partir de sua história pessoal, sendo imprescindível o reconhecimento da importância do processo formativo inicial e continuado.

Também Nóvoa (1995), Moita (1995), Pimenta (1996) e García (1999) entendem que a construção da identidade profissional é um dos fatores determinantes para caracterizar a maneira como o professor se sente na profissão. Pimenta (1996) a define como sendo um processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão, não sendo um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. E a profissão de professor, como as demais, emerge num contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Estas características apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Complementando esta ideia Gatti (1996) explica que a identidade faz parte do modo com que o homem se coloca no mundo em um determinado momento e determinada cultura, devendo ser levados em consideração os processos de formação e profissionalização. Portanto, o professor é uma pessoa formada por uma história de vida, pela identidade pessoal e profissional circundada pelas relações sociais. Dessa maneira, pode-se concluir que seus saberes não são algo que flutua no espaço, estão intimamente relacionados a estas características, confirmando a necessidade de estudos que possibilitem a sua relação com o trabalho docente (TARDIF, 2000).

Contribuindo com o desenvolvimento de discussões que envolvem o saber docente, Maurice Tardif (2006) em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” apresenta os conceitos utilizados nessa investigação como elementos norteadores das reflexões sobre o assunto, pois eles expressam o sentido e o significado que compreendemos fazer parte do universo da docência. Segundo o autor, “o *Saber Docente* é um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Ou seja, é formado por um conjunto de conhecimentos provenientes de diferentes fontes com origem na vida pessoal e profissional do professor.

Para Cunha (2010) os saberes não são apenas conhecimentos práticos que se constroem “fazendo”, mas eles provêm de uma base consistente de reflexão teórica que, articulada com as demais racionalidades, promovem as condições necessárias para o exercício intelectual do professor.

Da mesma forma em que o saberes estão constantemente se transformando em decorrência das ações reflexivas dos professores para a compreensão das complexidades que envolvem o trabalho docente, os cursos de formação de professores, aqui especificamente de Educação Física, apresentam em sua história diversas mudanças de concepções teóricas e práticas. Segundo Bracht (1992) estão relacionadas, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico e sua importância ocorre de acordo com a manifestação no plano da cultura e política que é realizada.

Tais movimentos fizeram com que a partir de 2004 todas as universidades do país, que ofereciam o curso de Educação Física (Licenciatura Plena), iniciassem processos de reformulação curricular. Destacamos duas decisões legislativas que

foram primordiais para o impulso da elaboração da nova concepção de formação de professores: inicialmente, a homologação da Lei n. 9.696 (BRASIL, 1998), elaborada com o objetivo de regulamentar² a profissão e estabelecer o campo de trabalho do bacharel em Educação Física, tornou-se a primeira iniciativa efetiva³ implantada no país direcionada a separação dos cursos; posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Ensino Superior CNE/CES n. 07 (BRASIL, 2004) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena. Definiram os princípios, as condições e os procedimentos para a formação destes profissionais, organizando e estruturando os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) em âmbito nacional.

Seguindo as instruções impostas aos cursos de graduação, o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM) aprovou seu novo currículo em 2004. Implantou no ano seguinte o curso de Licenciatura, disponibilizando sessenta vagas no vestibular do mesmo ano. Em 2006 deu início à primeira turma de Bacharelado quando, então, o número de vagas passou a trinta em cada curso.

Cabe ressaltar que as discussões sobre a legitimidade das alterações são colocadas em debate até o presente momento e configuram-se como um tema de grandes divergências epistemológicas. Existindo duas correntes que manifestam opiniões contrárias sobre o assunto, os principais defensores da proposta são representados pelos Conselhos Federais e Regionais de Educação (CONFEF e CREFs), em contrapartida, os opositores estão articulados, principalmente entre os profissionais ligados a corrente crítica da Educação Física.

Ao refletirmos sobre os saberes docentes devemos levar em consideração que é uma tarefa complexa que exige a ligação de conhecimentos, experiências, características que, muitas vezes, não são normalmente perceptíveis aos

² Esta pesquisa não tem a intenção de estabelecer posicionamento favorável ou contrário a divisão curricular, mas sim, discutir e fazer relações teóricas com as opiniões dos professores a partir dos fatos relatados nas entrevistas que correspondem ao caso investigado.

³ Segundo Souza Neto *et al.* (2004), em 1987 pioneiramente foi aprovado o Parecer CFE n. 215/87 e a resolução CFE n. 03/87 que previam a separação dos cursos em Licenciatura e Bacharelado. A proposta não surtiu o efeito desejado devido às divergências epistemológicas entre os especialistas. Entendeu-se na época que a Licenciatura era um aprofundamento profissional da Educação Física, não havendo motivos para a separação do curso. Em decorrência disso, foi mantida, basicamente, a mesma estrutura curricular que antecedia a resolução mencionada anteriormente, configurando-se em uma espécie de Licenciatura Ampliada (dois em um).

professores, mas que fazem grande diferença no modo de ser e agir na vida profissional e pessoal compondo a maneira como se desenvolvem na profissão.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2005 no CEFD/UFSM, sobre os saberes dos professores efetivos que passaram a atuar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Reconhecer os fatos significativos que auxiliaram na construção dos saberes docentes dos professores do CEFD/UFSM;
- b) Identificar os métodos didáticos utilizados pelos professores do CEFD/UFSM nos cursos de Licenciatura e Bacharelado; e,
- c) Compreender os problemas gerados pelo atual contexto formativo do CEFD/UFSM.

1.4 Justificativa

Esta investigação possui relevância acadêmica, devido ao fato de que há oito (8) anos o CEFD/UFSM reformulou seu currículo disponibilizando vagas para os cursos de Licenciatura e Bacharelado e, desse modo, consideramos ser um tempo suficiente para analisarmos seus impactos nos saberes docentes dos professores efetivos que possuem disciplinas em ambos os cursos.

De acordo com Cunha (2010) a importância de compreender as iniciativas de construção de saberes docentes na educação superior ocorre pela falta de reconhecimento oficial sobre a sua legitimidade pedagógica, uma vez que não há legislação nesta direção, até mesmo a própria carreira no ensino superior, na grande maioria dos casos, está embasada em dispositivos ligados à produção científica decorrentes de pesquisas com pouca referência aos saberes necessários a docência.

Da mesma forma, Zabalza (2004) alerta para o fato de que muitos professores universitários autodefinem-se sob o âmbito científico (como engenheiros, físicos ou médicos) do que como professores. Costumam dar mais valor as suas especialidades científicas do que às atividades docentes, depositando a identidade no conhecimento especializado e não no conhecimento sobre a docência, configurando-se como um aspecto crítico a sua indefinição, pois a prática profissional está fortemente balizada no domínio científico, sendo difícil, a princípio, de construir uma identidade profissional vinculada à docência.

No campo da Educação Física a especialização dos conhecimentos na área das ciências da saúde e biológicas não é algo recente, remonta desde a sua introdução no país influenciando em grande escala a formação da identidade dos profissionais desta área em uma perspectiva voltada à saúde e a preparação esportiva. Soares (2002) a partir de meados do século XIX, os médicos higienistas idealizaram a Educação Física baseados nas ciências biológicas, cujos corpos e mentes deveriam estar disciplinados a ordem capitalista, produzindo um trabalhador produtivo, disciplinado e fisicamente ágil, fruto da biologização e naturalização que orientam a nova sociedade.

Já o modelo técnico-científico surgiu no Brasil em meados da década de 1980, e consolidou-se no início da década de 1990, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física.

Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, que seria responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica, etc. Disto resultou um considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica. Por conta desta concepção, de um lado, e de outro por causa da ampliação e diversificação do mercado de trabalho, já não mais restrito à Escola, surgiu a proposição, e implantação, do Bacharelado em Educação Física. Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um "inchaço", provocado pela

incorporação de conteúdos ligados à novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada, etc). O currículo de orientação técnicocientífica encontra-se em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma "pura", mas combinada com o tradicional-esportivo (BETTI; BETTI, 1996, p.11).

Desta maneira, tendo por base a atual configuração curricular do CEFD/UFSM, nos é permitido analisar elementos que até então são inéditos na atuação profissional dos docentes, pois na antiga formação generalista não existia a necessidade de um professor transitar entre as áreas da saúde e a educação, da mesma forma, como que está previsto no modelo formativa em vigor, sendo comum disciplinas correspondentes serem ministradas pelo mesmo professor nos dois cursos. Por este motivo, buscamos entender se houveram mudanças nos saberes dos professores e, de que maneira, refletiram em seus métodos de ensino e aprendizagem utilizados tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado.

A importância de se realizar investigações sobre desenvolvimento dos saberes docentes na atual configuração curricular do curso de graduação do CEFD/UFSM, consiste em proporcionar aos professores e alunos a oportunidade de visualizar as diferentes perspectivas, concepções e identidades profissionais construídas na instituição; buscando, principalmente, provocar reflexões que venham contribuir para futuras melhorias na formação profissional do curso de Educação Física.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Abordagem da investigação

Abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa são alguns nomes designados para identificar essa modalidade de pesquisa. Nas ciências sociais assumem diferentes significados. Segundo Oliveira (2007, p.37):

Entre os mais diversos significados, conceituamos a abordagem qualitativa como sendo um processo de reflexões e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

A pesquisa qualitativa surgiu como uma forma de reação ao modelo positivista/quantitativo, estando embasada nos referenciais teóricos marxista, na fenomenologia e ainda no estrutural-funcionalismo. As pesquisas qualitativas e quantitativas não se anulam, pois alguns elementos característicos presentes em estudos quantitativos podem estar inseridos nas investigações qualitativas, basta que o investigador avalie e conceitue os instrumentos ao ponto de utilizar as duas metodologias para se complementarem e contribuírem para o desenvolvimento do pensamento científico (TRIVIÑOS, 1987).

Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa possui quatro características principais: 1) O ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; 2) O caráter descritivo; 3) O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador; e, 4) O enfoque indutivo.

O ambiente natural é um elemento significativo para a interpretação dos fenômenos sociais que envolvem os participantes da pesquisa, possibilita a descoberta de comportamentos e elementos que constituem o cotidiano dos investigados.

A preocupação fundamental da pesquisa qualitativa é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e suas variações, já que o seu principal objetivo é a descrição (TRIVINOS, 1987).

Para Joel Martins (*apud* FAZENDA, 1996, p.58) a descrição não está fundamentada em idealizações, imaginações, desejos e nem em num trabalho realizado na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

2.2 Forma assumida da investigação

O estudo de caso é uma das muitas maneiras utilizadas para o desenvolvimento de pesquisas abrangendo diversas áreas do conhecimento como as Ciências Sociais, Psicologia e Economia (GIL, 1989). Segundo Godoy (1995, p.35):

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

Além disto, constitui-se em um método bastante diferenciado de investigação, como bem coloca Martins (2006, p.2):

Quando um estudo de caso é original e revelador, isto é, apresenta um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender assemelhados, o caso poderá ser qualificado como importante e visto em si mesmo como uma descoberta. Oferece descrições, interpretações e explicações que chamam a atenção pelo ineditismo.

Ainda Martins (2006) identifica como sendo uma de suas características a pesquisa empírica, pois investiga os fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador aprenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permite um mergulho mais aprofundado no “problema”, possibilitando maior penetração naquela realidade social. Mas, de acordo com Raupp e Beuren (2006), existem limitações em sua

aplicação, já que está relacionada a um único objeto de estudo e seus resultados não podem ser generalizados a outros fenômenos.

Outro ponto significativo na escolha por esta forma de pesquisa é pela facilidade de ser realizada por um único pesquisador, não necessitando da utilização de técnicas em massa para a coleta de dados (GIL, 1989). Também Yin (2005, p.20) relata que “o estudo de caso permite que a investigação preserve as características holísticas e significados dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida, processos organizacionais e administrativos [...]”.

Assim sendo, esta investigação tem como cenário o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O curso estudado (Educação Física) iniciou as suas atividades em 1970, tendo como fundador o Prof. Coronel Milo Darci Aita. Hoje oferece os cursos de graduação em Licenciatura e Bacharelado; Especializações em: 1) Educação Física Escolar; 2) Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; e, 3) Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura. No ano (2012) reabriu o curso de Mestrado em Educação Física com duas linhas de estudos: Aspectos Sócio culturais e Pedagógicos da Educação Física; e, Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física. Portanto, é dentro desse contexto em que os docentes estão inseridos, no qual desempenham as suas atividades profissionais, sendo a graduação o foco principal desta pesquisa.

2.3 Coleta de informações

A entrevista é um dos procedimentos mais utilizados no trabalho de campo realizado pelas ciências sociais e humanas. A partir dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais que estão na posição de sujeito-objeto da pesquisa, promovendo a compreensão de uma determinada realidade que está sendo enfocada (CRUZ NETO, 2002).

Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências

sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação (GIL, 1989, p.113).

Segundo Marconi e Lakatos (2009, p.196) a entrevista pode ser definida como um “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Para Lankshear e Knobel (2008, p.174) “a entrevista semiestruturada se caracteriza por incluir questões previamente preparadas, mas o pesquisador utilizará apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes do entrevistado”.

Gil (1989) destaca algumas vantagens e desvantagens da escolha por este tipo de instrumento de coleta de informações. As vantagens são as seguintes: a) possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação; e, d) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler ou escrever. Os aspectos negativos são: a) falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas; b) a inadequada compreensão dos significados das perguntas; c) fornecimento de respostas falsas, determinados por razões conscientes e inconscientes; e, d) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado. Mas o autor revela que todas essas dificuldades podem ser superadas através da flexibilidade da entrevista e pelo bom planejamento na escolha dos entrevistados.

Após o término das entrevistas foram realizadas as suas transcrições, no qual, retornaram aos participantes para leitura e ajustes. Somente depois da revisão e aprovação pelos mesmos, iniciou-se as análises.

2.4 Interpretação das informações

A análise de conteúdo é um método que existe há alguns séculos. Nasceu durante as primeiras tentativas do homem de interpretar os livros sagrados. Desde então, surgiram várias teorias no intuito de sistematizá-la. O autor que se configura

entre os principais teóricos na área é o francês Lourence Bardin que em 1977, lançou a obra *L'analyse de contenu*, e nesse trabalho demonstrou de forma detalhada os conceitos e fundamentos da análise de conteúdo.

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

De acordo com Gil (1989) o método permite a confrontação de informações possibilitando amplas inferências, fazendo deste um importante instrumento para a análise de comunicações.

Compondo parte essencial do processo de análise da pesquisa, as categorias são empregadas para estabelecer classificações, agrupando ideias ou expressões utilizadas na investigação, em torno de um conceito capaz de abranger os elementos que se relacionam entre si (GOMES, 2002).

Deste modo, após os procedimentos supracitados, adotou-se como categorias da investigação os quatro (4) saberes docentes descritos por Tardif (2005), tais como: 1ª) saber profissional ou científico; 2ª) saber curricular; 3ª) saber disciplinar; e, 4ª) saber experiencial.

2.5 Abrangência da investigação

A pesquisa contou com a participação de professores efetivos do curso do CEFD/UFSM, que possuem os títulos de doutorado e/ou mestrado na área da Educação Física e, que, atualmente trabalham em disciplinas de cunho teórico ou prático na Licenciatura e Bacharelado simultaneamente.

Foram entrevistados Seis (6) docentes, dois (2) do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino que representaram os diferentes departamentos existentes do curso. Foram eles: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD),

Departamento de Desportos Individuais (DDI), Departamento de Desportos Coletivos (DDC). Essa escolha teve como objetivo compreender as concepções dos professores sobre os saberes docentes desenvolvidas no atual modelo curricular, apresentando suas opiniões sobre o foco da investigação, inclusive dos departamentos que estão locados.

Outro elemento metodológico relevante para a investigação, consistiu no tempo de atuação dos professores como docentes no CEFD/UFSM. Assim, devido à necessidade de experiência no antigo currículo (de 1990), período aqui estabelecido de no mínimo dois (2) anos de trabalho nesse currículo, portanto, todos os docentes que iniciaram suas atividades após o ano de 2003, não puderam fazer parte dessa investigação. Seguindo essa premissa, não foi possível inserir a única professora do Departamento de Desportos Individuais (DDI), pois a mesma assumiu o cargo efetivamente no ano de 2004, e, por este motivo, não foi incluída na investigação, impossibilitando a equidade dos sexos.

Além disto, não integram o estudo professores substitutos que estão inseridos no corpo docente da instituição, pois atuam em disciplinas que abarcam apenas uma das áreas do currículo (ou a Licenciatura e/ou o Bacharelado), não havendo condições de realizar reflexões em torno de sua atuação nos dois campos de formação oferecidos pelo CEFD.

A disponibilidade e o interesse de contribuir com a investigação foram os fatores determinantes de escolha quando existia mais de dois professores de um mesmo departamento, dentro dos critérios apresentados.

2.6 Aspectos éticos da investigação

Inicialmente contactamos o diretor do CEFD/UFSM para esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e, assim, receber a autorização para desenvolvê-la (APÊNDICE D).

Com relação aos participantes, considerou-se necessário que os professores convidados assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, demonstrando o seu interesse e conhecimento sobre o tema tratado na investigação (APÊNDICE C).

A coleta de informações ocorreu através de entrevistas previamente agendadas, respeitando a disponibilidade de horários e locais dos participantes. Utilizou-se a gravação em áudio como ferramenta técnica para o armazenamento das entrevistas, nas quais foram transcritas e, posteriormente, entregues aos participantes para revisão e alterações de suas falas. Segundo Lankshear e Knobel (2008) cada vez mais, o uso de dispositivos de gravação digital para captar dados verbais são utilizados em pesquisas, pois seus benefícios consistem na capacidade de armazenamento de informações, facilitando a transcrição e duplicação dos arquivos.

Somente após estes passos iniciaram-se as análises das informações. Todo material ficará sendo armazenado pelo tempo de cinco (5) anos, após a publicação dos resultados e depois será destruído, como descrito no Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B).

Cabe lembrar que os colaboradores tiveram a liberdade deixar a qualquer momento a pesquisa sem nenhum dano de imagem. As suas identidades foram preservadas, de modo que, apenas o orientador e o autor da pesquisa possuem conhecimento sobre elas. Foram identificados pelas letras iniciais do alfabeto (A, B, C, D, E, F). Utilizamos como critério de definição a ordem da realização das entrevistas⁴.

Os resultados da pesquisa serão usados exclusivamente com caráter científico, na intenção de divulgá-los em eventos e periódicos na área da Educação Física.

⁴ No desenvolvimento da pesquisa serão empregados os termos: o(s) professor(es)/ o(s) docente(s), no masculino para fazer referência aos participantes, visto que não há necessidade de especificação dos sexos nesta investigação.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 O ensino superior brasileiro e o atual contexto formativo

No momento em que nos remetemos a pensar sobre o ensino superior brasileiro devemos levar em consideração as transformações impostas pelo mundo contemporâneo. Esta nova configuração de sociedade dá origem a demandas que necessitam de uma visão ampla sobre suas questões, exigindo a descentralização dos seus dilemas de âmbito local para continental e mundial. Condição que não resulta, necessariamente, em avanços para a educação superior, mas sim, apresenta novos desafios teóricos/metodológicos a serem superados.

Um resultado marcante da atual política educacional se refere ao fortalecimento do papel de agências internacionais nos países em desenvolvimento. Por um lado, estão os fundos de financiamento privados como o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); de outro, inserindo-se de forma mais discreta, as instituições como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e o United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). No Brasil a presença de agências não é recente, existem registros de parcerias desde os anos 50 do século passado, iniciados no governo militar com o acordo (MEC/USAID). Hoje, nosso país recebe grande influências gerada por estas instituições, que se materializam em financiamentos, acordos de cooperação técnica ou simples circulação de recomendações (VIEIRA, 2002).

Segundo Morosini (2010) a internacionalização do ensino corresponde aos esforços de aproximação da educação superior às exigências do mercado de trabalho relacionadas ao atual contexto da sociedade e da economia. Sendo assim, surgem diversas propostas de modelos de universidade, entre elas: o Banco Mundial e FMI, que propõe uma universidade voltada ao mercado de trabalho, generalista e produtivista. A privatização e a diversificação do sistema de educação superior e a avaliação da qualidade de ensino; a UNESCO apresenta sua proposta através do documento *Educação no século XXI: visões e ações: informe da conferência mundial sobre educação superior: cultura da paz da equidade e da qualidade*; a

própria Internacionalização da Educação inclui a dimensão internacional em todos os aspectos da administração, no intuito de alcançar a qualidade do ensino/aprendizagem e desenvolvimento de competências. O governo brasileiro desde 2002 promove a ampliação de vagas e matrículas nas IES, garantindo a gratuidade do ensino e mantém avaliação permanente das universidades.

De acordo com o relatório técnico emitido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵ de 2010, apresenta dados concretos que revelam a consolidação da política de expansão das universidades. O censo mostra que o número de matrículas em cursos de graduação, ensino público e privado, de 2001 a 2010 dobrou de 3.000.000 para 6.379.299. Também constatou a presença de 2.377 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, sendo 278 instituições públicas e 2.099 particulares. Segundo Chanlian (2003) este aumento de oferta de vagas ocorreu especialmente pela atuação da iniciativa privada, que viu na profissionalização de ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. Ristoff (2006) reconhece que o nosso sistema superior de ensino está entre os mais privatizados do mundo. Destaca que, mesmo com taxas menores de crescimento do ensino privado nos últimos anos, ainda assim constituem aproximadamente 90% das IES de todo o país.

Desta maneira, estimulados pelas propostas de instituições externas, lentamente nosso cenário educacional vai se modificando, principalmente no que diz respeito à formação de professores, pois visivelmente, não está no mesmo ritmo dos avanços e exigências da sociedade que se transforma a cada ano letivo, atribuindo novas responsabilidades a escola e, consecutivamente, ao papel dos professores. Para enfrentar tamanho desafio, a qualificação profissional é elemento chave no que diz respeito à superação desta realidade. Entretanto, as iniciativas legislativas direcionadas à educação não tem dado conta de oferecer subsídios suficientes aos professores para enfrentarem adequadamente a atual realidade.

Segundo Veiga (2006), reformas como as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, de Graduação Plena (BRASIL/CNE/CP, 2001) favorecem a figura do tecnólogo do ensino. Este profissional se adéqua as demandas do mercado de trabalho desenvolvendo competência técnico-profissional baseada especificamente no “saber

⁵ Para mais informações sobre os relatórios técnicos disponibilizados pelo INEP, acessar o site: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.

fazer”. A formação está restrita apenas a realidade em âmbito prático, restringindo-se ao microuniverso escolar, não sendo capaz de estabelecer relações amplas com a realidade social. Portanto, o conceito utilizado para definir a competência profissional está reduzido a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva.

Damis (2002) entende que a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (BRASIL, 1996), em seu Art. 62, cria outra localização institucional destinada à formação de professores para atuar na educação básica, consistindo em dois modelos: o modelo universitário e o não universitário. Esse último é composto pelas faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. As referidas instituições, em sua maioria, caracterizam-se como privadas, localizadas no interior do país, não possuindo tradição e nem condições para desenvolver o ensino, a pesquisa e extensão.

Estas condições que atualmente apresenta o ensino superior no Brasil, entre outras questões, recaem sobre um ponto bastante delicado que diz respeito à preparação deste profissional para a atuação frente aluno. De acordo com Morosini (2000, p.11):

Se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *tricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica.

Conforme Isaia e Bolzan (2010) a aprendizagem do *ser* professor ocorre de maneira colaborativa é construída durante a prática docente em situações cotidianas de ensino, também ocorre de forma compartilhada envolvendo trocas e representações, fazendo com que o professor crie sua professoralidade, não implicando apenas no domínio dos conhecimentos de determinado campo, mas também, nos valores que levam em conta os saberes profissionais⁶. Para Anastasiou (2006) recentemente a aprendizagem pela prática é a maneira encontrada pelos professores para se desenvolverem profissionalmente neste nível de ensino, já que os espaços oferecidos nos cursos de pós-graduação, único

⁶ Discutiremos no sub-capítulo (3.4) as questões que envolvem os saberes docentes.

momento em que é oportunizado esse tipo de experiências no ensino superior, é insuficiente para garantir a sistematização dos saberes e associação entre teoria e prática. De acordo com Veiga (2006) esta condição é viabilizada pela priorização dos programas de pós-graduação na formação de pesquisadores, sendo necessária à elaboração da Resolução CNE/CES n. 03 (BRASIL, 1999) exigindo a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino em cursos *lato sensu*. Confirmando a prerrogativa de que as políticas educacionais não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Em busca de soluções para amenizar os impactos negativos causados por legislações, políticas e concepções de formação de professores que não contribuem de forma efetiva para a qualificação profissional, autores como, Nóvoa (1995), Goodson (1995), García (1999), Abraham (2000), Schön (2000), Tardif (2002), Zabalza (2004) em seus estudos refletem sobre os problemas que envolvem o atual contexto educacional, sugerindo novas propostas para superação destas dificuldades.

Dentro deste contexto as contribuições de Ferry (1991 *apud* GARCIA, 1999, p.19), são importantes no momento em que apresenta alguns conceitos que podem ser levados em consideração sobre a formação:

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode ser também entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação. A formação adaptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito, ou a do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal).

Já Garcia (1999) utiliza a classificação elaborada por Debesse (1982) para explicar que a formação não ocorre exclusivamente de maneira autônoma, existem pelo menos três elementos que podem estar agregados a ela: a) autoformação, é aquela em que o indivíduo participa de forma independente tendo controle dos resultados da própria formação; b) heteroformação, é organizada por especialistas sem que a personalidade do sujeito seja comprometida; e, c) interformação, ocorre através da interação entre futuros professores ou entre professores em fase de

atualização de conhecimentos, tendo como mediadores do trabalho a equipe pedagógica.

Devemos lembrar que este tipo de formação profissional encontra dificuldades para ser consolidada na área educacional, pois a supervalorização dos conhecimentos científicos historicamente se sobrepõe aos pedagógicos, reduzindo as ações educativas à meras competências técnicas, proporcionando o esvaziamento da dimensão pessoal da profissão (CUNHA, 2010). Contradizendo tais características, Abraham (2000) afirma que não é possível separar aspectos exteriores da vida individual do professor de sua profissão, pois o docente é formado pelo *eu profissional individual* e o *eu profissional grupal*, estes sistemas psicológicos funcionam em conjunto compondo um equilíbrio nas estruturas próprias do indivíduo fornecendo os suportes necessários para a permanência na profissão.

Outro problema oriundo do distanciamento entre o *eu profissional* e o *eu pessoal* é o que Nóvoa (1995) chama de “crise de identidade dos professores”, o autor considera que esta atitude foi inserida do plano científico para o institucional, com intenções políticas para aumentar o controle do estado sobre os professores, gerando o processo de desprofissionalização docente.

A construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola. Mas a minha hipótese geral é que essa identidade profissional vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional* mas também com o contributo das interações que vão se estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Os efeitos das “porosidades” ou dos “fechamentos”, que acontecem entre os vários universos de presença, podem ajudar-nos a compreender o “papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão (MOITA, 1995, p.116, grifo da autora).

Corroborando com esta ideia, Pimenta (1996, p.76) entende que:

Uma identidade profissional 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 porquê preenche de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das tórias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, em quanto 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 angustias e anseios, do sentido que tem sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede re

relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Para Nóvoa (1995, p.16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. O mesmo autor destaca que está envolvida nas mais diversas formas de interação com a profissão, atua na organização da aula, na escolha e utilização dos processos pedagógicos, na maneira que desenvolve a sua autonomia, resultando na constituição de uma segunda pele profissional.

Tão importante quanto compreender a sua identidade profissional é entender a verdadeira relevância do papel docente no ensino superior. Zabalza (2004, p.106), aponta três dimensões que a compõe:

Dimensão profissional permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são as suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades da formação inicial e permanente. *Dimensão pessoal* permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afeta (sexo, idade, condição social, etc), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (burn out, estresse, desmotivação, etc), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional. *Dimensão administrativa* que no situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com o sistema de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.) (Grifo nosso).

Neste sentido, as trajetórias pessoais e profissionais podem ser decisivas na maneira de como o professor percebe a sua atuação, demonstrando as concepções sobre o seu fazer pedagógico, definindo a maneira de como entende o papel docente. Isto acaba implicando diretamente no exercício de articular e organizar as situações de ensino na construção dos saberes, sendo necessária a compreensão da transposição didática na transformação dos conhecimentos científicos em acadêmicos (BOLZAN, 2008).

Portanto, segundo Tardif (2002), o saber do professor está intimamente relacionado com o trabalho docente, apresenta-se de forma multidimensional incorporando elementos relativos à identidade pessoal e profissional, de maneira que, as ações dos professores não são estritamente cognitivas, são relações

mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para solucionar situações cotidianas. Para Cunha (2010) o desenvolvimento do trabalho docente exige múltiplos saberes que precisam ser aprimorados e compreendidos em suas relações através da reflexão rigorosa de sua prática.

Conforme Goodson (1995) as investigações relativas à vida dos professores possuem importante aspecto no sentido de envolver os professores como pesquisadores. Entre as propostas que compreendem essa dimensão de formação de professores, destacamos Donald Schön com o método reflexivo, apresentando-o como uma alternativa epistemológica da prática profissional.

Schön tentou penetrar na compreensão da própria atividade profissional, a qual é apresentada como atuação inteligente e flexível, situada e reativada, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade a que dá o nome de *artistry*. É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (*back talk*) (ALARCÃO, 1996, p.14).

Segundo Schön (2000) no momento em que o professor pensa sobre a sua atuação profissional novas sensações surgem que o incentivam a explorar os fenômenos observados, gerando outras compreensões e experiências acerca delas, ou confirmam as ações que tenham construídas durante a docência.

Concordamos com Zabalza (2004, p.126) quando esclarece que: “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajustes que sejam conveniente”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Schön (2000) apresenta três idéias que são centrais para a realização da prática reflexiva, são elas: a) conhecer-na-ação - é um processo que se apresenta espontaneamente através do julgamento consciente, buscando os resultados previstos para o ensino, no momento em que a situação estiver ocorrendo dentro dos limites de normalidade; b) reflexão-na-ação - consiste na crítica ou questionamento do ato de *conhecer-na-ação*, ou seja, é o pesamento crítico de um pensamento que originou determinada situação, permitindo a reestruturação das estratégias e compreensões sobre os fenômenos que deram início aos problemas; c) reflexão sobre a reflexão-na-ação - está relacionada com

uma reflexão que já foi realizada anteriormente e que poderá indiretamente influenciar a ação futura, dando início a um diálogo entre o pensar e o fazer.

Sendo assim, a formação deve consistir em um processo que confira ao docente conhecimento, habilidade e atitudes capazes de gerar profissionais reflexivos ou investigativos, tendo como eixo central de sua formação o desenvolvimento de instrumentos capazes de facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente (IMBERNÓN, 2006).

3.2 A Educação Física e as políticas que a regulamenta

O século XIX é um momento significativo na história da Educação Física, principalmente no que diz respeito à formação das bases conceituais relativas à utilização do corpo como força de trabalho. Tal fato corresponde a um período de grandes mudanças políticas e sociais na Europa, mais especificamente, com a ascensão da burguesia enquanto classe. Para garantir a formação deste novo homem abrangendo aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos, foi atribuída a Educação Física a responsabilidade de fornecer as condições necessárias para viabilizar de forma efetiva esse projeto. Entre os seus principais objetivos estão à automatização de gestos para a utilização nas fábricas, produção de corpos dóceis e disciplinados para o trabalho, construção de um corpo “saudável” livre de letargias, indolência e preguiça; todas estas ações integravam os discursos médicos e pedagógicos da época (SOARES, 1994).

O período compreendido entre 1850 a 1931 foi decisivo para a introdução da Educação Física no Brasil, as concepções burguesas de homem delinearão as características e finalidades de sua atuação na nova sociedade brasileira. Sua representatividade estava contida principalmente nos discursos médicos e militares, atribuindo a ela funções sociais como: saúde física e mental para a população trabalhadora, redenção da raça e transmissão de virtudes e moral (SOARES, 1994).

Com referência as legislações federais, Souza Neto et al. (2004) identifica quatro momentos distintos da Educação Física do século XX:

1º) A constituição do campo⁷ da Educação Física - 1939: iniciou com a homologação do decreto Lei nº 1.212, criou-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, como também, as diretrizes nacionais de Educação regulamentando a profissão entre leigos e não leigos;

2º) Revisão do currículo - 1945: este período se estende até 1969, através do Decreto Lei n. 8.270 passou-se a exigir o certificado do ensino secundário fundamental como pré-requisito para o ingresso nos cursos de Educação Física infantil, técnico esportivo e medicina aplicada à Educação Física. Com esta estruturação o curso de formação de professores passou de dois para três anos;

3º) O currículo mínimo e formação pedagógica - 1969: com a elaboração do Parecer CFE n. 894/69 e a Resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passaram a ter em sua carga horária 1.800h, distribuídas em três anos; e,

4º) Licenciatura e Bacharelado -1987: com a aprovação do Parecer CFE n. 215/87 e a Resolução CFE n. 03/87 foi criado o curso de bacharelado em Educação Física. Também foi alterada significativamente a carga horária dos cursos de 1.800h para 2880h, devendo ser cumprida em um prazo mínimo de quatro anos.

De acordo com Souza Neto *et al.* (2004) o Parecer CFE n. 215/87 e Resolução CFE n. 03/87, consistia em uma nova proposta dividindo os saberes entre as matérias básicas e profissionalizantes dos núcleos de fundamentação biológica, desportiva e pedagógica. Passaram a assumir outra configuração, tendo como fundamento, a distribuição dos saberes na estrutura curricular de duas grandes áreas: formação geral (humanística e técnica) e aprofundamento de conhecimentos. Embora o currículo tenha ganhado em autonomia e flexibilidade, esta organização produziu a perda da identidade do curso que passou de uma formação diversificada para a profissionalização. Nesse momento, surgem acirrados debates entre os especialistas que colocaram em dúvida a divisão curricular. Entendeu-se que o título de bacharel, pela tradição brasileira, era conferido a profissionais que completavam a sua formação inicial em uma área específica (Biologia, Sociologia e etc.) recebendo uma forte formação generalista, já a Licenciatura era considerada um aprofundamento profissional. Portanto, a

⁷ Segundo Souza Neto *et al.* (2004), consideram-se “campos” como espaços, nos quais as posições ocupadas pelos agentes definem-se em função dos objetivos que estão em disputa e dos interesses envolvidos, considera-se “campos” como espaços, nos quais as posições ocupadas pelos agentes definem-se em função dos objetivos que estão em disputa e dos interesses envolvidos.

implantação do Bacharelado resultou em uma contradição nas concepções de formação aceitas na época. Em decorrência dessa interpretação, os currículos mantiveram a estrutura anterior à Resolução CFE n. 03/07, propondo uma espécie de Licenciatura Ampliada, conferindo dois títulos em uma formação concomitante.

Foi cometida uma espécie de contrassenso. Desconsideramos as experiências consolidadas e consensualmente aceitas (indicadores necessários à construção da tradição, idealizamos um sentido particular sobre o que seja a formação do bacharel (como se fosse um aprofundamento de conhecimento). Negamos, portanto, a tradição. Isto significa que cometemos um equívoco de denominação que precisa ser corrigido nesse momento (FARIA JÚNIOR, 1987, p.4 *apud* SOUZA NETO, 2004, p.122).

Na atual LDB n. 9.394/96, a Educação Física está inserida na proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular obrigatório na educação básica. É facultativa nos casos que constituem a Lei n. 10.793/03⁸ e Mensagem n. 672/2003. Historicamente é um documento importante para a área, pois é a primeira iniciativa legislativa que a legitima no espaço escolar, colocando-a o mesmo patamar de outras disciplinas.

Ao mesmo tempo em que a Educação Física é valorizada, surgem novos desafios para justificar a sua permanência no currículo, pois segundo Vago (1999), a LDB possibilitou a realização de diferentes interpretações, permitindo a configuração de um quase “vale-tudo” em sua organização escolar, já que não definiu os critérios para integrar a proposta pedagógica da escola. Além disto, más interpretações têm contribuído para o esvaziamento da disciplina, na medida em que se transforma em treinamento esportivo acaba perdendo a sua identidade dentro do currículo.

Dois anos mais tarde, um grupo de profissionais a favor da regulamentação exerce forte pressão sobre alguns parlamentares que aprovam a Lei n. 9.696 (BRASIL, 1998). Nesse momento foi estabelecida a área de atuação do bacharel em Educação Física e criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais (CREFs).

Entretanto, cabe ressaltar que a ideia da regulamentação das profissões no Brasil remonta às décadas de 40 a 60 do século passado quando foram regulamentadas atividades como advogadas, artista, assistente social, atleta de futebol, bibliotecário, corretor de imóveis e seguros, dentista, economista,

⁸ Vide em anexo E a Lei 10.793/03 e F Mensagem n. 672/03.

empregado doméstico, enfermeiro, engenheiro, arquiteto e agrônomo, estatístico, farmacêutico, fisioterapeuta e terapeuta, geólogo, médico, veterinário, músico, nutricionista, orientador educacional, psicólogo, publicitário, químico, relações públicas, aeronauta, atuário e jornalista. Exatamente trinta profissões regulamentadas apenas nas três décadas citadas, sem contar as que foram regulamentadas recentemente, como a do profissional de educação física, Lei n. 9.696/1998 e as que, possivelmente, serão como o Projeto de Lei n. 7109/06, que regulamentará o profissional de tecnologia da informação. A regulamentação de uma profissão é um processo notadamente influenciado pela política de controle estatal dos trabalhadores, iniciado pelo Governo Getúlio Vargas. Um dos grandes problemas do período era controlar a classe média nascente, composta pelos profissionais liberais. A saída encontrada foi regulamentar as profissões, trazendo-as para dentro do Estado, com fiscalização e controle (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2008).

Os defensores da proposta na Educação Física, justificam sua existência na necessidade de um órgão fiscalizador que discipline e oriente o exercício de atividades dentro da área. Proporcionando garantias ao profissional graduado, como sendo o único capaz de atuar legalmente através de uma permissão liberada após a inscrição nos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF).

O Objetivo principal era limitar quem poderia ou não atuar na área de Educação Física, afirmando que apenas poderão operar os profissionais registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física, colocando o critério de ingresso no exercício profissional sob fiscalização e decisão do Conselho. O grupo favorável a regulamentação argumentou sobre a necessidade de proteger o mercado de trabalho dos educadores físicos, já que pessoas, sem uma formação adequada, intervinham nas diferentes áreas que o educador físico atuava, faltando muitas vezes postos de trabalho (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2008, p.01).

Em contra partida, os opositores formados por profissionais ligados a corrente crítica da Educação Física, combatem firmemente a conjuntura estabelecida, pois, de acordo com Nozaki (2004), a regulamentação foi apoiada por intenções corporativistas, buscando retirar do mercado de trabalho pessoas que exercem algum tipo de atividade sem um título formal de nível superior, mas que possuem qualificação dentro dos próprios códigos de ética que fazem parte da cultura corporal de movimento, por exemplo: da capoeira, yoga, artes marciais, dança entre outros, resultando no confronto de trabalhadores habilitados e não habilitados.

Na verdade, a aprovação da Lei n. 9.696 (BRASIL, 1998) tem como pano de fundo as mesmas intenções que motivaram a criação do Bacharelado em 1987, pois baseia-se na concepção capitalista mercadológica que atualmente regem as relações econômicas do estado. Portanto, em nenhum momento, na elaboração da proposta foi colocado em pauta as contribuições que a divisão do curso promoveria para o campo teórico e metodológico da Educação Física em âmbito geral. Os argumentos estavam focados principalmente na reserva de mercado. Segundo Faria Júnior *et al.* (1996) o projeto se mostra desatualizado e sem aprofundamento teórico. A questão sobre quem deve atuar na Educação Física retoma um debate já superado, causando um retrocesso nas discussões realizadas naquele momento, mantendo uma visão funcionalista de mundo.

Nesta perspectiva, a formação está reduzida a atender as necessidades do mercado de trabalho, a experiência é transformada em competência visando à empregabilidade e a sobrevivência do profissional dentro da lógica liberal que orientam as relações empregatícias do Bacharel em Educação Física.

O trabalhador é convocado para assumir o papel de profissional liberal, de iniciativa privada; a experiência é transformada em competência para a empregabilidade, isto é, para manter-se no mercado. O caráter reducionista de competência, ou seja, o agir com eficiência é metamorfoseado pelo processo atual de qualificação para o trabalho. Assim, amplia-se a idéia de competência, agregando a ela os seguintes fatores: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; enfrentamento de situações-problema; construção de argumentação; elaboração de propostas. Esta aparente ampliação indica que a flexibilidade apregoada se refere a um horizonte instrumental e, na melhor das hipóteses, dentro de uma conformada educação técnica de resultados (FARIA JÚNIOR *et al.*, 1996, p.267).

Reforçando a divisão causada pela regulamentação da profissão, em 2004 é aprovada a Resolução CNE/CES n. 07 (BRASIL, 2004) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena. Um de seus pontos principais foi à preocupação na criação de núcleos básicos de conteúdos que viessem garantir a formação profissional de maneira independente uma da outra. Também, a competência profissional ganha destaque, já que é considerada uma via importante para atender as mudanças sociais e econômicas da forte pressão exercida pelo mercado de trabalho. Pode-se perceber estas afirmativas nos seguintes artigos e incisos:

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

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, s.p, 2004).

De acordo com Perrenoud (1999) no Brasil durante os anos 70 e parte da década de 80, foi difundida amplamente a pedagogia dos objetivos (tecnicista), já nos anos de 1990, é o momento da pedagogia das competências. O mesmo autor a define como sendo um conjunto formado por conhecimentos práticos, posturas, habilidades, ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Caracterizam-se de duas maneiras: de ordem técnica e didática, preparação dos conteúdos, como também, de ordem pedagógica e social, através da adaptação às interações em sala de aula (PERRENOUD *et al.*, 2001).

Baillauquês (2001) ao refletir sobre o modelo global de competência, questiona o discurso que atualmente a estabelece, no qual, propagam um conjunto de características que identificam o professor como um especialista (técnico, administrador pedagógico) onde a principal função está vinculada ao domínio do

conteúdo, auxiliando na construção de um perfil profissional incompatível com as atuais necessidades educativas.

Segundo Tardif (2006) a pedagogia voltada para as competências favorece a formação do tecnólogo do ensino, pois sua atividade é baseada em um repertório de conhecimento formalizado e oriundo da pesquisa científica. A ação destes profissionais no ambiente escolar está situada exclusivamente nos meios e estratégias de ensino, visando o desempenho e eficácia no alcance dos objetivos escolares. Já no ambiente universitário este papel é assumido pelo pesquisador, produzindo conhecimentos válidos sobre o ensino e aprendizagem ditando padrões gerais para o desenvolvimento da atuação dos docentes.

Sobre estes contextos teóricos e políticos, foi implantado em 2005 no CEFD/UFSM, o novo currículo dividindo a Licenciatura e o Bacharelado. Durante sua consolidação, ocorreram no curso manifestações lideradas principalmente pelo Diretório Acadêmico do Centro de Educação Física (DACEFD) em conjunto com professores da instituição que apoiam o movimento, com o objetivo de realizar discussões de esclarecimento sobre as consequências das políticas na área e reivindicações de melhoria na estrutura da grade curricular vigente. Estes fatores serão explicados nos subcapítulos seguintes.

3.3 A formação de professores no CEFD/UFSM

O Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM) iniciou as suas atividades no ano de 1970, e teve como fundador e primeiro decano o Prof. Coronel Milo Darci Aita. No período de sua criação, a política foi marcada pelas fortes ações do regime militar instalado no país entre (1964 - 1985). A construção do curso de Educação Física estava direcionada à prática do desporto e à competição, servindo como uma ferramenta de exaltação a excelência do regime, além disso, proporcionava distração das atenções sobre as críticas e acusações contra o governo de violações dos direitos humanos (MAZO, 1993).

O currículo do CEFD nesta época, não contemplava disciplinas voltadas aos aspectos pedagógicos da Educação Física, pois não havia a preocupação

com a formação pedagógica do profissional, mas sim com sua formação desportiva, até mesmo pelo fato de o professor de Educação Física ser visto como um treinador (MAZO, 1993, p.25).

De acordo com Betti e Betti (1996), a ênfase teórica desenvolvida nos cursos superiores de Educação Física no final da década de 60 do século passado e, principalmente, na década de 70 do mesmo século, estava direcionada as disciplinas da área biológica/psicológica, sendo o currículo tradicional-esportivo o foco das intervenções pedagógicas.

A década de 80 do século passado foi decisiva para a inserção das Ciências Sociais e Humanas na Educação Física, permitiu a análise crítica do paradigma da aptidão física dando início a um movimento amplo denominado de renovador. As discussões abarcam o caráter reprodutor da escola e as possibilidades da disciplina contribuir com a transformação desta realidade (BRACHT, 1999).

O CEFD/UFSM não ficou alheio a estes acontecimentos e, em 1991, o grupo de estudos liderado pelo professor-visitante alemão Reiner Hildebrand apresentou, após longo trabalho, a versão brasileira do livro: *Concepções Abertas no Ensino de Educação Física*, de autoria do mesmo professor em parceria com Ralf Langing. Nesta perspectiva o ensino do esporte leva em consideração as experiências anteriores dos alunos nas diferentes modalidades que se pretende ensinar. Passa por uma “análise de sentido” de forma conjunta entre o professor e o aluno (KUNZ, 2004).

As críticas que se fazem hoje ao professor de Educação Física que atua na escola, possivelmente, têm a contribuição deste período histórico, pois, formava-se o professor com as características de um técnico, capacitado em resolver situações problema relacionado à esportivização do conteúdo da sua área de conhecimento, o que ainda hoje é muito comum acontecer tanto nos cursos de Educação Física das universidades quanto na prática pedagógica dos professores nas escolas (KRÜGER, 2007, p.20).

Nos primeiros anos do século XXI as discussões sobre a regulamentação da profissão e divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado ganharam espaço considerável tanto no âmbito nacional quanto dentro do CEFD/UFSM. Entre os principais temas abordados nas reuniões e seminários organizados, principalmente, pelo Diretório Acadêmico do CEFD (DACEFD), tinha como foco central a legitimidade sobre o processo de aprovação da regulamentação da profissão e a fragmentação dos saberes profissionais/acadêmicos/curriculares ligados a proposta.

Atualmente, o CEFD/UFSM oferece os cursos de graduação em Licenciatura e Bacharelado. Também disponibiliza cursos de Pós-Graduação em nível de – Especialização, em três linhas que abrangem as seguintes áreas: 1) Educação Física Escolar; 2) Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; e, 3) Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura. Em 2012, deu início ao curso de Mestrado oferecendo duas linhas de estudos: Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos da Educação Física; e, Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física.

Seguindo as normas da atual política que regem a Educação Física no Brasil, a partir de 2005/6, foram implantados no CEFD/UFSM os cursos⁹ de Licenciatura e Bacharelado. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o profissional formado em Licenciatura estará apto para atuar na educação básica no sentido de desenvolver ações teórica-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória e possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente. O profissional estará habilitado para atuar na educação básica (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; Instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.

Já o Curso de Bacharelado tem o enfoque direcionado à formação de profissionais capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa voltados à saúde e aos desportos, com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à área de Educação Física, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem. O profissional egresso do curso de Educação Física-Bacharelado da UFSM estará habilitado para atuar em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação; na educação formal (escolas), através de "escolinhas de esportes"; na promoção e organização de eventos esportivos; em instituições públicas ligadas aos esportes; em instituições públicas ligadas à saúde; em instituições e órgãos

⁹ Para maiores informações sobre os cursos de Licenciatura e Bacharelado estão disponíveis no site: www.ufsm.br/cefd.

públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes; em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos e recreação; em clínicas de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação; no ensino superior; com consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde.

Observando os perfis profissionais que o PPP do CEFD/UFSM busca transmitir aos seus alunos, constatamos os inúmeros desafios proporcionados ao seu corpo docente, principalmente sobre as questões direcionadas à Licenciatura. De modo geral, a história do CEFD se entrelaça com a da Educação Física no Brasil, estando muito próxima das concepções que hoje embasam a formação do bacharel, sendo a Licenciatura, uma área a ser explorada por muitos professores que não tinham envolvimento algum com os conceitos que norteiam o campo pedagógico do licenciado. Ou seja, a atual configuração curricular impõe a esses professores novos desafios que até então não precisavam ser considerados.

Mas o inverso também acontece, existem professores que mesmo influenciados pelas construções históricas da área e de seus orientadores, direcionam seus esforços principalmente para o aperfeiçoamento pedagógico. Segundo Moita (1995, p.115):

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (...). A minha hipótese geral é que esta identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento profissional mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Isaia e Bolzan (2010) esclarecem que a trajetória profissional dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos docentes nas instituições em que atuam. As possíveis resistências ao longo desta trajetória podem ser em decorrência da sincronia geracional entre os diversos grupos de professores, indicando a necessidade de se levar em conta o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente.

Diante desta situação imposta pela divisão curricular entre Licenciatura e Bacharelado, evidencia-se a importância de investigações que venham compreender as relações estabelecidas pelos docentes do CEFD/UFMS entre os seus saberes e as situações de aprendizagens, dilemas, problemas que envolvem o cotidiano dos professores que atuam em ambos os cursos. Assim sendo, concordamos com Cunha (2010), quando se refere ao exercício da docência como uma atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa e singular, podendo ser distinguida de outras profissões à medida que exige múltiplos saberes e conhecimentos em uma dimensão que privilegia a totalidade, diferentemente da lógica fragmentada dos especialistas. Para Zabalza (2004) conhecer a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é suficiente, pois as exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade.

3.4 Os saberes na prática pedagógica dos professores: contribuições de Maurice Tardif sobre o tema

A discussão sobre os saber docente surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores em busca de um repertório, visando garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí, uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa deste campo (NUNES, 2001).

Segundo Imbernón (2006) a profissionalização docente é uma referência a organização do mercado de trabalho dentro do sistema educativo. Ser um profissional significa dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em uma determinada função, além de nos ligar a um grupo profissional organizado. De acordo com Zabalza (2004) o problema da profissionalização começa no momento em que é dito ao professor o que deve ser ensinado, pois uma sala de aula é composta por pessoas que possuem diferentes características e objetivo, sendo assim, para que o propósito do docente seja cumprido, é necessário que ele tenha noção do que os alunos sabem e não sabem, de maneira que os seus conteúdos possam ser assimilados da melhor

forma possível. Nóvoa (1995) atenta para o fato de que a profissionalização é construída à custa do saber experiencial, por este motivo, é de fundamental importância que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Portanto, a partir do momento em que se passou a compreender que os docentes produzem saberes específicos no decorrer de sua prática educativa, abriu-se o debate sobre questões de teor epistemológicas quanto à natureza, à origem e aos fundamentos dos saberes como base da prática docente (TERRIEN, 1997).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar estes saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza destes saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Com relação à origem dos saberes docentes, Pimenta (1996) menciona que os alunos ao ingressarem em uma graduação já possuem saberes sobre o que é ser professor. Suas experiências escolares permitem dizer quem foi bom, quais foram os que contribuíram significativamente para a sua formação e os que não sabiam ensinar. Além disso, Bernardi e Krug (2008) colocam que a formação dos saberes docentes ocorre durante o cotidiano do professor, através da relação que este consegue fazer entre eles, com os quais, tem contato em diferentes momentos no decorrer de sua formação, com conhecimentos científicos e concepções que embasam a sua ação, mediados pelos programas das instituições de ensino e pelo seu dia-a-dia. Também, na relação entre professor-aluno e com os demais professores do seu meio de trabalho, na forma como organiza as aulas e ambiente pedagógico, na utilização do espaço e os materiais para atingir os objetivos propostos.

O desenvolvimento das compreensões que estamos tratando sobre os saberes dos professores são consequências de estudos que ocorrem em escala internacional; abrangem diversas áreas de pesquisa sendo influenciadas principalmente pelas ciências sociais e humanas. Em busca de caracterizar algumas delas, Alvez (2007) apresenta as seguintes abordagens que demonstram a diversidade do tema: a) *Pesquisas sobre o comportamento do professor que*

correspondem à tradição behaviorista ou comportamentalista no ensino. Nela estão localizadas as pesquisas processo-produto, caracterizadas por buscar identificar o impacto da ação docente (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto), cujo intuito era compreender o comportamento dos professores eficientes;

b) Pesquisas sobre a cognição do professor que emergiram no quadro das críticas à abordagem processo-produto oriundas da Psicologia, pois centralizam sua análise nos processos cognitivos dos professores. Estas pesquisas procuraram superar os problemas da abordagem comportamentalista, procedendo a uma minuciosa análise do processo cognitivo posto em movimento pelo professor em suas ações e seus comportamentos no âmbito da sala de aula;

c) Pesquisas sobre o pensamento dos professores que são também conhecidas pela expressão inglesa “teachers thinking”. Trata-se de uma abordagem bastante difundida e que representa desdobramentos da Psicologia cognitiva, mas com contribuições de diversas correntes das ciências sociais, como a etnometodologia. Compreende estudos que se interessam pelas narrativas, pesquisas do tipo psicossocial, psicanalítica, sociocrítica e socioconstrutivista, tendo como foco central o pensamento dos professores;

d) Pesquisas compreensivas que interpretativas e interacionistas, que foram constituídas a partir da abordagem da fenomenologia, do enfoque etnográfico e do interacionismo. Representam estudos que procuram investigar e evidenciar pensamentos, ações e interações dos sujeitos, mas que o fazem a partir da tomada do contexto em que o sujeito está inserido através da lente histórica e social;

e) Pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões que não representam uma nova corrente teórica, mas de uma subdivisão da Sociologia e da Sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das quais retém que o saber profissional é aprendido pela experiência, no trabalho e no decorrer de um longo processo que é a socialização profissional.

Conforme Nunes (2001) estes estudos vieram dar uma nova roupagem as investigações, pois coloca o professor como foco central das discussões considerando de fundamental importância a vida pessoal e profissional.

Ao realizarmos o cruzamento entre as abordagens citadas acima, com a presente investigação, observa-se a relação com a pesquisa *compreensiva, interpretativa e interacionista*, que se apresenta como pano de fundo nas discussões até então desenvolvidas, pois os principais autores aqui citados (Maurice Tardif;

Antônio Nóvoa; Selma Garrido Pimenta) fazem parte de um grupo de intelectuais que consideram a trajetória profissional e pessoal um pressuposto básico para a compreensão das complexidades que envolvem construção dos saberes docentes que vão se refletir na prática profissional dos professores.

Maurice Tardif (2006) em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, reflete criticamente sobre os enfoques tecnicistas e reducionistas de ensino perpetuados no mundo contemporâneo. Analisa os processos sociológicos e psicológicos que constituem a atual sociedade, no intuito de buscar novas perspectivas para o trabalho docente a partir do reconhecimento do professor como um agente produtor de saberes. Aproxima o cotidiano profissional e a vida pessoal para pensar a formação, de maneira, que alcance os mais diversos aspectos que compõe a profissão.

Para o autor o saber possui um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi, muitas vezes, chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isto, é necessário estudá-lo relacionando-o com estes elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

A relação dos docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com as quais o corpo docente mantém diversas relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36).

Em busca de articular o saber do professor entre o individual e o social, e também, entre o sujeito e o sistema, Tardif (2002) utiliza “fios condutores” para organizar e seu trabalho, e assim, captar a realidade social de uma forma ampla, os fios condutores são os seguintes:

1) Saber e trabalho - se relaciona intimamente com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula, devido as situações e recursos que estão ligados ao cotidiano docente. Não é uma relação estritamente cognitiva dos professores com os saberes, são mediadas pelo trabalho que permitem solucionar as diversas

situações que se apresentam. Ou seja, não é um saber *sobre* o trabalho, mas *do* trabalho, que consiste na união de elementos multidimensionais incorporados na identidade profissional do professor relativos aos fazeres da escola;

2) Diversidade do saber - ocorre pelo fato de que os conhecimentos dos professores são apoiados em um saber-fazer pessoal, correspondem aos saberes curriculares, disciplinares dos programas didáticos e experiência profissional. Portanto, é considerado um saber plural, heterogêneo, composto por um saber-fazer bastante variado, proveniente de fontes com natureza diversa. Neste contexto, os saberes dos professores não são produzidos por eles mesmos ou se originam em seu trabalho cotidiano, partem de um saber-fazer com origem social. Podem surgir na própria família do professor, na escola que estudou, de sua cultura pessoal, na universidade que o formou, na instituição que trabalha e cursos de formação continuada;

3) Temporalidade do saber - considerar que o saber dos professores é temporal inflige em compreender que para ensinar é preciso certo tempo para aprender a dominar os saberes necessários à realização do trabalho docente, adquirido no contexto de uma história de vida ou de uma carreira profissional. Também, a temporalidade aplica-se diretamente na carreira profissional, sendo marcada pela construção do saber profissional, constituído pela socialização profissional, consolidação da experiência de trabalho, continuidade e ruptura da trajetória profissional, elementos que formam a identidade e subjetividade do professor;

4) A experiência do trabalho quanto o fundamento do saber - os saberes oriundos desta perspectiva, tornam a experiência como alicerce da prática e competência profissional é a condição para a aquisição e reprodução de seus próprios saberes profissionais. Portanto, ensinar consiste em mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho adaptando-os *para* e *pelo* trabalho;

5) Saberes humanos a respeito de seres humanos - nesse caso a saberes estão envolvidos diretamente com o trabalho interativo, sendo que o sujeito se envolve com o seu objeto de trabalho através das relações humanas. Durante o trabalho a atuação é realizada de forma conjunta (professores e alunos), mobilizando interações relativas aos valores, à ética e as tecnologias da informação;

6) Saberes e formação de professores - consiste na articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Presentes nos cursos

de formação continuada e universidades buscam utilizar os conhecimentos científicos de forma a embasar a ação profissional.

Com relação aos “fios condutores” supracitados, Tardif (2002) elaborou a classificação dos saberes através das diferentes origens e manifestações no contexto educacional, são assim descritos pelo autor: a) Saberes da formação profissional - transmitidos pelas instituições de formação de professores, são saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação destinadas a formação erudita dos docentes. Geralmente, os profissionais tomam contato com eles durante a formação inicial ou continuada; b) Saberes disciplinares - são saberes que correspondem a diversos campos do conhecimento no qual emergem da tradição cultural de grupos produtores de saberes. Estão integrados nas universidades através de disciplinas dos cursos oferecidos para a formação inicial ou continuada; c) Saberes curriculares - correspondem as categorias de saberes sociais que a instituição de ensino elege como modelo de cultura e formação. Apresenta-se na forma de conteúdos, currículo e métodos que os professores devem dominar; e, d) Saberes experienciais - dizem respeito a um processo evolutivo em que o sujeito elabora métodos e técnicas de ação cuja a natureza fundamenta-se em seu trabalho cotidiano, tanto individual quanto coletivo. Estas múltiplas articulações da prática docente fazem com que os professores dependam da capacidade de dominar integrar tais saberes como condição de sua prática.

Sendo assim, constata-se que os saberes dos professores são manifestados de diferentes formas com diferentes origens, trazem em si o exercício do trabalho utilizando o seu saber-fazer para resolver as situações que compreendem a docência, por estes motivos, são considerados *plurais ou heterogêneos*. O quadro a seguir propõe o modelo tipológico desenvolvido por Tardif (2006) relacionando o *pluralismo do saber profissional* com os meios em que possibilitam a formação ou construção dos mesmos.

QUADRO 1 – Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secudários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Atualização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Quadro extraído da obra “Saberes docentes & Formação profissional” (TARDIF, 2006, p.63).

O quadro acima sintetiza os processos que constituem a origem do saber docente. Percorre desde o ambiente familiar até os aprendizados proporcionados pelo ofício. De um modo geral, integra os aspectos da vida pessoal e profissional, transitando entre características sociais (oriundas de ambientes externo ao trabalho docente) e práticas (relacionados ao cotidiano profissional) convergindo na ação educativa desenvolvida pelo professor.

O autor destaca que é impossível identificar as fontes dos saberes quando mobilizado nas interações diárias em sala de aula, pois os gestos e pensamentos são fluentes, pouco importando neste momento a sua origem, converge especificamente para realização da ação educativa daquele instante. Ou seja, ao agir em situações cotidianas é utilizado um leque heterogêneo de saberes de vários tipos de juízo práticos para estruturar e organizar a ação pedagógica. Também, remete-se aos juízos compostos pela tradição escolar e, por fim, pela “experiência

vivida”, no qual os valores, normas, costumes do professor são elementos e critérios levados em consideração nos momentos de decisões profissionais. Estes saberes podem ser caracterizados pelo “poliformismo do raciocínio”, consistindo em conhecimentos, regras e procedimentos onde o sujeito está envolvido concretamente. Transmite a indicação de que o raciocínio dos saberes docentes, durante a ação, ocorrem a um só tempo, constituído de diferentes raciocínios como a indução, dedução, abdução, analogia.

Após este panorama geral sobre os conceitos e origens dos saberes, asseguir explorarei separadamente os oito (8) capítulos contidos na obra “Saberes docentes e formação profissional” de Tardif (2006), no intuito de apresentar os temas centrais que considerarei serem importantes para a compreensão de sua teoria.

Capítulo 1 - Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente.

Além dos esclarecimentos sobre as origens dos saberes dos professores, já comentados anteriormente, aborda a questão da desvalorizadas dos saberes docentes em detrimentos dos conhecimentos universitários, escolares e sociais, como também, da importância da experiência no desenvolvimento da profissão.

De acordo com o autor, a relação que os professores geralmente mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou “objetos” e não de “produtores” de um saber que viesse legitimar a atuação social dentro de suas práticas de ensino. Privilegiam os saberes disciplinares e curriculares que não os são de origem, consistindo em produtos pré-determinados pela tradição cultural e meio científico, tendo as suas ações conduzidas pelas disciplinas, programas escolares, materiais e conteúdos. Ou seja, a relação da prática docente está mediada por mecanismos que os submetem e são externos aos professores.

Outro elemento importante que envolve a docência são os saberes experienciais, tem origem nas práticas cotidianas em situações e condições que o ensino apresenta. Parte de certezas subjetivas adquiridas individualmente ao longo da carreira, com isso, permite a realização de críticas aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares. Não significando que os professores rejeitem estes saberes, mas os incorporam a suas práticas com outras características,

transformando a experiência em um filtro que seleciona os saberes adquiridos anteriores e posteriores a prática profissional.

Capítulo - 2 Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.

Aborda com riqueza de detalhes a questão da dimensão temporal dos saberes dos professores em decorrência das suas histórias de vida e trajetória docente. Circunstância que permite dinamizar o saber experiencial caracterizando a sua construção ao longo da vida profissional.

O tempo é particularmente importante para a compreensão das origens dos saberes docentes, pois estrutura a memorização e experiências educativas que foram significativas para a construção do eu profissional. A estrutura temporal da consciência viabiliza a compreensão das escolhas de uma pessoa em relação a determinadas situações que necessitam de direcionamento da própria trajetória profissional.

O tempo também influencia diretamente a carreira, já que os saberes dos professores são temporais, desenvolvem-se ao longo do percurso profissional no qual estão presentes as dimensões identitárias e de socialização, além de fases e mudanças. Os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois as diferentes situações exigem experiências, competências, atitudes que só podem ser adquiridas através do contato contínuo com essas mesmas situações.

Capítulo 3 - O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas.

Relaciona o saber no campo do trabalho docente com suas características e condicionantes. Reflete sobre os saberes do trabalhador e suas práticas pedagógicas.

Um dos conceitos utilizados pelo autor para discutir a pedagogia, é colocado como sendo: um conjunto de meios empregados pelos professores para alcançarem os seus objetivos, através dos métodos de ensino utilizados na prática educativa com seus alunos. Mais especificamente, é a tecnologia empregada para dinamizar as aprendizagens dentro do trabalho pedagógico.

A importância de associar a pedagogia a tecnologia, configura-se na relação estabelecida entre o trabalho, como sendo uma atividade instrumental, e seu objeto. Ou seja, não existe trabalho sem técnica e, consecutivamente, não existe objeto sem trabalho, pois toda a atividade humana abrange certa dimensão técnica. Ensinar consiste em utilizar forçosamente certa tecnologia, constituída de uma dimensão instrumental de ensino, para atingir os resultados educativos esperados.

Capítulo 4 - Elementos para uma teoria da prática educativa.

Apresenta um apanhado histórico sobre as concepções das atividades educativas que influenciaram e ainda influenciam significativamente a nossa cultura, caracterizada inicialmente como uma “arte”, posteriormente como uma “técnica guiada por valor” e pela “interação”.

A educação enquanto *arte*, criada pelos gregos, estendeu-se ao mundo romano e foi retomada pelo cristianismo. Adota como referencial as obras de Platão e Aristóteles. Por um lado encontra-se na ciência (*epistème*), e por outro na prática (*práxis*). Tinha como princípio a reprodução de algo já criado pela natureza, visto que os filósofos possuíam uma concepção “fixista”. Nesta concepção o educador não é um cientista, pois seus objetivos não são de conhecer o ser humano, mas agir e formar, para a especificidade de uma situação.

A educação enquanto *técnica*, guiada por valores, surge na modernidade, embora seja possível observar vestígios na antiguidade. Esta concepção se equilibra entre a esfera da subjetividade e objetividade, não sendo específica da educação, mas sim, da cultura como um todo. Exige duas formas de saberes: um saber moral e prático, relativo às normas e objetivos da ação educativa, e um saber técnico-científico relativos ao conhecimento e controle do fenômeno educativo.

A educação enquanto *interação*, é definida a partir de diferentes teorias: simbolismo interacionista, etnometodologia, teorias da comunicação, teoria da racionalidade e etc. Encontrada na antiguidade especialmente nos sofistas e em Sócrates, expressa as relações de interações linguísticas, baseadas no discurso e racionalidade. Na educação, a interação reside nos processos aplicados pelos professores para mobilizarem diversas situações, com o intuito de estimular os alunos a aceitarem os métodos pedagógicos e assim atingirem os objetivos de ensino.

Capítulo 5 - O professor enquanto “ator racional”: que racionalidade, que saber, que juízo?

Expõe uma reflexão crítica sobre os problemas teóricos e conceituais que envolvem os saberes dos professores nas diferentes linhas de investigações científicas existentes atualmente, como também, introduz a racionalidade como uma perspectiva metodológica de pensamento sobre o tema.

Devido à existência de várias correntes de pesquisa, são diversas as concepções sobre os saber dos professores, em mesmo grau, multiplica-se as suas definições e tipologias, provocando indefinição sobre a noção do saber. Vários são os aspectos que contribuem para a emersão de problemas, são questões que envolvem os saberes profissionais, à profissão, o ensino, à perícia, às competências etc. Ultrapassa a esfera do ensino e da formação, dirigindo-se a diversas dimensões da prática social.

O autor apresenta dois excessos comuns nas pesquisas: a) *o professor é um cientista*, reside na ideia de que o professor é um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na congnição (conhecimento). Este modelo idealizado o docente e dá origem ao “sujeito epistêmico”, dotado essencialmente do caráter de mediador do saber; e, b) *tudo é saber*, caracterizado pelas abordagens etnográficas, quando elevada ao extremo, promove um modelo depurado e quase computacional do ator. Transforma a produção simbólica, o discurso, a prática e até mesmo a forma de vida como se procedesse do saber.

A importância de inserir a ideia de racionalidade para definir o saber dos professores, refere-se a uma capacidade de elaboração de razões e motivos para justificarem e orientarem a suas ações, pois são dotados de racionalidade que constitui a capacidade de agir, falar e pensar em uma ordem que orienta a sua prática. Neste sentido, a competência essencial dos atores sociais obedece a certas exigências da racionalidade que não cumprem, necessariamente, a lógica da ciência.

Capítulo 6 – Os professores quanto sujeitos do conhecimento.

Reflete sobre as subjetividades dos professores e a sua repercussão nos métodos de ensino. Além disso, aborda a questão do saber fazer, das competências e habilidades que servem de base para o desenvolvimento do trabalho docente.

A respeito da subjetividade no trabalho, esclarece que os professores ao aplicarem as atividades de ensino, fazem uso de técnicas produzidas por outros (pesquisadores universitários, especialistas em currículo, formadores e etc.), mas também, baseiam suas atividades através de mecanismos sociológicos (luta de classe, transmissão da cultura dominante, estruturas sociais de dominação e etc.), sofrendo influências destas duas dimensões em seus métodos pedagógicos.

Entretanto, é necessário entender que o docente não é somente um reprodutor de conhecimentos produzidos por outros, ou um agente de mecanismos sociais, é um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados referendados por ele. É um profissional que possui conhecimentos de um saber-fazer provenientes de sua atividade que a estrutura e a orienta.

O autor apresenta três mudanças que acredita serem importantes para a formação dos professores: a primeira, reconhecer que, ao mesmo tempo em que os docentes formam pessoas, possuem competências para atuarem em sua própria formação, tendo o direito de determinar os seus conteúdos e formas; a segunda mudança, prevê que, a formação dos professores deve ser baseada nos conhecimentos específicos do trabalho docente, desprivilegiando teorias sem relação com a realidade cotidiana do ofício e, por fim, a terceira mudança está direcionada na articulação de disciplinas que compõem os currículo de maneira fragmentada e sem relação umas com as outras, consistindo em unidades fechadas e autônomas.

Capítulo 7 – Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia profissional dos professores e suas consequências para a formação docente.

Este capítulo apresenta as bases de uma epistemologia da prática profissional dos professores, identificando algumas consequências dessa análise nos programas de formação de professores.

De acordo com o autor a epistemologia da prática profissional: “é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Partindo deste

conceito, o saber tem um sentido amplo abrangendo os conhecimentos, as competências, as habilidades, aptidões e atitudes, aquilo que foi denominado de saber-fazer e saber-ser.

A finalidade da epistemologia da prática profissional tem como objetivo compreender concretamente como são agregados esses saberes nas atividades cotidianas dos professores e a maneira como são produzidos, utilizados, aplicados e transformados. Nesta perspectiva os saberes profissionais são plurais e heterogêneos, provêm da história de vida, da cultura escolar, dos conhecimentos adquiridos na universidade, conhecimentos veiculados a programas de ensino, guias, manuais e da própria experiência.

Os problemas epistemológicos da formação universitária ocorrem devido ao modelo aplicacionista do conhecimento intituído nos cursos de ensino superior. Onde se destaca dois problemas principais: a) a lógica disciplinar é altamente fragmentada e especializada, regidas por questões de conhecimentos e não por questões da ação; e, b) as representações e crenças dos alunos a respeito do ensino são desconceituadas dentro da lógica deste modelo, são considerados apenas filtros cognitivos que recebem e processam as informações.

Uma das possibilidades para a reconstrução dos fundamentos epistemológicos da profissão é a elaboração de um repertório de conhecimentos que tenham por base os saberes profissionais da maneira como são empregados e mobilizados nos diferentes contextos de trabalho, fazendo com que os pesquisadores trabalhem em conjunto com os professores passando de objetos para coautores.

Capítulo 8 – Ambiguidade do saber docente.

Apresenta um balanço sobre as reformas educacionais e na formação de professores nos Estados Unidos e Canadá, bem como, expõe de maneira resumida, o atual modelo de formação profissional e a relação de ambiguidade com o saber docente.

Os movimentos reformistas destes países basearam suas reivindicações principalmente em cinco propostas: 1) tornar a formação de professores mais sólida intelectualmente, através de uma formação universitária de alto nível; 2) o reconhecimento dos professores sobre as diferenças de qualidade e desempenho

no que se refere aos conhecimentos e às habilidades; 3) Instauração de normas de acesso à profissão (exames e exigências educacionais) apropriada intelectualmente e defensável; 4) estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas; e; 5) tornar as escolas lugares favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores.

O autor lembra que estas propostas pertencem a um projeto mais amplo de profissionalização do ensino e formação dos professores, inspirado no modelo das profissões liberais, representando uma tentativa de elevar a qualidade e prestígio do ensino do ponto de vista científico, intelectual social e econômico.

Este movimento visa atribuir aos docentes o status de produtores de saberes construídos no trabalho cotidiano, tornando necessária a reflexão sobre a natureza dos saberes docentes, envolvendo questionamentos como: que saberes se encontra na base da profissão? Quais são as fontes e o modo de integração desses saberes no trabalho? Quem os produz e os legitima? Qual o papel dos saberes na estruturação da identidade profissional? São questões complexas para qualquer profissão, mas se tornam mais difíceis para os professores, pois mantêm relações privilegiadas e ambíguas ao mesmo tempo.

Ou seja, a profissão docente implica em um corpus de conhecimento a serem transmitidos e adquiridos, neste caso, os saberes atuam em dois níveis: são os fundamentos da qualificação profissional para a obtenção de um título e, ao mesmo tempo, são a própria matéria do processo de trabalho educativo, uma vez que está mediado pela transmissão e aquisição de saberes.

4 OS PROFESSORES DO CEFD/UFSM E SEUS SABERES DOCENTES UTILIZADOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nos subcapítulos a seguir discutiremos questões que envolvem a formação dos professores do CEFD que influenciam diretamente na construção de seus saberes docentes, nos processos metodológicos, no desenvolvimento profissional e realidade do trabalho no curso de Educação Física. Mas antes, torna-se necessário conhecermos os participantes da investigação.

4.1 Os perfís dos professores entrevistados

Professor A: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1992) pelo CEFD/UFSM, especialização em Desenvolvimento Motor (1993), mestrado (1996) e doutorado (2001) em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Antes de tornar-se professor efetivo do CEFD/UFSM (1997), trabalhou por três (3) anos como docente em duas instituições particulares de ensino superior. Também atuou no ensino básico e academias de ginástica. Atualmente é docente na graduação e pós-graduação (em nível de especialização). Ao longo de sua carreira exerceu cargos administrativos, tais como: chefe do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), coordenador substituto da pós-graduação e foi vice-diretor do Centro. Ministrou diversas disciplinas no antigo e novo currículo, tais como: Desenvolvimento Humano, Metodologia da Pesquisa, Medidas de Avaliação, Psicologia do Esporte e do Exercício e DCG de Ecoterapia. Atualmente desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão nas áreas de Ecoterapia e Desenvolvimento Motor.

Professor B: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1988) e especialização em Técnicas Desportivas (1990) pelo CEFD/UFSM, mestrado (1993) e doutorado (2002) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Antes de tornar-se professor efetivo do CEFD/UFSM em (2003), trabalhou por três (3) anos no ensino básico, dois (2) anos no ensino superior privado; também atuou por dez (10) anos em outra instituição federal de ensino superior. Exerceu cargos

administrativos no CEFD, tais como: coordenador da graduação, coordenador da pós-graduação (especialização e mestrado) e chefe de departamento (DDC). Ministrou diversas disciplinas, tais como: Pedagogia da Educação Física Escolar, Grupo de Estudo Temático em Educação Física Escolar, Jogos Esportivos Coletivos II, Prática Educativa II e Voleibol. Realiza estudos na área da Educação Física, com ênfase em praxiologia motriz, formação de professores e didática dos esportes.

Professor C: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1975) e especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (1977) pelo CEFD/UFSM, mestrado em Educação Física em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (1990). Trabalhou no ensino básico em escolas públicas e privadas, como também, em clubes desenvolvendo atividades de treinamento, formação de equipes e iniciação esportiva. Ingressou como professor efetivo do CEFD/UFSM no ano de 1977. Exerceu cargos de vice-coordenador do curso, coordenador de graduação, chefe do Departamento de Desportos Coletivos (DDC). Atualmente ministra disciplinas na graduação e especialização em Educação Física Escolar: Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas, Gestão de Eventos, Esporte e Cultura, Administração e Gestão do Esporte. Desenvolve estudos nas áreas de políticas públicas, gestão e esporte.

Professor D: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1987), mestrado (1996) e doutorado (2002) em Ciência do Movimento Humano pelo CEFD/UFSM. Trabalhou em clubes esportivos, academias de ginástica e escolas de ensino básico, no período que antecedeu a sua entrada como docente no ensino superior. Ingressou como professor efetivo no CEFD/UFSM em 2002. Exerceu cargos de vice-coordenador da graduação, chefe de departamento (DMTD) e comissões. Atualmente ministra disciplinas na graduação (Licenciatura e Bacharelado) e pós-graduação em nível de especialização e mestrado, tais como: Aprendizagem Motora, Prática Curricular, Avaliação do Movimento Humano, Aprendizagem e Desenvolvimento Motor. Realiza pesquisas na área da aprendizagem de habilidades motoras, dando uma atenção especial às capacidades perceptivo-motoras, diferentes informações e assimetrias laterais. As investigações são aplicadas no contexto da escola e fora dela, com diferentes populações.

Professor E: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM (1979), especialização em Ginástica Rítmica Desportiva (1980) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Pedagogia do Movimento Humano (1991) pela Universidade Gama Filho e doutorado em Motricidade Humana (2002) na Universidade Técnica de Lisboa. Antes de ingressar como docente no CEFD/UFSM (1982), trabalhou por dois (2) anos em escolas de ensino básico (público e privado). Exerceu cargos de chefe do Departamento de Desportos Individuais (DDI), coordenador do curso de graduação e comissões. Ministrou disciplinas em nível de graduação e especialização, tais como: Ginástica Rítmica, Dança, Ginástica de Competição, Pedagogia da Ginástica (DCG). Atualmente realiza pesquisas nos seguintes temas: dança, corporeidade, inclusão, Educação Física e movimento.

Professor F: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1977) e mestrado em Ciência do Movimento Humano (1990) pelo CEFD/UFSM. Anterior ao seu ingresso na docência do ensino superior, trabalhou como professor de Educação Física em escola pública por doze (12) anos. Ingressou no CEFD/UFSM como professor efetivo em 1991. Exerceu cargos de coordenador da graduação, chefe de departamento (DDI) e comissões. Já ministrou diversas disciplinas, entre elas: História da Educação Física, do Esporte e Lazer em Educação Física, Bioética; Seminário em Estágio Supervisionado, História da Educação Física Geral, História da Educação Física Brasileira, Educação Psicomotora, Educação Física Escolar, Sociedade e Cultura. Realiza pesquisas nos seguintes temas: movimento, criança, idade escolar.

Nos perfis dos professores é possível perceber que todos os docentes estão a mais de (10) anos atuando no ensino superior, iniciaram suas atividades em quatro (4) décadas distintas: final dos anos 1970, início dos anos 1980, início dos anos 1990 e início dos anos 2000. Ao levarmos em consideração a classificação elaborada por Huberman (1995) e observarmos o tempo de serviço de docência dos entrevistados, os mesmos, encontram-se nas quatro (4) últimas fases da carreira profissional. As fases são as seguintes:

1) *A entrada na carreira* (1 - 3 anos) - remete-se a uma sequência de fases que envolvem a trajetória profissional. Inicialmente, passa pelo estágio denominado de “sobrevivência” ou “choque do real”, ocorre através da confrontação com a

complexidade das situações que envolvem a docência, deflagrando o distanciamento dos ideais da realidade cotidiana do professor. Já a fase de “descoberta”, condiz ao entusiasmo inicial pelo exercício da profissão, experiência vivida em parelho com a “sobrevivência”, torna-se o aspecto que permite suportar a primeira;

2) *A fase de estabilização* (4 - 6 anos) - caracteriza-se pelo estado de comprometimento e tomada de responsabilidade da docência. O sujeito se reconhece como professor tornando-se mais independente efetivo, a firma-se diante dos colegas e sociedade, elevando o seu sentimento de competência pedagógica, permitindo um estado de conforto com relação aos métodos de ensino adotados;

3) *A fase de diversificação* (7 - 25 anos) - este momento é caracterizado pela inovação dos métodos de ensino aplicados pelos professores em sala de aula. Há uma tomada de consciência maior sobre o contexto educacional permitindo a realização de críticas ao funcionamento do sistema educativo, provocando o desejo de efetivar mudanças institucionais, pois se encontram com maior motivação para o desenvolvimento de reformas, como também, de buscar por novos desafios para evitar o surgimento de possíveis rotinas no cotidiano de suas atividades;

4) *A fase de serenidade* (25 - 35 anos) - trata-se muito mais de um “estado de alma” do que uma fase de progressão da carreira. As pretensões dos professores com relação à profissão são menores, assim como, o investimento que é realizado, em contra partida, a sensação de confiança e de serenidade aumenta. Não sentem necessidade de provar mais nada aos outros ou a si próprios. Os seus objetivos são traçados em termos mais reais com aquilo que é possível fazer dentro do contexto que está inserido;

5) *A fase de conservantismo* (25 - 35 anos) - ocorre paralelamente com a fase da serenidade, sendo que os professores estão mais propensos a realizarem queixas e reclamações sobre os alunos e suas atitudes, da política educacional, dos colegas mais jovens, da organização escolar e etc. Chegam a esta fase por vários caminhos, principalmente por um questionamento prolongado e discordância com relação as reformas educacionais. É progressiva, mas se acelera a partir dos 50 anos de idade do docente; e,

6) *A fase de desinvestimento* (35 - 40 anos) - apresenta-se como um fenômeno controverso de natureza psicológica que tem como característica o recuo e a interiorização ao final da carreira profissional. Nesta fase os professores libertam-se

progressivamente do trabalho para dedicarem um maior tempo a si próprio, a interesses exteriores à escola e as suas vidas sociais. Realizam reflexões mais profundas levando em consideração o tempo que ainda lhes restam, provocando, muitas vezes, mudança de valores em virtude de suas satisfações pessoais.

Hubermam (1995) lembra que os ciclos de vida profissional não são apenas um conjunto de acontecimentos, e sim, um processo, que para alguns pode ser linear, e para outros, descontínuo. Não significa dizer que as sequências estabelecidas sejam experienciadas na mesma ordem e nos respectivos períodos, nada impede de um profissional retornar a uma das fases, ou, passar por uma delas e sofrer todos os seus efeitos. Deste modo, no decorrer da discussão os professores entrevistados contribuirão com as suas vivências acumuladas ao longo da vida acadêmica, apresentando as opiniões sobre as diferentes questões que envolvem a docência universitária.

4.2 Os professores do CEFD/UFSM e a construção dos saberes docentes

Não se pode pensar o saber ou o conhecimento, a Pedagogia, a Didática como uma categoria separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas que fazem parte da vida do professor. O saber origina-se através de diferentes ambientes da universidade, do próprio trabalho docente, dos seus colegas, da escola, da família do professor, entre outros. Emerge do entrelaçamento destas relações caracterizando a sua pluralidade (TARDIF, 2002).

Um dos pontos que se destacam neste modo de refletir a construção dos saberes docentes e formação de professores, condiz na importância de compreender a relação dos aspectos pessoais que estão inseridos na vida profissional. De acordo com García (1999) eles se apresentam interligados, pois a vida pessoal está associada ao esforço do autodesenvolvimento, do trabalho de si mesmo, da busca de estreitar relações com o mundo social, de entender-se como um sujeito histórico, articulador das suas metas e valores, da compreensão de que o professor é responsável pela ação de formar-se. Nesta perspectiva, a formação consiste em um processo de crescimento pessoal, cultural e profissional. Afasta-se de uma construção técnica e se aproxima de um desenvolvimento crítico e reflexivo,

utilizando como base, os seus conhecimentos as suas experiências e representações de mundo (ALMEIDA, 2012).

Corroborando com estas ideias Goodson (1995) entende que o ambiente sociocultural, como também, as experiências de vida são elementos essenciais que compõe as nossas características, o nosso eu. À medida que investimos em nós mesmos, em nosso ensino, agregamos experiências que irão servir de base para a nossa prática.

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

Para Tardif (2005) as fontes pré-profissionais do saber estão ligadas a história da vida pessoal e escolar dos professores, pois a interiorização das competências, conhecimentos, valores e crenças, estruturam a personalidade dos educandos, contribuindo de maneira significativa na construção dos saberes experienciais.

O primeiro fato que pode ser ressaltado na construção dos saberes docentes dos professores do CEFD são os motivos que impulsionaram a opção pela Educação Física como profissão. Segundo Soares (2002) a escolha da profissão é um momento impar na vida de qualquer pessoa, pois implica em reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os momentos mais significativos, como também, o estilo de vida que desejamos, pois esta última, transfere-se para o trabalho, as expectativas de sua realização.

Também Almeida e Fensterseifer (2007) entendem que a opção pela profissão não é uma tarefa fácil, é uma escolha que se faz retomando os vários dias vividos durante nossa constituição, enquanto sujeitos históricos e culturais, a partir dos encontros e desencontros com nossos interesses e intenções.

No caso dos seis (6) **professores (A, B, C, D, E e F)**, a escola influenciou diretamente a definição pela profissão, consistiu em um lugar que os aproximou do esporte e ampliou gosto pelas atividades físicas. Esta característica é confirmada em estudos realizados por Krug (2010) que constatou em um universo de 24 acadêmicos, grande influência da Educação Física na escolha pela profissão, sendo que 79,16% dos participantes da investigação apresentaram esta relação. De acordo

Figueiredo (2008) ainda é predominante o esporte ou atividade corporal na vida escolar dos alunos, caracterizando uma das principais vias da opção pela profissão.

Como não poderiam ser diferentes, os esportes mencionados (vôlei, basquete, handebol, futebol, ginástica) fazem parte de um repertório tradicional que se popularizou nas aulas de Educação Física a partir da década de 60. Em pesquisa desenvolvida por Conceição e Krug (2008) foi observado que dos 31 graduandos matriculados na disciplina de Estágio Profissionalizante, cerca 64,5% preferem às atividades ligadas aos esportes coletivos, 16% os esportes individuais, 3% os esportes ligados à natureza e 16% a exercícios de academia.

Embora os entrevistados tenham realizados as suas formações no ensino básico em momentos históricos diferentes das pesquisas apresentadas, observa-se, pelos resultados, que a Educação Física escolar ainda sofre com a esportivização dos conteúdos. Segundo Bracht (1999) mesmo com o quadro das propostas pedagógicas apresentando-se mais diversificado, existem resistências dos professores em relação às mudanças dos métodos didáticos por estarem ainda balizados pelo paradigma da aptidão física e esportiva.

Kunz (2004) ao refletir sobre o modelo esportivo de alto rendimento implantado nas escolas, expressa nosso pensamento, quando comenta que os professores de Educação Física ao reproduzi-lo não percebem que é inadequado para o ensino escolar, pois torna-se uma prática de coerção autoimposta limitando as possibilidades e alternativas criativas dentro do mundo esportivo.

Ainda Gonzáles e Fensterseifer (2010) entendem que essa compreensão crítica sobre a Educação Física, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade para agir de maneira autônoma dentro da esfera da cultura corporal de movimento colaborando na construção de sujeitos políticos, providos de conhecimentos que auxiliam no exercício da cidadania.

Outra característica que se destacou nas entrevistas, consistiu no apoio da família como sendo fundamental para a escolha da profissão. Não houve relato de uma influência direta, ou seja, de um familiar que tenha induzido a opção pela profissão, mas sim, no sentido de fornecer todos os subsídios necessários para que pudessem realizar o curso da melhor forma possível. De acordo com Borges (2001, p.89) “[...] as opções não são frutos de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, [...] se desenrolam nos momentos de escolha”.

Tardif (2006) comenta que as fontes pré-profissionais não são inatas, mas produzidos pela socialização, através do processo da inclusão dos sujeitos nos mais variados grupos sociais (família, amigos, escola e etc.), na qual constroem por meio de interações com os outros sua identidade pessoal e social.

Na intenção de compreender os processos de formação dos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais durante a formação inicial e continuada (especialização, mestrado e doutorado) dos professores entrevistados buscou-se conhecer o(s) fato(s) marcante(s) de suas trajetórias acadêmicas que contribuíram para o desenvolvimento de suas formações. Semelhantemente, ao refletirem sobre a questão, cada professor comentou um acontecimento que mais repercutiu na construção de seus saberes.

Os **professores A, B e D** destacaram a participação em grupos de estudos, pesquisa e extensão como fundamentais em seus processos de aprendizagem. Segundo o professor **A** o grupo permitiu o contato com profissionais de outras áreas, fornecendo-lhe uma base ampla de conhecimentos que possibilitou uma visão mais generalista de Educação Física:

“Nós trabalhávamos muito em grupo. Então, nós eramos em oito. Nós íamos a tal comunidade e lá dividíamos as tarefas, tu fazes isso, tu fazes aquilo. Então, todo mundo ajudava todo mundo, depois cada um pegava o seu olhar dentro daquilo alí e trabalhava. Então, acho que isso foi muito importante, a questão do trabalho em grupo, de trabalhar várias coisas com outras pessoas foi extremamente importante. Como área do Desenvolvimento Humano, nós tínhamos gente da Medicina, Psicologia, da Psiquiatria, da Educação Especial. Tinha vários profissionais envolvidos, professores da universidade, além da Educação Física. Isso me deu uma base de formação muito ampla” (Professor A).

Esta interação com outros profissionais lhe permitiu a diversificação de saberes, no qual, fazem parte de sua identidade profissional. É uma característica que busca desenvolver em sala de aula, ao tratar de temas que não envolvem somente o campo da Educação Física, como também, estimula seus orientandos a estarem pesquisando referências em várias áreas. Critica aqueles colegas que são altamente especializados em apenas um determinado conhecimento, pois dificulta a problematização de questões que extrapolam os conceitos de determinadas especializações. Segundo Zabalza (2004) ser um bom professor não significa apenas dominar os conteúdos específicos, são necessárias uma série de

conhecimentos, habilidades e competências que estão vinculados as complexidades da docência.

Para o **professor B** consistiu na possibilidade de trabalhar com outras pessoas, de desenvolver projetos com colegas, trocar idéias, interagir com professores mais experientes, de crescer profissionalmente.

“Os fatos que foram extremamente relevantes para toda a minha formação, foram, principalmente, os grupos onde eu atuei [...], eu entendo que a questão dos grupos como um elemento que me desafia bastante, que me fizeram e ainda fazem crescer, de desenvolver as atividades de pesquisa e os trabalhos que a gente vem fazendo” (Professor B).

O estímulo gerado pela participação nos grupos de estudos em que foi integrante, ainda tem sido um importante componente para o desenvolvimento de seus saberes. Durante a trajetória acadêmica e profissional estabeleceu parcerias com vários professores, rendendo-lhe desafios que foram superados através das trocas realizadas entre seus colegas. Entende que este elemento dentro do processo de formação é essencial para a construção de uma base teórica consistente para a atuação do futuro profissional no mercado de trabalho.

Já para o **professor D** foi à noção de responsabilidade, pois tinha que auxiliar os colegas mais novos buscando diferentes conhecimentos e, ao mesmo tempo, espelhava-se nos colegas mais antigos que estavam no doutorado.

“[...] nós tínhamos aqui um grupo muito consistente com relação ao trabalho. Nós tínhamos graduação, especialização, mestrado e doutorado e, o orientador principal. Essa formação eu achei de extrema relevância e importância, foi marcante! Porque eu era auxiliada pelos doutorandos e auxiliava os graduandos e especializando; eu acho que para mim, me fortaleceu bastante como estudante, pois eu tive que estar sempre buscando conhecimentos para ajudar e, ao mesmo tempo, me espelhava muito nos que estavam no doutorado” (Professor D).

Este momento vivenciado pelo docente se destaca em sua trajetória acadêmica, devido às aprendizagens adquiridas que influenciaram a construção do significado de ser professor. As atividades desempenhadas dentro do grupo permitiram uma preparação consistente para o exercício da profissão. De acordo com Abraham (2000, p.25) o “*eu profissional* é um sistema multidimensional que compreende nas relações do indivíduo com si mesmo e com os demais significantes do seu campo profissional”. Constitui-se por um sistema que envolve

imagens, atitudes, valores, sentimentos, como também, o reconhecimento individual e coletivo da dimensão social que está inserido. Esclarece que o *eu profissional grupal* é influenciado pelo contexto educativo, na qual, o grupo estabelece seu campo de atuação.

Para Ilha (2010) os grupos de estudos e pesquisas são espaços que podem impulsionar a interação entre graduandos e pós-graduandos, permitindo ainda, o desenvolvimento profissional docente através de troca de experiências entre os seus membros, os quais possuem cada um, uma trajetória acadêmica ou profissional para trazer a tona nas discussões e produções científicas.

Para Gamboa (2003) a importância dos grupos de pesquisa se estende tanto na produção de conhecimentos e definição de tarefas, quanto nas exigências de responsabilidades entre os membros participantes.

O intenso envolvimento destes professores com os grupos de pesquisa, ensino e extensão durante suas trajetórias acadêmicas, hoje, é refletido nos trabalhos desenvolvidos por eles na condição de líderes. A mesma dinâmica experienciada no passado tem sido um objetivo a ser seguido. Suas estratégias de organização das atividades estão direcionadas a fazer com que os alunos adquiram o máximo de saberes através de trocas entre os colegas, participação em eventos, escrita de trabalhos, artigos, desenvolvimento de projetos e etc. Este ambiente de formação foi e continua sendo de extrema importância para estes docentes, indicando-o como o principal fator que contribuiu na construção de seus saberes docentes.

Entretanto, os **professores (A, B e D)** que, coincidentemente, concluíram a sua formação inicial e continuada no CEFD/UFSM, ao compararem a estrutura vigente do curso com a que vivenciaram, relatam que o atual contexto formativo se apresenta em desvantagem, pois o curso de doutorado está fechado e o mestrado foi recentemente reaberto, com isto, os grupos de estudos não contam mais com a participação de doutorandos e mestrandos, restringindo as trocas de saberes entre graduandos e especializandos, centrando a responsabilidades das atividades no orientador.

Já os **professores C, E e F** apontam as experiências adquiridos no curso de pós-graduação (mestrado) como essencial para a construção de seus saberes. Mais especificamente, o **professor C** menciona que o mestrado realizado na

Universidade Gama Filho na década de 1980, possibilitou acompanhar de perto as discussões promovidas pelo “movimento renovador” da Educação Física:

“Não tenho dúvida, eu fui privilegiado! Saio para fazer o mestrado bem na época da ruptura, da resistência, não é da resistência, é do movimento renovador, do movimento de coletivo de autores, aquele coletivo que tenta romper com o sistema tradicional, pragmático, concentrador, positivista. É o momento da inclusão das áreas das ciências sociais, da filosofia, da ciência social, da sociologia das políticas públicas eu fui privilegiado nesse sentido. Foi muito doloroso para mim, porque eu não tinha nenhum conhecimento e fui estudar Marx, fui estudar vários autores que estavam chegando na formação dos currículos de Educação Física, eu entro no mestrado nesse momento, um momento ímpar da minha formação se dá nessa ruptura” (Professor C).

O principal motivo que levou o professor a realizar sua pós-graduação em outra universidade consistiu na possibilidade de compreender com mais profundidade a importância das questões que estavam sendo discutidas pelo movimento renovador da Educação Física. Como já fazia parte do quadro efetivo do CEFD/UFSM, buscou ampliar seus conhecimentos no intuito de difundí-los no curso com mais intensidade do que estava ocorrendo, mas em seu retorno encontrou grandes resistências por parte de seus colegas que não concordavam com as novas propostas por estarem vinculados a um projeto tradicional de ensino já consolidado dentro do CEFD.

Com a finalidade de propor mudanças das concepções de Educação Física que predominavam na área, nos anos 80 ganham força os movimentos denominados de “renovadores”, tinham por objetivo contestar o modelo de esporte, tanto dentro quanto fora da escola, e propor novas ações metodológicas/pedagógicas que viessem embasar outros conceitos e práticas no universo escolar como: a psicomotricidade, a abordagem crítico-superadora, crítico-emancipatória e aulas abertas, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O **professor E** também realizou seu mestrado na Universidade Gama Filho, atribui à convivência com professores considerados referência e que participaram ativamente nas lutas pelas mudanças de concepções na área.

“Eu fiz meu mestrado na Gama Filho e foram muito importantes as discussões para a minha formação [...] porque eu convivi com pessoas que foram e ainda são ícones da Educação Física, que eu lia muito sobre eles, depois tive o contato direto com eles. Também meus colegas no mestrado, tinham uma visão de Educação Física um pouco diferente da minha [...] a maioria dos professores e dos colegas estavam

dentro do Materialismo Histórico, tanto é que eu não lia nada sobre o Marxismo, não tinha nenhum tipo de leitura. Foi no decorrer da convivência e nas discussões que eu comecei a ler” (Professor E).

Este momento possui relevância em sua formação, visto que proporcionou o amadurecimento profissional e pessoal. As trocas de experiências entre os colegas e professores permitiram uma visão diferenciada de Educação Física, refletindo efetivamente em seu trabalho docente, principalmente, no que tange organização e o ensino das disciplinas. Com relação aos movimentos renovadores da Educação Física, do qual fez parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, caracteriza-se pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para o **professor F** o mestrado possibilitou o aprofundamento nas questões pedagógicas que envolvem a Educação Física.

“Eu vim fazer o mestrado aqui [...] inclusive eu ia fazer na área da biomecânica, naquela época todas as disciplinas eram obrigatórias e fui fazer a disciplina de pedagogia do esporte com o Heiner Hildebrand, ele estava chegando como professor visitante, inclusive, a primeira turma foi a nossa [...], e aí eu me achei! Falei com o professor Aluíso¹⁰ que me orientava na época, até já tinha feito o projeto de biomecânica [...] e depois comecei a trabalhar com o professor Heiner. Em uma aula de currículo com a professora Claire¹¹ [...] ela convidou o professor Santin para dar uma palestra, e aí eu me achei também! Então, o Heiner¹² e o Santin¹³ são as minhas referências que me fizeram professor” (Professor F).

O professor experienciou mudanças consideráveis em seus saberes docentes durante a realização do mestrado; a troca de orientador representa a emersão de

¹⁰ Prof.Dr. Aluíso Otávio Vargas Ávila: ex-professor do CEFD/UFMS (1973-1998) tem como área de atuação a Biomecânica.

¹¹Prof^a. Dr^a. Claire Maria Munaro: ex-docente do CEFD/UFMS.

¹² Prof. Dr. Reiner Hildebrandt: atuou no CEFD/UFMS na condição de professor visitante no período de 1985-1986.

¹³ Prof. Dr. Silvino Santin: autor de várias obras importantes para a área da Educação Física, tais como: Educação Física - uma abordagem filosófica de corporeidade; Educação Física outros caminhos; Educação Física - da alegria do lúdico a opressão do rendimento.

um sentimento latente que permeava as suas práticas pedagógicas dentro da educação básica, onde trabalhou por mais de uma década. Encontrou nas concepções críticas a fundamentação teórica para responder as suas problematizações sobre o ensino da Educação Física.

De modo geral, o curso de mestrado é indicado por estes docentes como o momento mais significativo para a construção dos seus saberes, pois viabilizou a ampliação das concepções de Educação Física que predominavam na época em que realizaram a formação inicial no CEFD/UFSM. Foi um período privilegiado que deflagrou denúncias ao modelo de Educação Física implantado nas escolas de todo o Brasil (KUNZ, 2004), entre outras propostas, visavam a introdução de uma pedagogia humanista com princípio “não diretivo”, constituindo-se em uma nova opção no processo didático a ser utilizado pelo professor, de maneira que os conteúdos passam a ser um instrumento capaz de promover as relações interpessoais facilitando o desenvolvimento dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tardif (2005) comenta que o professor ao agir se baseia em vários tipos de juízo práticos, pedagógicos e de “experiência vivida”; este último, enquanto fonte de sentidos no qual o próprio passado permite esclarecer o presente e antecipar o futuro, constitui-se de valores, normas, tradições e experiências que são elementos e critérios essenciais para o docente emitir juízos profissionais.

Moita (1995) ao aliar a formação de professores com a identidade profissional, esclarece que a segunda, configura-se como um sistema de múltiplas identidades. Diferencia a *identidade social* (características que define a pessoa exteriormente), *da pessoal* (percepção subjetiva que a pessoa tem de si mesma), e à medida que estes universos socioculturais se relacionam vão delineando a construção da identidade profissional. Scoz (2011) lembra que a subjetividade¹⁴ na identidade vem sendo discutida com grande ênfase nas últimas décadas, quando se percebeu que diversas situações ocorridas no trabalho, na escola, na família, nos diferentes contextos sociais poderiam ser explicados e analisados a partir da subjetividade e identidade; pois permeiam a maneira como o professor se coloca no mundo, afetando as suas perspectivas de formação e atuação profissional.

¹⁴ Segundo Scoz (2011, pag. 26) “tentar traduzir os componentes da subjetividade e identidade implica ter presente os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais este sujeito atua no momento”.

Neste caso, os participantes da investigação apontaram algumas de suas características pessoais que mais se destacam dentro da atuação profissional, observaremos estes elementos nas seguintes falas:

“Eu acho que este entusiasmo, esta motivação e o desejo de estar aqui. Acho que o gostar de ser professor, você se identificar em ser professor, mais do que ser um professor de Educação Física, identificar-se em ser professor! A Educação Física é outro tipo de amor, mas assim, na questão docente é o gostar de dar aula, talvez se eu gostasse, eu seria um bom professor de Matemática [...]” (Professor A).

“Acho que a minha principal característica é que não consigo atuar sozinho, eu não consigo fazer as coisas solitariamente. Tem professores que fazem e conseguem e, fazem bem! Eu tenho dificuldade! Eu gosto muito de trabalhar em grupo, parar para escutar o outro, demonstrar que o outro pode cobrar de mim, mas também, eu posso cobrar do outro[...].” (Professor B).

“A minha identidade sempre foi construída por esta questão do interesse, da curiosidade, da questão que eu sempre quis fazer melhor, mesmo com dificuldades. Eu sempre me desenvolvi achando que eu podia fazer melhor, reconheço que tenho muitas limitações de várias ordens! Eu acredito que o profissional que reconhece que ele tem dificuldade, tem problemas e limitados ele está fadado ao fracasso” (Professor C).

“Assim, eu fui uma pessoa que conviveu muito com livros, principalmente meu pai ficava sempre lendo e, essa prática de ver pessoas lendo e estudando, me conduziu para essa questão da importância do estudar, essa estrutura familiar foi muito importante desde o processo inicial até a manutenção de agora, desta prática de continuar estudando, de continuar pesquisando, porque a gente não pode parar nunca” (Professor D).

“Um aprendizado constante, eu acredito nisso. Nunca a gente pode dar como finalizada a questão do saber, acho que ele ocorre ao longo da vida, claro, de forma diferente, mas eles contecem. Eu acredito que o profissional tem que estar aberto para esse aprendizado constante, e mais ainda, de saber que outro independente de ser aluno, colega ou o que for ele tem esse saber” (Professor E).

“[...] eu tenho uma boa capacidade de concentração, quando me dedico a ler, a estudar ou a pensar em alguma coisa, eu fico naquilo ali refletindo sobre aquilo para tirar o máximo de aprendizado possível [...]. A outra coisa, é que gosto da profissão que escolhi, de ser professor, de estar com os alunos, de discutir os conteúdos, de ensinar e aprender com eles [...]” (Professor F).

Nota-se que as características apresentadas pelos entrevistados são semelhantes entre eles, abrangem principalmente três dimensões: trabalho em grupo de estudo, gosto pela profissão e a constante busca pelo conhecimento. Como já foi comentada anteriormente, a primeira dimensão está relacionada com os

grupos de estudos, nestes lugares são desenvolvidos diferentes processos para a aquisição de conhecimentos/saberes, servindo tanto para a atualização dos orientadores sobre determinado tema, por meio de orientações, trocas entre seus pares, como também, na realização de pesquisas.

A segunda dimensão compõe o *gosto pelo exercício da profissão*, de acordo Cunha (2010) este é um aspecto relevante para o desenvolvimento profissional, pois a satisfação em estar com os alunos cria empatia entre as partes, influenciando diretamente no comportamento e aprendizagens dos alunos. Além destas características, observa-se nos relatos dos entrevistados que é um dos elementos de motivação para a permanência dos professores na profissão, serve como estímulo para o enfrentamento dos problemas cotidianos da docência, representando boa parte do investimento para o aperfeiçoamento profissional. Também, justifica as relações de proximidade com seus alunos, no qual estabelecem alguns vínculos que ultrapassam o âmbito acadêmico adentrando à vida pessoal.

A terceira e última dimensão consiste na *busca pelo conhecimento*, fato que conecta as falas de todos os professores, tornando-se um incessante objetivo a ser alcançado. De acordo com Isaia e Bolzan (2012) a tomada de consciência sobre o inacabamento é importante para que os profissionais se constituam como docentes, estando dispostos a constantes aprendizagens, permitindo moverem-se em direção as futuras transformações.

As estratégias utilizadas para estarem atualizados em seus conhecimentos/saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho docente são variadas. Além da participação em grupos de pesquisas como orientadores ou colaboradores, todos os seis (6) professores ressaltaram a importância da aquisição de obras literárias impressas para o processo formativo, como também, a utilização de sites acadêmicos que disponibilizam publicações de artigos científicos. Ou seja, as iniciativas mencionadas ocorrem de maneira individual, onde o professor seleciona a literatura de sua preferência (impressa ou digital) e coloca-se a ler ou estudar um determinado tema, aquilo que Tardif (2002) chama de aquisição dos saberes profissionais, e de forma coletiva, com a participação de grupos de pesquisa que possibilitam a troca de conhecimentos e experiências entre os seus integrantes.

4.3 Os métodos didáticos empregados pelos professores na atuação profissional

A estruturação do campo da docência na Educação Superior é algo relativamente recente, as discussões se intensificaram nesta área a partir da década de 1990, com a implantação dos processos avaliativos e, mais especificamente, da avaliação do corpo docente pelo discente, bem como a presença das tecnologias da informação e comunicação (VEIGA, 2006). De acordo com Cunha (2010) mesmo que recente, como um espaço de produção de saberes, a pedagogia universitária vem se consolidando e legitimando nas ciências da educação. Tem mostrado que não basta o domínio de conhecimentos específicos para realizar a educação no ensino superior, pois a perspectiva tradicional de educação, não dá conta das demandas educativas contemporâneas. Hoje, mais que transmitir informações, o professor deve servir como ponte entre o conhecimento disponível, as estruturas cognitivas e afetivas dos alunos e, do contexto histórico-cultural e político da sociedade.

Ainda Bolzan e Isaia (2010, p.15) esclarecem que:

[...] a pedagogia universitária é entendida como um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios do magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Assim, o impulso que direciona a aprendizagem é representado por sentimentos que indicam a sua finalidade geral, bem como o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo.

Pode-se dizer que o docente que atua no ensino superior se depara com demandas de natureza distintas, entre outros aspectos, abrange os seguintes pontos de vista: a) o social - deve aprender a intensificar as relações com os alunos abrangendo seus conhecimentos, vivências culturais, expectativa de vida, etc.; b) o institucional - deve participar ativamente dos rumos pedagógicos e políticos da universidade que se adequam aos saberes trabalhados em sala de aula; e; c) o pessoal - significa comprometer-se com seu próprio percurso formativo e profissional, romper a cultura do isolamento e ampliar a convivência com os colegas em projetos integrados, em grupos de pesquisa e momentos de debates que permitem qualificar o seu trabalho (ALMEIDA, 2012).

Ou seja, as atitudes dos docentes geralmente correspondem a uma proposta educativa na qual estão presentes as compreensões de homem, de sociedade, de mundo e de ciência construídos pelos professores. Estas representações podem repercutir de maneira direta ou indireta na atuação profissional, em momentos importantes que encaminham a estruturação dos processos metodológicos, na relação professor/aluno e na organização da disciplina (GRILLO, 2010).

Deste modo, a Didática consiste nas ações educativas definidas pelos docentes através de seu caráter intencional, como também, de uma direção consciente de ensino visando à instrução dos indivíduos, capacitando-os para o domínio de instrumentos cognitivos e experiência sociocultural organizada, se ocupa dos processos de ensino aprendizagem e sua relação com a finalidade educativa (LIBÂNEO, 1994).

Ainda Pimenta e Anastasiou (2012, p.67) complementam este conceito da seguinte forma:

[a] didática diz, pois, das finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológico (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania), psicopedagógicos (da relação entre conhecimento e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos).

Portanto, a didática (como disciplina e como prática docente), tem a sua ação na relação entre teoria e prática, engloba as contribuições de diferentes áreas científicas (Educação, Psicologia, Sociologia, etc.) na intenção de operacionizá-las. Justificando um campo de estudos com identidade própria, não havendo outra disciplina do currículo de formação de professores que a substitua, razão pela qual é tida como uma disciplina Integradora (LIBÂNEO, 1994).

Busca proporcionar espaços de conhecimentos direcionados a compreensão das interações que ocorrem dentro da sala de aula, utilizando como base o contexto e as intenções formativas (LUCARELLI, 2007). Também cabe lembrar que além da finalidade prática, existe o caráter científico que a sustenta teoricamente. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2012) é uma das áreas que integram a Pedagogia. Ocupa-se a investigar os fundamentos, as condições e os modos de realizar a

educação mediante o ensino, vai se constituindo como uma ação histórica, sem a intencionalidade de criar regras e métodos, mas expandir a nossa compreensão das demandas que o ensino produz.

Segundo Mizukami (1986) há várias formas de se conceber o fenômeno educativo, pois não é uma realidade acabada que ocorre de forma única e precisa em seus aspectos, as variadas relações estabelecidas com o ensino pode ser considerada como mediações históricas que permitem realizar contextualizações e discussões críticas sobre seus aspectos. Na intenção de obter respostas para as ações dos professores que fundamentam seus métodos pedagógicos, a autora investiga sobre as diferentes tendências que influenciaram a educação no Brasil, trabalha com a seguinte classificação das abordagens: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e sociocultural. Esclarece que estas teorias não podem ser entendidas de maneira dicotomizadas, mas sim, que fossem realizadas reflexões, discussões e críticas entre elas para servirem de opções nas práticas dos docentes, evitando a utilização como apenas receituários estanques e externos aos professores.

De acordo com Azevedo e Shigunov (2001) as abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos que buscam a renovação da teoria e prática com o objetivo de estruturar o campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física.

A partir das falas dos participantes da investigação, constou-se que existem alguns professores que trabalham com as denominadas *concepções ou abordagens* da Educação Física. Utilizam-nas como base da organização pedagógica para o desenvolvimento de suas disciplinas, fazendo com que os conhecimentos interajam com os métodos condizentes com aquilo que acreditam ser a melhor opção de ensino e aprendizagem, mas também, possuem aqueles que não definem ou caracterizam uma concepção específica, desenvolvem suas atividades a partir daquilo que consideram ser essencial dentro da área de atuação e experiência docente. A seguir apresentaremos as características das abordagens¹⁵ citadas pelos docentes.

¹⁵ As descrições sobre as abordagens não tratam de todos os aspectos teóricos contidos em cada uma delas, nem foi nossa intenção abrangê-los, busquei demonstrar, mesmo que de forma resumida, a bases que fundamentam os métodos de ensino dos professores que as utilizam como parte importante das suas concepções pedagógicas.

O **professor B** utiliza a Praxilogia Motriz como fonte teórica de suas ações educativas. Idealizada pelo professor francês Pierre Parlebas, no final da década de 1960. Tem como principal obra “*Jeux, Sports et Sociétés: Lexique de prexéologie Motrice*”, onde o autor apresenta, em ordem alfabética, cada terminologia utilizada na teoria. Foi estruturada em sete (7) categorias. São elas: conceitos básicos, modelização, pedagógica, semiomotriz, sócio-institucional, decisão e interação.

Não se constitui em uma concepção/abordagem, mas caracteriza-se como um conhecimento que utiliza critérios científicos para compreender as diferentes dinâmicas que envolvem as atividades físicas. Tem como ponto de partida o estudo da ação motriz, busco a essência dos jogos e esportes independentemente de seus atores ou contexto. Segundo Ribas (2005) é parecido com o conhecimento de notas musicais que orientam o ensino da música, mas apenas conhecê-las não basta, é preciso ter uma meta, um projeto e um sentido. Consiste em um instrumento de compreensão do mundo dos jogos e esportes, essencialmente, do estudo de sua lógica interna.

Os modelos elaborados por Parlebas estão direcionados essencialmente ao estudo e compreensão dos jogos. Reune uma série de elementos universais para explicar as diferentes ações que ocorrem dentro dos esportes, levando em consideração as regras que os orientam. Evidencia através de gráficos, cálculos matemáticos e esquemas a possibilidade de expressar com mais precisão a lógica interna dos jogos e esportes (RIBAS; ARAÚJO, 2008).

É constituída por conceitualizações que correspondem a sete (7) diferentes níveis de interpretações produzidas pela lógica estrutural de uma situação motriz, são elas: a) comunicação motriz - ocorre através de interações cooperativas ou opositoras que ocorrem durante a realização dos jogos e esportes; b) interação de marca - consiste nas ações que levaram o êxito ou fracasso dos sujeitos envolvidos em uma situação motriz; c) sistema de pontuação - é um código que representa e informa os resultados motrizes; d) papéis - são as diferentes funções assumidas pelos participantes com relação aos objetos, espaço e setores de ação numa determinada situação; e) sub-papéis - consiste de uma ação, por menor que seja, demonstrando significado para quem observa o sujeito em interação motriz; f) gestemas - são as comunicações gestuais, verbais que representam os sinais

produzidos pelos participantes afim de facilitar as interações durante a realização dos movimentos; e, g) praxêmas - é a comunicação corporal e comportamental do sujeito que interage e estabelece a coordenação das ações dentro de um jogo ou esporte (RAMOS, 2000).

Ainda é importante ressaltar a “*conduta motriz*”, pois é considerada como o objeto da Educação Física Escolar, consiste na organização do comportamento motor levando o seu significado. Ou seja, em um esporte ou jogo não são apenas atletas se enfrentando com o objetivo de vencer um ao outro, mas existe uma série de sentidos, intenções e fatos que dão significado as suas ações.

Na fala do **professor B** observa-se a importância da praxiologia para a prática de ensino:

“[...] eu acabo fazendo a inserção da discussão da praxiologia na disciplina de voleibol. Inclusive, eu falo no início da disciplina que esta talvez seja a minha maior contribuição, que é a discussão da praxiologia e a análise que ela trás dos jogos e esportes [...] isso é uma coisa que eu não abro mão, por que é um conhecimento que eles não vão ter em outro momento, é um conhecimento que só eu tenho tratado aqui dentro do CEFD” (Professor B).

À medida que as aulas vão se desenvolvendo, o referido professor busca pontuar diversos elementos internos dos jogos e esportes caracterizando as suas diferentes possibilidades, no o intuito de que os alunos compreendam a dinâmica que envolve os seus conceitos dentro de uma perspectiva ampliada, não mais individualizada ou fragmentada, estabelecendo relações comuns entre eles.

Entende que a disciplina de voleibol, contemplada nos dois cursos, não possui diferença nos conhecimentos trabalhados na licenciatura ou no bacharelado. De acordo com o professor, a base teórica que fundamenta o esporte são as mesmas, não existindo dois tipos de vôleibol. As mudanças metodológicas realizadas entre um curso e outro, condiz em um momento específico da disciplina, no qual, trata sobre a estruturação do ensino, focando para os contextos de atuação de cada uma das áreas. A partir daí, são realizadas adequações no conteúdo para atender as necessidades formativas específicas das turmas, pois a os alunos de licenciatura possuem uma bagagem maior de conhecimentos didáticos em relação ao bacharel, por este motivo, no momento da reflexão sobre os métodos organizacionais do ensino, a abordagem utilizada pelo docente acaba sofrendo alterações entre os cursos.

O saber considerado pelo **professor B** como sendo essencial para a formação dos acadêmicos de ambos os cursos, está direcionado à organização do trabalho pedagógico. Independente da área de atuação, o aluno deve finalizar a graduação sabendo estruturar a sua práxis. Ter conhecimento dos diferentes métodos que fazem parte do corpo teórico da profissão, aplicando-os com propriedade, não importando a concepção escolhida, demonstrando condições de justificarem teoricamente a proposta elaborada.

O **professor C** relata que trabalha dentro das concepções históricas-críticas de ensino. Tem origem nos movimentos renovadores da Educação Física. Caracterizam-se pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, surgem como críticas a correntes oriundas da psicologia e conhecimentos comportamentalistas. Entre elas, estão às abordagens progressistas críticas, as seguintes: crítico-superadora, crítico-emancipatória, construtivista e aulas abertas.

Pelo discurso apresentado nas entrevistas, percebe-se elementos característicos da concepção crítico-superadora. Seguindo Bracht (1999) a referida abordagem baseia-se na pedagogia histórica crítica elaborada por Demerval Saviane e um coletivo de autores, foi apresentada para a área através da obra intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física” publicada em 1992. Tem como objeto de estudo, a cultura corporal concretizada nas suas diferentes representações (esporte, ginástica, jogos, lutas, dança e a mímica), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios.

Para Azevedo e Shigunov (2001) a concepção busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

A concepção é estruturada na forma de ciclos de escolarização, onde os conteúdos são desenvolvidos simultaneamente, ampliando o pensamento do aluno de maneira espiralada, buscando a interpretação, compreensão e explicação da realidade em que vive. São os seguintes: 1º organização da identidade dos dados da realidade; 2º iniciação à sistematização do conhecimento; 3º ampliação da sistematização do conhecimento; 4º aprofundamento da sistematização do conhecimento.

O referido professor **C** realiza reflexões críticas durante as suas práticas pedagógicas em sala de aula através de discussões dos conteúdos desenvolvidos tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Ele o faz com a ajuda de leituras sugeridas no cronograma da disciplina, como também, estimula a pesquisa de outros textos para ampliar os olhares dos alunos sobre os temas propostos, expandindo os seus leques de conhecimentos.

“[...] busco que os alunos entendam sobre elementos que compõem a sociedade, entendam de educação, de competências, das atribuições que as diretrizes curriculares contemplam que os parâmetros curriculares contemplam, das políticas públicas de ensino [...] levanto questionamentos sobre a realidade do trabalho, quem está se apropriando da questão da cultura do movimento, das práticas corporais, do esporte, do lazer e da atividade física? Como é que era antes? Como é que é hoje? Qual é a premissa? Hoje a premissa é de todas as idades? É intergeracional?[...]”
(Professor C).

Entende que a Educação Física é uma só, não existe diferenças entre os cursos. Em sua concepção, a formação deve abranger todas as áreas do conhecimento. Busca trabalhar as questões que envolvem a área social e seus significados para a atuação profissional, seja na Licenciatura ou no Bacharelado. Esforça-se para utilizar os mesmos métodos didáticos nos cursos, mas percebe muita resistência das turmas do Bacharelado em receber novas formas de tratar os temas, por estarem acostumados ao método tradicional, tornando o ensino fragmentado, dificultando as suas ações pedagógicas dentro da disciplina. Segundo Mizukami (1986) no ensino tradicional todas as funções educativas estão centradas no professor, o aluno apenas executa as orientações que lhe são prescritas. O papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja adquirido, independentemente do interesse ou vontade do aluno, no qual as oportunidades de participação social são limitadas.

Considera essencial que o aluno saiba reconhecer a importância das ciências sociais como parte inerente do seu trabalho, possibilitando que a formação ocorra dentro de um universo plural e não segmentado. Fazendo com que o graduando possa realizar uma leitura de mundo com mais coerência, entendendo que apenas a sua formação específica não é capaz de fornecer subsídios para a compreensão da educação como um todo.

Para o Coletivo de Autores (1992) o reconhecimento da relevância social do conteúdo, implica em compreender o seu sentido e significado, pois este deve estar vinculado à realidade concreta e oferecer subsídios para a elucidação do determinante sóciohistórico do aluno.

O **professor F** adota a concepção Aberta de Educação Física como base de sua metodologia de ensino. Como já foi mencionado anteriormente, os responsáveis pela introdução desta abordagem no Brasil foram os professores alemães Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, tendo como principal obra “Concepções Abertas no Ensino de Educação Física” de 1986. De acordo com Krug (2008) o significado das aulas abertas consiste na reflexão e análise do conceito de movimento no esporte e mundo de movimento. Quando se planeja nessa concepção é necessário ser flexível, aberto a várias possibilidades e experiências. O professor abdica de um planejamento rígido e do monopólio das decisões, oferecendo um espaço para as ações e decisões. Os alunos têm oportunidade de trazer, para a aula, imaginações, ideias e interesses, em relação a movimento, jogos, esportes e brincadeiras, participando do planejamento e da construção da aula.

Segundo Hildebrand e Laging (2005) a concepção de ensino aberto baseia-se na ideia de proporcionar ao aluno a possibilidade de decisão conjunta, levando em consideração o grau de co-decisão que será administrada pelo professor. O planejamento e execução das atividades previstas devem ser apresentados de maneira que existam espaços para que os alunos possam expressar as suas opiniões livremente.

Para Bracht (1999) esta perspectiva pode ser analisada em termos de um *continuum*, vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino. Considera que as abordagens fechadas inibem a formação de um sujeito autônomo e crítico, já essa proposta, indica a abertura das aulas no sentido de estimular a participação dos alunos sobre as decisões didáticas que configuram as aulas.

A elaboração de situações é um aspecto central na formação do ensino aberto, pois durante o desenrolar das atividades são estimuladas as decisões em conjunto, cabendo ao professor à função de um orientador, no intuito de facilitar as trocas comunicativas. As situações podem ser iniciadas por *estímulos, temas, questões ou tarefas e arranjo de aparelho*. Os *estímulos* são solicitações curtas ou informações que servem para indicar os recursos de movimentos a serem utilizados na execução dos exercícios, privilegiando as atividades que envolvam a solução de

problemas. As *questões, temas e tarefas* se complementam, não tem a função exclusiva de dar início às atividades, mas também de desenvolver o diálogo ou assumir função de observação. Os *arranjos e aparelhos* correspondem a recursos materiais que podem ser introduzidos na aula, apresentando solicitações não-verbais de movimento, podendo ser combinado com as outras situações.

É importante assinalar dentro deste complexo de decisões, que a participação de todos, tanto dos alunos quanto do professor, não deve se limitar a problemas motores, mas também abranger problemas sociais. As ações realizadas em aula são sempre indicadas pelo professor e os passos direcionados em função dos objetivos, e assim, os problemas sociais são encarados subjetivamente. Desse modo, a sociabilização possibilita as reflexões necessárias sobre a estruturação da aula e a representação dos papéis dos alunos (KRUG, 2008).

Tendo por base a referida abordagem o **professor F** desenvolve as suas disciplinas buscando maximizar as experiências dos discentes através das discussões desenvolvidas em sala de aula, como também, entende que os mesmos devem ter mais participação em suas formações aproveitando as oportunidades que o curso disponibiliza de uma maneira mais autônoma. Observam-se estes elementos na seguinte fala:

“Em função de eu ter feito o mestrado e me aproximado de Hildebrand, é o ensino aberto [...] eu nunca trato as minhas disciplinas com um rigor científico [...]. Eu sou muito liberal nas questões das disciplinas, nos últimos anos nem prova eu faço [...] no primeiro dia de aula eu digo aos meus alunos que o interesse deve ser na questão de ler, de compreender, de poder discutir e principalmente falar sobre estas coisas, porque uma maneira de você aprender é falar sobre estas coisas, do que necessariamente cobrar com provas, com notas, reprovar [...]. Para mim, isso é uma coisa resolvida, é uma coisa que não tenho mais interesse [...] acho que também é necessário colocar a responsabilidade sobre essa questão do aprender em cima dos alunos” (Professor F).

O referido professor encontra dificuldades para implementar este método em suas disciplinas, principalmente pela falta de participação dos alunos, pois as ações que fazem parte desta concepção se colocam em oposição ao ensino tradicional, fortemente enraizados nas instituições escolares e superiores, provocando, muitas vezes, a inibição para expressarem suas opiniões. Além disso, lembra que fazer o aluno interagir utilizando os conceitos da abordagem, não quer dizer que a aprendizagem aconteça ao acaso, existe um planejamento prévio com objetivos a

serem alcançados. Segundo Hildebrand e Langing (1986) o ensino aberto também necessita de um planejamento, tal como o ensino fechado, mas existem grandes diferenças entre suas execuções, agregando melhor aspecto qualitativo.

Para realizar a diferenciação dos conteúdos nos dois cursos, tem como premissa a compreensão de que a Licenciatura e o Bacharelado são diferentes. O aluno do bacharelado precisa de uma especialização maior, deve ir direcionando ao longo dos semestres a sua formação para a área que deseja trabalhar, pois o campo de atuação é grande e, muitas vezes, exige conhecimentos mais científicos (ciências biológicas, do esporte). Já na licenciatura ocorre o contrário, o professor de escola não pode ser especialista, deve estar preparado para atuar em todas as séries. Seus saberes estão ligados à área das humanas, garantindo entendimento maior sobre as necessidades dos alunos dentro do ensino básico.

Os saberes considerados essenciais trabalhados nas disciplinas do professor abrangem, no caso da bioética, o sentido de entender o motivo que é discutida dentro das universidades, sobre as implicações que isso tem para a vida pessoal e profissional dos acadêmicos. Na historiaria da Educação Física, é fazer com que os alunos compreendam que os fatos históricos não ocorrem sem um motivo aparente, tudo está ligado, pois as diferentes ações são inventadas pelos seres humanos que partem de necessidades sejam elas econômicas, políticas ou sociais.

Mesmo que por diferentes vias, os **professores B, C e F** buscam desenvolver seu trabalho objetivando a formação cultural e política dos seus alunos, promovendo uma visão crítica de Educação Física sobre os jogos, esportes e suas funções dentro da sociedade, em detrimento das competências técnicas tão valorizadas em décadas anteriores no próprio CEFD/UFSM. Configura-se em um avanço significativo, pois a consolidação de novas teorias, somada aos esforços e lutas históricas, travados por profissionais da área, com a finalidade de superar o “senso comum”, amplamente difundido pela concepção tradicional e tecnicista na consciência social, de que o esporte de rendimento é o principal objeto de trabalho do professor de Educação Física, principalmente daquele que atua dentro da escola. Estas considerações são aprofundadas em estudos realizados por Betti (2003) e Catellani Filho (1998), que exploram o conhecimento produzido em torno da dimensão cultural que envolve a Educação Física, ultrapassando as barreiras do simples exercício físico. Ainda Bracht (1999, p.81) lembra que:

Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais.

Quanto aos **professores A, D e E** constatou-se que os mesmos não adotam uma concepção específica em suas falas, destacam-se os métodos de ensino e o saber experiencial para organizarem as disciplinas.

“Eu não utilizo nenhuma abordagem específica! Eu acho que a minha metodologia é mais centrada no professor e não no aluno, ou seja, eu tenho o conhecimento e eu passo um conhecimento, às vezes eu digo que não sou um professor eu sou um palestrante. Eu faço algumas atividades com eles, mas aulas são muito expositivas, a técnica que utilizo é de aulas expositivas com diálogos, algumas vezes com leituras discussão das leituras que cada vez me desmotiva menos por que os alunos não leem e comprometem o andamento [...]” (Professor A).

“Não tenho isso, acho que não! Até lembro que estudei isso, mas confesso que de fato eu não tenho um conhecimento disso para poder me situar, talvez eu até tenha uma identidade, mas eu não saberia dar nome, porque realmente eu não saberia dizer. Talvez a metodologia que eu uso nas minhas disciplinas, nos dois cursos, tenham haver com abordagem! Eu trabalho com aulas expositivas, mas expositivas participativas. Ao mesmo tempo em que estou desenvolvendo o conteúdo questiono os alunos com a intenção participem, trabalho com textos e artigos [...]” (Professor D).

“Eu não vou te dizer que eu sigo as teorias do Saviane, não! Eu procuro balancear isso, trazendo da minha experiência, como também, solicito que os alunos tragam as suas experiências para o desenvolvimento das aulas [...], eu procuro utilizar isso tanto na licenciatura quanto no bacharelado” (Professor E).

De acordo com Libâneo (1994) os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo, condiz nos meios escolhidos pelos docentes para alcançarem os objetivos gerais e específicos. Englobam as ações realizadas pelos professores e alunos para atingirem as metas estabelecidas dentro da disciplina. Já os saberes experienciais também ganham um papel relevante em suas práticas metodológicas, segundo Tardif (2006) surgem como núcleo vital do saber docente, no qual, os professores entrelaçam as relações exteriores com os saberes internos de suas práticas. Ou seja, o processo de ensino pode ser definido como uma sequência de atividade desenvolvida pelos professores, tendo em vista a

aprendizagem dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, proporcionando meios de assimilação ativa dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1994).

Os **professores A, D e E** relatam que a maneira de trabalhar os conteúdos são os mesmos para a licenciatura e o bacharelado, a diferenciação que ocorre está em torno dos contexto em que a atuação profissional irá ser desenvolvida. Por serem disciplinas predominantemente teóricas e com as bases de conhecimentos muito próximas entre os dois cursos, os exemplos utilizados em cada um dos ambientes de trabalho são os principais meios de diferenciação.

O **professor A** considera essencial que o aluno finalize a graduação capacitado a desempenhar o seu papel dentro da Educação Física. Demonstrando competência na escola ou fora dela, ser um profissional diferenciado para que o trabalho realizado seja reconhecido pela sociedade. Ter domínio do conhecimento específico sem esquecer-se de estabelecer relações amplas com o contexto que está inserido. Para o **professor D** o importante é compreender os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, utilizando-os com propriedade dentro do ambiente de trabalho, como também é relevante que seus posicionamentos, em determinadas situações, como futuros profissionais, tenham um vies teórico que venham dar suporte a suas ações. Já para o **professor E** é utilizar toda a gama de conhecimento adquirida durante o período de graduação aliando os conhecimentos teóricos com as diversas experiências obtidas no curso, transformando-os em saberes que venham a auxiliar no desenvolvimento profissional dos alunos.

De um modo geral, os **professores A, D e E** direcionam o ensino para aquilo que Tardif (2005) denominada de saber-fazer, são as habilidades e competências para desempenharem as funções do ofício. Requer a união dos saberes, profissionais, disciplinares, curriculares e experiencial para servirem de base da prática docente. No entanto, percebe-se uma aproximação acentuada no que diz respeito as aprendizagens dos conteúdos que dependem de um conhecimento técnico e especializado, embora estes saberes sejam provenientes do conhecimento científico, são essencialmente pragmáticos, moldados para solucionarem problemas concretos, mas quando enfatizados em demasia, distanciam-se de uma formação vinculada a realidade do trabalho docente. Segundo Cunha (2010) através desse pressuposto, o conteúdo assume um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico na formação de professores, legitimando-o como o principal saber desenvolvido na prática dos professores universitários.

Também, cabe ressaltar a utilização do saber experiencial como sendo um elemento fundamental em suas práticas de ensino. Através dele, são obtidos os princípios básicos para a organização do trabalho pedagógico dentro das disciplinas. Ou seja, ao compararmos as falas dos **professores (B, C e F)**, que adotam as abordagens pedagógicas com a dos **professores (A, D e E)**, para estes últimos docentes, o saber experiencial aparece com mais frequência em seus relatos, indicando um significado maior no contexto da atuação profissional, já que não possuem uma fonte teórica específica que venha dar suporte as suas ações. Introduzem a partir da exploração de diversas vivências os objetivos a serem alcançados nas disciplinas. De acordo com Tardif (2005) o saber experiencial é um conjunto de saberes atualizado e adquirido na prática cotidiana da profissão, traduzindo a união de diferentes representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão, constituindo uma cultura docente em ação.

Sendo assim, a primeira vista pode parecer contraditória a associação do saber experiencial, que se caracteriza pela pluralidade de interações não dispendo de organização sistemática para a sua construção, com a ênfase dada pelos **professores A, D, e E** sobre os saberes técnico-científicos utilizado no desenvolvimento das suas práticas de ensino, no qual reconhecidamente, estão subordinados a concepções fechadas de conhecimentos teóricos. Observou-se que a relação ocorre a partir do momento em que a trajetória profissional destes professores estão ligadas a esta maneira de aquisição e transmissão de saberes, sendo refletida naturalmente dentro da atuação profissional.

4.4 Os docentes do CEFD/UFSM e suas percepções sobre a atual estrutura curricular do curso

O currículo sempre despertou o interesse de pesquisadores que buscavam entender o processo de organização escolar. Mas somente no final do século XIX, um significativo grupo de educadores norte-americanos iniciou uma série de estudos tratando dos problemas e questões escolares de uma forma sistematizada, configurando, em um curto espaço de tempo, o início de um novo campo. O

propósito destes especialistas era de planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las, de modo a evitar que os alunos desviassem seus comportamentos e pensamentos daquilo que foi estabelecido como metas e objetivos de ensino (MOREIRA; SILVA, 1995).

De acordo com Silva (2009), surgiu nos Estados Unidos como um objeto de estudo e pesquisa em uma época de grande movimento imigratório causado pelo acelerado processo de industrialização que exigiu maior escolarização dos trabalhadores, favorecendo os intelectuais ligados a administração educacional a racionalizarem o campo. O mesmo autor destaca três (3) teorias que se desenvolveram a partir deste momento:

1º) *A teoria tradicional*: tem como inspiração a *fábrica*, foi idealizado através do modelo de “administração científica” de Taylor, sendo Bobbitt o principal representante. Nesta concepção os alunos são os produtos de um processo de fabricação que utiliza recursos de medição precisos para serem avaliados;

2º) *As teorias críticas*: surgiram nos anos de 1960 em conjunto com diferentes movimentos que visavam transformações da realidade social em grande parte dos países do ocidente, foram elaborados ensaios e livros que colocavam a prova a estrutura educacional tradicional. Estas teorias desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais educativas, ou seja, buscam realizar o questionamento e a transformação radical do currículo; e,

3º) *As teorias pós-críticas*: estão embasadas nas formas textuais e discursivas de análise, o referencial se relaciona a uma concepção pós-estruturalista e pós-modernista. Diferentemente das teorias críticas, pois entendem o poder de uma forma descentralizada que está espalhado por toda a rede social. O conhecimento não é exterior e nem se opõe ao poder, mas é parte inerente dele.

No Brasil as primeiras preocupações sobre o currículo, data na década de 20. Inicialmente, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorias americanas, que estavam centradas na assimilação de modelos para a elaboração de currículos, em sua maioria, com viés funcionalista, viabilizado por acordos bilaterais entre os dois governos. Apenas na década de 1980, com a redemocratização do país, o referencial funcionalista do currículo foi abalado. Nesse momento, evidenciam-se com mais intensidade o pensamento brasileiro e as vertentes marxistas. Na década de 1990 os estudos da área assumiram um direcionamento voltado à sociologia, em contraposição a hegemonia do pensamento

psicológico que ditava as regras até aquele momento. As investigações ajustaram o foco para o currículo como espaço de relação de poder (LOPES; MACEDO, 2005).

Para Saviane (1998) entre outras funções, hoje, o currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende a conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas nos respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a implantação do currículo resulta de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas.

As opiniões dos professores, com relação à divisão curricular, mostram que ainda é um tema bastante polêmico entre os respectivos docentes. Mesmo com a experiência de oito (8) anos de implementação é possível verificar que as discussões ainda estão longe de acabar. Os motivos são variados e abrangem o campo das políticas educacionais, da organização do curso, teorias e práticas de ensino e aprendizagem.

Os **professores A, D e F** defendem a atual estrutura, entendem que a formação anterior não dava conta de atender todo o campo de conhecimento e saberes necessários para formar um profissional capacitado para atuar nas duas áreas, especialmente, na licenciatura.

“Nós tínhamos uma licenciatura que não formava licenciado, mas formava um bacharel. O que nós menos fazíamos era ir à escola, o que nós menos tínhamos era a pedagogia do esporte e do exercício, o que menos se fazia era o currículo escolar, não se fazia! Nós não tínhamos uma Educação Física que fosse para a escola, era licenciatura, mas não era para a escola, como a grande maioria dos cursos no Brasil” (Professor A).

“[...] eu ví muito a fragilidade de algumas coisas quando era a antiga proposta de licenciatura, e uma das grandes fragilidades era a pouca inserção na escola. Eu fiz o curso de licenciatura e lembro que a gente ia para a escola no 7º semestre, depois teve uma mudança no currículo e nesse aspecto não diferenciou quase nada!” (Professor D).

“[...] o grande problema nosso e, falo especificamente do nosso centro, é que nós nunca fomos uma Licenciatura e ainda não sabemos trabalhar com a Licenciatura. Nós sempre fomos um Bacharelado, inclusive eu fiz um curso de Bacharelado! [...]” (Professor F).

O currículo tradicional e esportivo difundido fortemente nas décadas de (60, 70, 80), e também, com menor intensidade, mas ainda assim, exercendo sua influência até o final da década seguinte. Estabeleceu laços de proximidade com o espaço de atuação pertencente, hoje, ao bacharelado; devido à concepção de formação estar vinculada a uma prática desportiva. De acordo com Guiraldelli Júnior (1998) nos anos 1960 e 1970 foi criada uma situação inédita na área, o esporte de autônível subjugou a Educação Física dando a ela um papel de coadjuvante dentro de um projeto político idealizado pelo governo militar que privilegiou o treinamento desportivo e, assim, promoveu o desporto competitivo para a obtenção de medalhas olímpicas para o país. Na tentativa de mudar esta realidade, nos anos 80 ganha força no Brasil os movimentos denominados de “renovadores”, tinham por objetivo contestar o modelo de esporte, tanto dentro quanto fora da escola, e propor novas ações metodológicas/pedagógicas que viessem embasar novos conceitos e práticas no universo escolar.

Antecedendo a divisão curricular de 2005 do CEFD, em sua história, passou por duas mudanças efetivas. Segundo Mazo (1993) o primeiro currículo de 1970, foi elaborado com duração de 3 a 5 anos, desenvolveu os aspectos técnicos e de desempenho nos esportes, característica amplamente difundidos nos cursos superiores existentes na época. Em 1977, uma comissão foi instituída para deliberar sobre um novo currículo, mas as alterações não acabaram se consolidando e, somente em 1990 uma nova proposta foi apresentada, alterando para 4 anos o tempo de graduação, surgiram disciplinas optativas (DCGs) e disciplinas de formação geral e específicas.

O fato em que os três professores entram em consenso e colocam como sendo prejudicial para atual formação do professor de Educação Física no CEFD/UFSM, é o excessivo gasto de energia empregado por alguns docentes nas discussões sobre a divisão do curso. Isto acaba acarretando em atrasos para resolver questões que poderiam ser solucionadas com ajustes na grade curricular.

“Tem problemas sérios que foram causados por esta divisão, por que o corpo docente está dividido entre os que querem e os que não querem, os que gostam e os que não gostam! E aí temos dois cursos com brigas homéricas que alguém quer encerrar um ou encerrar outro. Eu acho, hoje, que é um grande perigo em se fechar o bacharelado. Acho que agente teria que se qualificar e fazer as mudanças que

foram sugeridas para ele melhorar para a licenciatura e para melhorar o bacharelado” (**Professor A**).

“Tenho visto que a maioria dos cursos está separado, a gente participa de congresso e conversa com outras pessoas que dizem: mas vocês ainda estão discutindo isso? Para nós isso já é batido, são dois cursos e acabou! De certa forma para mim isso aqui também já está acontecendo, já estamos com dois cursos [...], o que eu acho que realmente poderia acontecer é de nós trabalharmos para melhorar os dois cursos, isso sim! A gente nota coisas que podem ser melhorados para o bacharelado e que deveriam ter sido feitas e ainda não foram, nós já demos sugestões, fizemos trabalhos de grupos, fizemos várias coisas e ainda não aconteceu. Já fizemos várias sugestões de melhorar um e melhorar outro, então eu acho que isso aí para mim está batido, são dois cursos e por mim iríamos adiante com esses dois cursos. Claro, teria que ajustar!” (**Professor D**).

“Vai fazer quase 10 anos da separação do curso e quem trabalha um pouco com currículo sabe, com a teoria de currículo sabe que os PPPs e as grades curriculares são coisas dinâmicas que tem que ser mudadas e nós ficamos somente na discussão se somos contra ou a favor, e as mudanças que seriam necessárias, com dois anos já vimos que seriam necessárias, nunca foram feitas. Daqui a pouco o currículo está “caduco” e continuamos discutindo se tem que estar separado” (**Professor F**).

Um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento deste currículo, enfatizados pelos **professores (A, D e F)** está direcionado para a postura profissional adotada por alguns docentes. Dependendo das concepções teóricas, realizam suas intervenções de maneira semelhante em disciplinas que possuem viés diferenciado na Licenciatura e no Bacharelado, como por exemplo: o esporte trabalhado dentro da escola e o esporte fora da escola, para os entrevistados, os conceitos, as práticas metodológicas e os objetivos são diferentes, exigindo que os conhecimentos e saberes desenvolvidos em sala de aula possam ser adequados para atender exigências de cada um dos espaços. Acreditam que, entre outros motivos, a falta de coletividade e o individualismo agravam esta realidade, pois a ideia de formação está sendo desenvolvida individualmente e desarticulada com a atual proposta.

Para Zabalza (2004 p.117) “os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto dessa ser uma das características principais da universidade”. Os professores vivenciam tamanha intensidade de autonomia ideológica, científica, didática que muitas iniciativas de mudanças não atingem seus objetivos pela falta de interesse de romper com o *status quo*. Desta forma, em um ambiente com estas características fortemente enraizadas, qualquer tentativa de mudanças nas

estruturas organizacionais, alterações nos programas, variações na organização de tempo e espaço para buscar uma maior funcionalidade, introdução de programas de supervisão e controle, reforço das estruturas de coordenação; podem ser lidas como uma agressão ao atual equilíbrio da situação e aos interesses de indivíduos ou determinados grupos.

Entretanto, todos os seis (6) **professores (A, B, C, D, E e F)** concordam no que se refere à falta de diálogo entre os professores durante as reuniões de departamentos sobre questões metodológicas, didáticas e curriculares que envolvem o curso, este momento é utilizado quase que exclusivamente para tratarem de assuntos administrativos, deixando para segundo plano demandas de ordem pedagógicas que necessitam da atenção do coletivo para serem solucionadas. Entendemos que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes da prática profissional, tendo por base a criação de redes de trabalho como sendo um fator decisivo para a socialização profissional e de construção de valores próprios da profissão docente. De acordo com Bolzan e Isaia (2010) no ensino superior deve haver uma priorização nos trabalhos coletivos, bem como, a valorização dos espaços comuns de aprendizagens, fortalecendo laços de confiança e de cooperação, proporcionando aporte para a construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados.

Já os **professores B, C e E** são contra a divisão curricular, esclarecem que, o caminho para se obter uma formação de qualidade é proporcionar aos alunos saberes que transitem entre todas as áreas pertencentes da Educação Física, pois a divisão em Licenciatura e Bacharelado acarreta em perdas para os dois lados, sendo que as especializações restringem a apenas a uma das ciências (biológicas ou humanas) conhecimentos que são essenciais para o profissional, mas que não são trabalhados devido as característica da atual estrutura formativa do CEFD.

“Eu venho hoje presidindo uma comissão que está justamente tratando da unificação, nós entendemos que bacharelado e licenciatura não tem uma diferença significativa que diga: isso aqui é uma profissão esta é outra, agente entende que inclusive os dois devem ter uma boa formação em todas as áreas os conhecimentos que compões a educação física uma boa formação, não é porque é bacharel que vai ter uma boa formação biológicae não é porque é licenciado que vai ter uma boa formação na área das humanas, a gente entende que a qualificação tem que ter nas duas” (Professor B).

“Eu vou reforçar, não disse porque veio ainda. Quer fazer bacharelado, se faz, mas tem que mudar a forma. Os conteúdos não atende, eu chamo de mutila a formação, nós estamos formando profissionais mutilados, mutilados [...]. Uma coisa é ser contra porque eu não gosto, não é! Nós não estamos preparados para atender essa formação ou ter um entendimento do que seria essa formação, por isso que recuou, mesmo que alguns sejam contrários, recuamos. Agora estamos trabalhando para implementar em 2014 a formação única está projetada para 2014, eu como coordenador estou trabalhando para isso” (Professor C).

“Eu não sou de levantar o dedo! Mas eu acredito nessa Educação Física ampla, ampliada. O que pode acontecer são os aprofundamentos, mas isso é questão de currículo. Por que se nós verificarmos a realidade é diferente, nós temos profissionais formados e licenciatura que estão trabalhando no bacharelado e vice-versa, isso é para comprovar mais uma vez que a educação física é esta” (Professor E).

Atualmente existem dois projetos antagônicos de formação de professores de Educação Física em disputa: de um lado o projeto conservador dividido em dois cursos (Licenciatura e Bacharelado), em oposição, a proposta revolucionária de formação unificada para os cursos de formação em Licenciatura de caráter ampliado. A unificação dos cursos tem como principais representantes o Movimento Nacional de Estudantes de Educação Física (MEEF), a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR). Geralmente são debates propostos por estudantes, em parceria com intelectuais da área, no qual levantam questionamentos sobre as implicações da fragmentação do conhecimento no desenvolvimento profissional do trabalhador para Taffarel (2012).

As lutas desses movimentos se manifestam de diferentes formas: o MEEF promove debates e encontros com toda a comunidade acadêmica para discutir sobre a especialização precoce que restringe a formação dos futuros profissionais, representando um retrocesso para a área da Educação Física, inclusive por desconsiderar a docência, como sendo um elemento identificador da área, independente de seu campo de atuação. Também, o MNCR, tem buscado combater as ingerências elaboradas pelo sistema CREF/CONFED através de lutas no âmbito jurídico e ideológico em questões que envolvem a formação profissional, produção de conhecimento e políticas públicas. Já a ExNEEF, em 2009, lançou a campanha nacional pela revogação das atuais diretrizes curriculares nacionais para a Educação Física com o tema: “Educação Física é uma só! Formação Unificada Já”. Apresenta várias reivindicações, tais como: a implantação da formação ampliada,

formação ampla para atuação nos demais âmbitos dos campos de trabalho, sólida base científica, cultura corporal como objeto de estudo, unidade entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, articulação de conhecimentos, avaliação; formação continuada; prática pedagógica como caracterização da área; projeto alternativo de universidade; outra concepção de formação, de homem, de mundo e de universidade.

Segundo Taffarel (2012) as propostas de unificação são minoritárias, mas estão sendo levadas em cursos que discutem a reformulação e a possibilidade de unificação. O processo está em curso e não pode ser dado como acabado. Necessita, sim, de um norteador nas tendências para que se dê, com precisão, o combate ao reacionarismo que somente beneficia o capital, tanto na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física.

Ou seja, os problemas colocados pelos **professores B, C e E** são os mesmo apontados pelos movimentos que lutam pela unificação dos cursos, além da fragmentação dos conhecimentos, percebem a proximidade dos currículos que hoje estão em vigor no CEFD, não havendo a necessidade da manutenção da atual estrutura, pois não é possível dar continuidade a uma formação sem uma base científica sólida que a justifique dentro de uma instituição de ensino superior.

Mesmo com as dificuldades supracitadas os **professores A, B, C e D**, ao compararem o antigo currículo com o atual, entendem que avanços foram alcançados na formação inicial dos alunos de Licenciatura. Hoje, os acadêmicos são contemplados com disciplinas que possuem viés antropológico, sociológico e pedagógico que anteriormente eram negados ou vistos superficialmente prejudicando um aprofundamento de conhecimentos maior nas questões que estão ligadas a estas áreas.

Outro fator positivo é a maior inserção do licenciado na escola, a partir dos primeiros semestres onde ocorre a aproximações com o ambiente escolar através de observações e trabalhos, com o objetivo de proporcionar maiores interações e saberes experienciais. O aluno está recebendo uma preparação profissional de maior qualidade para enfrentar as diferentes situações de sala de aula.

Com relação ao Bacharelado, os mesmo professores, indicam ser necessário realizar melhorias no currículo para suprir algumas lacunas formativas que ainda existem no curso, torna-se de extrema importância pensar novas alternativas para atender o vasto campo de conhecimento que abrange a área de atuação do

bacharel. Também, fica explícita a necessidade de uma maior articulação dos conteúdos técnicos e práticos com os pedagógicos, aproximando as ciências biológicas das ciências humanas.

Os **professores E e F** consideram que o currículo, de um modo geral, precisa sofrer algumas alterações para poder exercer a sua função e contribuir efetivamente para a formação dos acadêmicos, pelas observações que realizaram durante o cotidiano do trabalho docente, notam que os alunos estão saindo com algumas dificuldades comuns do antigo currículo, como também as aulas ministradas no CEFD continuam sendo realizadas de maneira semelhante a formação generalista, as mudanças precisam ocorrer tanto na metodologia aplicada quanto nas atitudes e posturas de alguns professores.

Para a superação das dificuldades supracitadas os entrevistados apresentaram duas sugestões, que em suas opiniões melhorariam a formação realizada no CEFD/UFSM. Para os docentes que defendem a unificação a solução é lutar para que a reforma curricular possa ser aprovada e instituída no curso, a fim de oferecendo uma formação ampla e plural de conhecimentos e saberes.

Para aqueles que entendem que a atual formação é a melhor opção, cabe investir em uma maior flexibilização do currículo atualizando-o em espaços de tempo menores, evitando assim, problemas que hoje poderiam ser resolvidos com ajustes que se fazem necessários há alguns anos.

5 MAS AFINAL, HOUE OU NÃO HOUE IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CEFD/UFMS EM DECORRÊNCIA DA DIVISÃO CURRICULAR?

Como podemos perceber através dos fatos até o momento apresentados, a regulamentação da profissão desencadeou os processos de divisão curricular em praticamente todos os cursos de ensino superior em Educação Física do Brasil, provocou movimentos de reflexão e disputa sobre os rumos da formação profissional e dos campos de atuação que correspondem a Licenciatura e o Bacharelado.

Independentemente das opiniões serem a favor ou contra, hoje, o curso está legalmente dividido. O aspecto que prevalece na formação dos futuros profissionais são aqueles defendidos pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), respaldado pela Diretriz Curricular n. 07/04, como sendo dois campos teóricos de atuação diferenciadas onde, os bacharéis não podem atuar como docentes no espaço escolar, bem como, o licenciado não pode atuar em ambientes extra-escolares.

Seguindo as mesmas prerrogativas, os PPPs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFMS deixam clara a fragmentação da profissão, esclarecem que compete ao bacharel prestar serviços nas áreas de saúde, lazer e esporte para instituições governamentais e privadas. Já ao licenciado, cabe realizar todas as funções que competem à docência no ensino infantil, básico e superior, em órgãos públicos ou privados.

Cabe ressaltar que o currículo anterior do CEFD (1990), conforme as concepções que regiam a formação de professores de Educação Física nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, tinham como foco principal a preparação de profissionais para atuarem no contexto extra-escolar, privilegiando o conhecimento que envolve as ciências da saúde e esporte em detrimento da pedagogia, pois segundo o **professor A** “o curso tinha apenas o nome de Licenciatura, mas formava bacharéis [...]”; também o **professor F** comenta que: “de Licenciatura o curso só tinha o nome, a minha formação foi exclusivamente de bacharel”; sendo assim, o **professor A** conclui: “ao contrário do que muitos pensam, não foi criado o Bacharelado, mas sim, a Licenciatura”.

Portanto, com a reformulação curricular de 2005 o curso passou a ter dois eixos formativos, sendo a Licenciatura o centro das discussões, já que não existia uma estrutura organizacional que servisse de base para a sua construção. Em relação ao Bacharelado, não ocorreram alterações consideráveis na reestruturação do seu currículo. A formação deste profissional, salvo alguns ajustes sofridos nas disciplinas para compor a nova grade curricular, manteve-se com as mesmas características anteriores, com o ensino privilegiando as atividades técnicas e esportivas.

Apesar de todos os problemas epistemológicos que envolvem a separação do curso, o atual contexto formativo acabou beneficiando a Licenciatura. Houveram aprofundamentos nas questões que dizem respeito à área das humanas, pois a valorização de temas sociológicos e antropológicos preencheram lacunas nos saberes dos acadêmicos, que anteriormente, não eram desenvolvidas pelos professores e que se faziam necessárias para a ampliação da compreensão sobre o significado da docência escolar. Outro fator importante que auxiliou para esta qualificação foram as aproximações e inserções realizadas ao longo do curso e proporcionou que o graduando estabelecesse maiores interações com os profissionais que estão atuando nas escolas.

Entretanto são necessárias mudanças no currículo da Licenciatura no que se referem a uma distribuição mais coerente das disciplinas favorecendo a sequência e aprofundamento dos temas, como também, nos métodos de ensino empregados por alguns docentes que não acompanham o atual contexto formativo do centro, em especial para aquelas disciplinas voltadas aos esportes, que mantém a mesma organização de décadas anteriores.

Em decorrência destas alterações alguns docentes expressaram ter enfrentado dificuldades iniciais para adaptarem seus métodos de ensino as exigências da nova realidade, sendo superada à medida que os semestres foram se desenvolvendo. Segundo Tardif (2005) os saberes profissionais também são temporais, pois levam um período de tempo variável para serem construídos e consolidados. Essa dimensão fez com que as diferentes situações de trabalho exijam conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que são adquiridas através do contato com estas situações, desenvolvendo progressivamente, saberes gerados pelo próprio processo de trabalho envolvendo tempo, prática, experiência e hábito. Também foram relatados problemas com

relação a pequena carga horária para trabalhar todos os conteúdos em sala de aula, a equivalência de algumas disciplinas que estão no currículo, o individualismo dos colegas e a falta de sequência das disciplinas.

Com todos estes acontecimentos ocorridos no CEFD/UFSM, constatou-se que os impactos causados pela fragmentação do curso em Licenciatura e Bacharelado, estão concentrados nos *saberes curriculares* dos professores, de acordo com Tardif (2005) apresentam-se na forma de programas, objetivos, conteúdo e métodos que os docentes devem aprender e aplicar em suas práticas pedagógicas. Ou seja, os conteúdos sofrem alterações em suas contextualizações para exemplificarem as diferentes aplicações em uma área ou outra, como também, adaptações em determinado momento da disciplina para contemplar os saberes previstos no cronograma de aula.

Os **professores C, D e E** esboçaram explicitamente em suas falas que a divisão curricular exerceu influência no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas:

“Sim, o impacto foi na gestão. Tive que explorar outras formas de trabalhar os conteúdos para atender as novas demandas dos alunos. [...] considero fundamental para o profissional de hoje, independente de ser da licenciatura ou bacharelado, saiba da importância e benefício de uma boa gestão [...], apresento diferentes exemplos de como isso pode ser feito dentro da comunidade de atuação” (PROFESSOR, C).

“Sim, está um pouco ligado as questões que eu já te falei, a aprendizagem motora quando era tudo junto eu dava exemplos dos mais variáveis possível, pois eles atuavam em qualquer situação. A base é a mesma, eu continuo dando a mesma base, claro melhorei muito os conteúdos e aprimorei algumas coisas da base, como a gente sempre vai fazendo, mas antes eu trabalhava exemplos variados em qualquer situação, falava do idoso, falava do clube, falava da escola, falava da natação, lá da escolinha. Os exemplos eram os mais variados possíveis porque eles atuavam em toda e qualquer situação, nesse sentido mudou um pouco que, inclusive, eu me policio, agora é para licenciatura, é para a escola, agora é o bacharelado, contexto fora da escola [...]” (PROFESSOR, D).

“Sim, eu passei! Hoje está mais tranquilo, mas não vou dizer que está 100% resolvido. É licenciatura que conteúdos, que estratégias? É bacharelado que conteúdos, que estratégias? Depois eu pensei, não eu posso trabalhar estes conteúdos, eu posso trabalhar estas estratégias, são eles que vão me dar estas respostas. Mas eu tive estes conflitos um tempo atrás, o que trabalhar? Como trabalhar?[...] e a maneira que diferencio os conteúdos é através dos contextos que vou mencionando durante as aulas [...]” (PROFESSOR, E).

A partir das falas dos professores **C, D e E** percebe-se que o impacto causado pela divisão curricular em seus saberes docentes estão direcionados para aquilo que Libâneo (1994) descreve como sendo os procedimentos de ensino, pois, de acordo com o autor, são componentes importantes que constituem os diferentes métodos de ensino empregados em sala de aula, correspondendo as ações específicas como (leitura de textos, experimentos, demonstrações) destinadas a potencializar a assimilação dos conteúdos. Também está relacionada com o que Tardif (2005) entende por saber fazer, consistindo nos fenômenos ligados ao trabalho cotidiano relativos ao planejamento, organização e formas de desenvolverem as aulas englobando as atitudes e habilidades dos docentes.

Em contrapartida, os **professores A e B** não acreditam terem sofrido impactos em seus saberes docentes:

“Não, para mim não mudou nada. A única coisa que mudou que agora eu dou exemplos do contexto escolar num e falo do contexto fora da escola no outro. Mostro para eles as diferenças [...]” (Professor A).

“Não passei por isso, [...] no caso do voleibol que é a disciplina contemplada nos dois currículos, não existe dois ou duas formas de jogar voleibol ou três ou quatro, o voleibol se constitui como um conhecimento elaborado pelo homem que se institucionalizou, é único, então, a licenciatura e o bacharelado tem que olhar o mesmo voleibol não tem diferente enquanto a forma e o conteúdo daquilo que vai ser tratado. O que eu acabo fazendo de diferente [...] é na hora da organização do trabalho pedagógico para o ensino, é uma parte da disciplina que tem como objetivo organizar o conteúdo do voleibol com os alunos [...]” (Professor B).

Já o **professor F**, também afirma não existir nenhuma alteração em seus saberes curriculares, pois a base teórica de suas disciplinas não possui a necessidade de fazer nenhum tipo de distinção.

“Não, para mim não houve esta questão! Eu sou capaz de entender o que um representa num e o que representa no outro, por exemplo: esta questão da história, não há uma necessidade, não só na história como em algumas disciplinas fazer uma diferenciação, aqui é para o bacharelado e aqui para a licenciatura, não tem essa necessidade [...], no que eu faço não há um impacto” (Professor F).

Ao verificarmos os comentários dos **professores A e B**, percebemos que, ao contrário do que afirmam, ocorreram mudanças em seus saberes curriculares. Apresentam as mesmas características relatadas pelos **professores C, D e E**. O **professor A** não percebe que ao utilizar diferentes contextualizações e

exemplicações na disciplina correspondente aos dois cursos, mesmo que em um específico momento dentro de seus métodos de ensino, houve alterações na forma com que trabalha os seus conteúdos em sala de aula, estabelecendo estas relações entre a teoria e a prática, para facilitar as compreensões de aplicações nas duas áreas, assim como; o **professor B** realiza adaptações nos métodos de ensino para se adequar as diferentes bagagens teóricas dos acadêmicos, mesmo entendendo que não há diferença de sua disciplina entre os cursos, acaba realizando adaptações no ensino devido à formação do licenciado e bacharel no CEFD estarem organizadas para distintas finalidades.

Todavia é questionável a eficácia da reformulação curricular no CEFD/UFSM a partir do momento em que as principais mudanças nos saberes dos professores estão relacionadas à exemplificações e adaptações em determinados momentos da disciplina, considerando a proposta prevista pela Resolução n. 9696/94 e Parecer CNE/CES 07/04, não se concretizam no trabalho desenvolvido pelos professores aqui entrevistados, pois em suas falas é possível observar certa continuidade nos métodos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no currículo anterior pelos docentes.

No caso do **professor F** é notório que existam disciplinas que não necessitam enfatizar as diferenciações em seus conteúdos, principalmente aquelas que possuem um viés predominantemente teórico e que servem de embasamento viabilizando a continuidade e aprofundamentos em uma área ou outra. Mas o que chama à atenção são aquelas disciplinas de ordem prática que poderiam ser direcionadas enfocando diferentes objetivos para atender os dois campos de atuação e não são desenvolvidas com esta característica, como por exemplo os esportes coletivos, esportes individuais, dança e etc. Não dispõem dessa prática, devido as concepções dos professores serem contrárias à proposta formativa adotada na instituição, gerando contradições e problemas na organização do currículo que conseqüentemente refletem na formação dos acadêmicos. Sendo assim, o bacharel não adquire saberes que o capacitem para atuar em clubes esportivos ou escolinhas especializadas em determinados esportes, nem o licenciado adquire conhecimentos necessários para desenvolverem aulas que contemplem o ambiente escolar.

Este fato demonstra a falta de espaços destinados ao diálogo sobre questões pedagógicas e metodológicas dentro do curso. Todos os professores relatam que as

reuniões de departamento tratam predominantemente de assuntos administrativos, secundarizando os temas direcionados ao ensino e aprendizagem que apresentam deficiências para o desenvolvimento dos saberes dos acadêmicos. Os docentes precisam estar atentos para a importância de iniciativas que buscam discutir coletivamente os pontos que não estão funcionando corretamente, sejam eles curriculares ou metodológicos, no intuito de encontrar novas opções para superar as dificuldades, mas para que isso ocorra, torna-se essencial dentro deste processo, que os professores estejam receptivos a mudanças nos seus trabalhos, visando contribuir para a qualificação do curso em geral.

Segundo Imbernón (2010, p.65) a “colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. O autor lembra que as iniciativas colaborativas entre os docentes não se dão de maneira fácil, é uma forma de compreender a educação no sentido de proporcionar espaços de trocas e diálogos, a partir da análise e discussão entre todos os participantes do grupo, a fim de explorar novas alternativas de intervenção, ampliando as metas de ensino e informações sobre um determinado assunto.

Em relação aos demais saberes (profissionais, disciplinares e experienciais) não foi observado, através das falas dos professores, nenhum tipo de impacto, demonstrando que as mudanças, quando ocorreram, foram bastante localizadas, provocando poucas alterações nas práticas pedagógicas dos entrevistados. Segundo Tardif (2005) o saber do professor está compreendido em uma ligação direta com as condições que estruturam o seu ambiente de trabalho, significa dizer que as atividades docentes, como todo trabalho humano especializado, requerem certos saberes específicos que não são partilhados por todo mundo, permitindo que os professores embasem suas práticas num certo repertório de saberes típicos de seu ofício, no qual, dependem intimamente das condições sociais e históricas que envolvem a profissão, passando pela sua organização, diferenciação, especialização, até os condicionantes objetivos e subjetivos que os professores lidam diariamente.

Isto quer dizer que a fragmentação em Licenciatura e Bacharelado surtiu maior impacto na organização estrutural do CEFD/UFSM, com a criação de dois novos currículos, do que, em relação ao próprio trabalho desenvolvido pelos professores. Nota-se que os métodos didáticos utilizados são praticamente os

mesmos, demonstrando que as condições atuais de ensino são favoráveis a este contexto.

Realidade que se coloca em contradição com o que é previsto nos PPPs dos cursos, pois estão direcionados a formar profissionais para atuarem em áreas distintas, consquentemente demandam dos docentes intervenções práticas e teóricas diferenciadas para cumprirem com as propostas inseridas, nestes que são os principais documentos organizacionais desta instituição de ensino superior.

Entretanto, considera-se que apenas a utilização de contextualizações baseadas em exemplos, como sendo o principal método de diferenciação dos saberes, não proporciona sustentação teórica capaz de manter a legitimidade do atual projeto curricular do Centro de Educação Física e Desportos. Uma vez que os conhecimentos trabalhados nas graduações (Licenciatura e Bacharelado) estão sendo desenvolvidos de maneira muito próxima uma das outras, descaracterizando as intencionalidades previstas para cada uma das áreas. Explicando os motivos pelas quais as perspectivas da maioria dos professores indicarem para uma nova reformulação curricular com vistas à unificação dos cursos.

Situação estimulada pelas discussões sobre a divisão curricular entre os docentes desde a sua implantação, onde prevaleceram os temas envolvendo a sua legitimidade, no qual, não produziram resultados práticos e metodológicos que viessem contribuir com soluções concretas para os problemas dos cursos. Interferindo em uma construção coletiva, já que os docentes acabaram divididos entre aqueles que são a favor ou contra a fragmentação, deflagrando enfrentamentos políticos que prejudicaram a elaboração e o desenvolvimento do atual currículo.

Ou seja, caso uma nova reformulação curricular venha ocorrer futuramente no CEFD/UFMS é imprescindível a elaboração de dispositivos que venham agregar a participação de todos os professores para construir coletivamente as novas propostas de formação. De maneira que os docentes tenham a oportunidade de realizarem reflexões acerca dos erros e acertos que fizeram parte do atual projeto formativo, assionando não apenas um, mas todos os seus saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experiencias) a favor de um processo de ensino que convirja a um objetivo comum entre todos os docentes, visando a qualificação profissional dos alunos, pois segundo Tardif (2005) a reforma no ensino faz parte de um movimento que tem como papel atribuir ao atores do trabalho condições de

produtores de saberes nos espaços de atuação docente, exigindo uma reflexão sobre a própria natureza dos saberes profissionais dos professores.

Por fim, espera-se que os fatos apresentados nesta investigação sirvam de alguma maneira para estimular novas pesquisas sobre o tema, como também, promover discussões sobre a realidade da formação de professores de Educação Física e o entrelaçamento dos seus saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. El universo profesional del ensañante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones em el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, jul./dez., 1996.

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

ALMEIDA, M.A.B.I.; MONTAGNER, A.B.; GUTIERES, G.L. A regulamentação da Educação Física no Brasil: aspectos legais. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n.118, mar., 2008. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1813>>. Acesso em: 15 out. 2010.

ALMEIDA, M.I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVEZ, W.F. A formação de professores e as teorias do docente: contexto, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, p.2, mai./ago., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

ANASTASIOU, L. das G.C. Docência na educação superior. In: RISOFF, D; SEVEGNI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____, L. das G.C. Desafios da teoria e prática na docência universitária. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2010.

AURÉLIO, S.B.H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da linha portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

AZEVEDO, E.S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação do profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.

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

BERNARD, A.P.; KRUG, H.N. Saberes docentes e a organização didática-pedagógica da Educação Física na educação infantil. **Revista Makenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.7, n.2, 2008. Disponível em:< E:\Artigos\Saberes docentes e a organização didático.mht>. Acesso em: 7 abr., 2012.

BORGES, C.M.F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v.2, n.1, jun.,1996.

BOLZAN, D.P.V. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: EGGERT, B. *et al.* (Orgs.). Livro 1 do **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: Papyrus, 2008.

_____, D.P.V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2010.

_____, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. Pedagogia universitária e trajetória docente: relações e novo sentido da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.29, jan./abr., 2010.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____, V. A construção das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, n.48, ago.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 set.1998.

_____. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 1º dez., 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. Mensagem n. 672, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv672-03.htm>. Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 mai. 2011.

CHAMLIAN, H.C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, n.118, 2003.

CONCEIÇÃO, V.J.S.; KRUG, H.N. Influência das atividades acadêmicas na escolha pela área de atuação profissional em Educação Física: um estudo de caso sobre o currículo generalista dos cursos de Licenciatura. **Revista Lecturas da Educación Física y Desporte**, Buenos Aires, n.125, out., 2008. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd125/atividades.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação Plena. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/2004/resolucoes/2004/res20040007CNECES.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, M.I da. Docência como ação complexa. In: CUNHA, M.I da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin / CAPES: CNPq, 2010.

DAMIS, O.T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

FARIA JÚNIOR, A.G. *et al.* O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. **Revista Brasileira da Ciência do Esporte**, v.3, n.17, mai., 1996. Disponível em: <<https://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view>>. Acesso em: 3 mai. 2012.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

GAMBOA, S.S. As condições da produção científica da educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, n.2, jun., 2003. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1813>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

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

GATTI, B.A. O desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.98, ago.,1996.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

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

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa quantitativa. In: MINAYO, C. de C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas: CBCE e Autores Associados, 2010.

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

GRILLO, M. Ação educativa e referência teórica-metodológica. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2010.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

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

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

_____, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre o ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2010.

HILDEBRANDT, R., LAGING. R. **Concepções abertas no ensino de Educação Física**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

KRUG, H.N. As abordagens pedagógicas da Educação Física. **Caderno Didático**. Santa Maria: CEFD/UFSM, 2008.

KRUG, H.N. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Lecturas da Educación Física y Deporte**, Buenos Aires, n.141, abr., 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 10 out., 2012.

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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e educação. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL, A.M.R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2010.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamento de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MAZO, J.Z. **O Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: percorrendo os caminhos de sua criação**, 1993. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **I Encontro Nacional do Censo da Educação Superior: principais resultados censo da educação superior 2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2011.

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

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____, M.C. Docência e internacionalização da educação. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2010.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NOZAKI, H.T. **Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v.27, n.74, abr., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000100003>. Acesso em: 26 jan. 2012.

OLIVEIRA, M.M de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista **Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, jul./dez., 1996.

_____, S.G. Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 3, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

_____, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, J.R. da S. Asemiologia e a Educação Física: um diálogo com Betti e Parlebas. **Revista Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires. n.20, abr., 2000. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd20a/betpare.htm>>. Acesso em: 20 out. 2012.

RAUPP, F.M.; BEUREN, I.M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I.M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RIBAS, J.F.M.; ARAÚJO, P.A. O ensino dos jogos esportivos coletivos e os universais de Pierre Parlebas: o exemplo no voleibol. In: MARIN, E.C.; GAMA, M.E. (Orgs.). **Aportes teórico-metodológicos**: contribuições para a prática da Educação Física Escolar. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

_____, J.F.M. Praxiologia motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, n.2, mai./ago., 2005. Disponível em:<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz>>. Acesso em: 15 nov., 2012.

RISTOFF, D. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SAVIANE, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs.). In: **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.

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

SCOZ, B.J.L. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, C.L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, D.H.P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA NETO, S. de S. *et al.* A formação profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, jan., 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewArticle/230>>. Acesso em: 15 mar. 2012

TAFFAREL, C.Z. A formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kineses**, Santa Maria, n.1, out., 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/index>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr., 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto e Educação: Revista Unijuí, Ijuí**, n.8, out./jan., 1997.

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

VAGO, T.M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer a Educação Física na escola. **Cadernos Cedes**, v.19, n.48, ago.,1999.

VEIGA, I.P.A. Docência universitária na educação superior. In: RISOFF, D.; SEVEGNI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VIEIRA, S.L. Política de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs.). In: **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista com os professores

1 - A formação dos Saberes Docentes

- 1.1) Em sua opinião, de que maneira o ambiente familiar e escolar influenciaram na formação de seus saberes docentes?
- 1.2) Descreva as contribuições que considera importante das diferentes fases de sua formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado) que colaboraram na construção de professor?
- 1.3) Quais os elementos de sua identidade pessoal que considera importante para o desenvolvimento dos saberes em seu trabalho docência?

2 - Desenvolvimento da docência

- 2.1) Descreva os Saberes Docentes trabalhados normalmente por você nas disciplinas de Licenciatura e Bacharelado?
- 2.2) Qual os saber que você considera mais importante para a sua atuação profissional, por quê?
- 2.3) Em sua opinião, quais as contribuições do atual currículo na formação dos saberes docentes para o aluno de Licenciatura?
- 2.4) Em sua opinião, quais as contribuições do atual currículo na formação dos saberes profissionais para o aluno de Bacharelado?
- 2.5) Quais as suas perspectivas para o futuro da formação do Licenciad Educação Física com relação a seus saberes?
- 2.6) Quais as suas perspectivas para o futuro da formação do Bacharel em Educação Física com relação a seus saberes?

3 - Processos pedagógicos

- 3.1) Descreva quais os processos de aquisição e diferenciação dos saberes utilizados para definir os conteúdos a serem trabalhados em suas disciplinas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado?
- 3.2) Descreva quais os métodos de ensino ou as abordagens pedagógicas que utiliza em suas aulas para trabalhar os saberes docentes, por quê?
- 3.3) Levando em consideração a sua atuação nos dois cursos, quais os elementos que considera importante no trabalho de sala de aula que auxilia no desenvolvimento da identidade profissional de seus alunos?
- 3.4) Existe um ou mais saberes, trabalhado por você ou não, que considera essencial para o licenciado e bacharel atuarem em suas respectivas áreas?

4 - Realidade do trabalho docente

- 4.1) Qual é a sua opinião sobre a divisão curricular da Educação Física?
- 4.2) A que ponto a divisão do curso afetou os seus saberes docentes?
- 4.3) Existem problemas na atual estrutura do currículo do CEFD? Se existem, comente-os?
- 4.4) Existe alguma interferência do departamento sobre os saberes trabalhados em suas disciplinas?
- 4.5) Quais os principais dilemas ou impasses, gerados pela atuação nas disciplinas de licenciatura e bacharelado, que fazem você refletir sobre os saberes docentes trabalhados em sala de aula?
- 4.6) Em sua opinião, esta estrutura curricular trouxe algum benefício para a formação dos saberes em ambos os cursos? Por quê?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A

Título do projeto: A divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de ensino superior

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autor: Clairton Balbuena Contreira

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

Telefone para contato: (55) 91882109

Endereço: Rua Henrique Abiatti, nº255, Ap: 401.

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo Analisar os processos metodológicos utilizados pelos professores efetivos que atuam nos cursos de Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFSM, com relação a aquisição, diferenciação e (transmissão/compartilhamento) dos saberes docentes, após a reformulação curricular de 2004.

Este estudo justifica-se devido o fato que há sete (7) anos o CEFD/UFSM reformulou seu currículo disponibilizando vagas para os cursos em Licenciatura e Bacharelado, desse modo, consideramos ser um tempo suficiente para analisarmos o desenvolvimento dos saberes docentes na prática pedagógica dos professores efetivos que possuem disciplinas em ambos os cursos.

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

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

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

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

Os benefícios da investigação consistem em contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores que possuem disciplinas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado, promovendo uma reflexão crítica das práticas envolvidas em seus processos educativos. Essa reflexão poderá trazer a tona muitas questões que por ventura podem estar esquecidas, mas que se constituem

relevantes para promover mudanças significativas na formação inicial em Educação Física.

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

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

O autor compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 55-91882109 ou por e-mail clcontreira@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido _____ minhas _____ dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado: _____

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

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CI:

Assinatura do autor do estudo: _____

CI:

Apêndice C – Termo de Confidencialidade**Título do projeto:****Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Hugo Norberto Krug**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (UFSM/MEN/CE).**Telefone para contato:** 91882109**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação Física e Desportos

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de gravações de entrevistas em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, na sala 3280 do Centro de Educação, sob a responsabilidade do pesquisador responsável Prof. Dr. Hugo Norberto Krug. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,.....dede 20.....

.....
Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice D – Autorização para realização de pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS****Autorização para Realização de Pesquisa**

Eu, **Clairton Balbueno Contreira**, CPF: 007.470-25, aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE/CE), matrícula n. 2011603232. Orientando do Prof. Hugo Norberto Krug. Venho por meio desta, solicitar autorização ao coordenador do Curso de Educação Física Prof. Dr. *Marco Aurélio Acosta*, para a realização de seis (6) entrevistas com professores lotados no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), sendo dois professores de cada departamento (DDI, DDC, DMTD). Esta iniciativa consiste em um dos elementos essenciais que integram a metodologia do projeto de dissertação intitulado “A DIVISÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR”. Tendo como objetivo geral: analisar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2004 no CEFD/UFSM, sobre os saberes docentes dos professores efetivos que passaram a atuar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente. Acreditamos que a investigação propocionará reflexões que venham contribuir para melhorias na formação profissional no curso de Educação Física.

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. Seu período de realização será de Outubro/2012 a Novembro de 2012.

Santa Maria, 10 de outubro de 2012

Clairton Balbueno Contreira
Mestrando

Prof. Hugo Norberto Krug
Orientador

De acordo:

Prof. Dr. Marco Aurélio de Figueiredo Acosta
Diretor do Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Federal de Santa maria

ANEXOS

Anexo A – Resolução CNE/CES 07/2004**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO N°7, DE 31 DE MARÇO DE 2004.**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

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

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

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade de teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades

físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua] atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

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

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares*.

§ 1º A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I. - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do *estágio profissional curricular* supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As *atividades complementares* deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada à modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício

Anexo B – Lei nº 9.696**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 9.696, DE 1 DE SETEMBRO DE 1998.**

Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Art. 4º São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 5º Os primeiros membros efetivos e suplentes do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato tampão de dois anos, em reunião

das associações representativas de Profissionais de Educação Física, criadas nos termos da Constituição Federal, com personalidade jurídica própria, e das instituições superiores de ensino de Educação Física, oficialmente autorizadas ou reconhecidas, que serão convocadas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física - FBAPEF, no prazo de até noventa dias após a promulgação desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1 de setembro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Edward Amadeo

Anexo C – Lei n. 10.793/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.793, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003.

Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26**FALTA**....."

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Esta Lei entra em vigor no ano letivo seguinte à data de sua publicação.

Brasília, 1º de dezembro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcante Buarque.

Anexo D – Mensagem n. 672/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

MENSAGEM Nº 672, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003.

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariar o interesse público, o Projeto de Lei nº 1.467, de 1999 (nº 41/01 no Senado Federal), que "Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se quanto aos seguintes dispositivos:

Inciso V do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, alterado pelo art. 1º do projeto

"Art. 26**FALTA**

.....

§ 3º

.....

V - de cursos de pós-graduação;

....."

Razões do veto

"O projeto de lei propõe que a educação física seja facultada a uma determinada clientela, cujo perfil identifica-se com uma população que não teve acesso à educação básica na idade regular, itens I, II, III, VI: trabalhadores, adultos e a jovens em serviço militar, portanto, maiores de 18 anos. A opção dessa clientela à oferta da educação física identifica-se com o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que trata da Educação de Jovens e Adultos e assim dispõe: "os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames". Integra ainda a educação física

como opcional àqueles que estejam amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.

O projeto cita também que a educação física é facultativa para alunos de cursos de pós-graduação (item V). Como o art. 26 da LDB refere-se à organização curricular da educação básica, considera-se que a inclusão desse item extrapola a matéria".

Art. 2º

"Art. 2º O art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.192, de 21 de dezembro de 1995, e ainda as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971, 7.044, de 18 de outubro de 1982, 7.692, de 20 de dezembro de 1988, e as demais Leis e Decretos-Leis que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário." (NR)"

Razões do veto

O art. 26, § 3º, tanto na redação atual quanto na redação constante do projeto de lei, refere-se, expressamente, à "educação básica". Logo, as hipóteses de não-obrigatoriedade da prática de educação física constantes de seus incisos abrangem, apenas, os alunos da "educação básica". Eventual dispensa da obrigatoriedade da educação física em outros graus de ensino somente será possível se constar de lei específica.

Assim sendo, ao se revogar a Lei nº 7.692, de 20 de dezembro de 1988, abre-se a possibilidade de universitário deficiente, com mais de trinta anos, prestando serviço militar ou que tenha prole ser obrigado à prática de educação física pela instituição de ensino superior."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 1º de dezembro de 2003.

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 24 de novembro de 2003

Anexo E – Projeto Político Pedagógico - Licenciatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico apresenta os princípios norteadores do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena. É por meio dele que o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) traçou ações de ensino, pesquisa e extensão, organizadas através de orientações e fundamentadas na realidade em que vive a Universidade, o próprio CEFD e a Sociedade. É um projeto amplo, que requer atualização constante, baseada na mutação do contexto em que está inserido o Curso, adequado às Resoluções 01 e 02.

O projeto do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena foi elaborado de forma coletiva onde prevaleceu a concepção Universidade como mediadora na formação de profissionais capazes de intervir no processo histórico da sociedade e também como uma prestadora de serviço, mas que além do compromisso de atender uma demanda procura, sobretudo, entender essa demanda. O novo egresso do Curso deve atuar junto com profissionais de outras áreas para, através da atuação interdisciplinar, no atendimento das demandas coletivas e na diminuição da desigualdade social.

O Curso terá seu foco central na oferta de benefícios à comunidade, através de ações educacionais que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, pautadas na relação universidade-comunidade. Mais do que sustentar a Universidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui-se em elemento essencial à formação profissional mais completa. O profissional deverá estar suficientemente preparado para intervir no contexto histórico-social solucionando ou minimizando contradições, problemas e conflitos sociais, sob a premissa da ética. Para isso deve ir além do exercício técnico de sua profissão.

Historicamente o Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM tem se caracterizado pela atuação em projetos e equipes interdisciplinares, envolvendo diferentes áreas da UFSM como a Educação Especial, a Fisioterapia, a Medicina, a Enfermagem e a Pedagogia. Nessas ações têm atuado também egressos do Curso. Entende-se esta como uma forma concreta de interagir com o meio acadêmico, aliando teoria e prática, e aperfeiçoar a formação de ex-alunos, através de ações que permitam estabelecer uma educação e/ou formação continuada. Esses têm regressado à Instituição de Ensino Superior para participar de grupos de estudo, orientações de estágios profissionalizantes e extracurriculares, da avaliação dos trabalhos através de bancas públicas como membros efetivos. Essas iniciativas permitem uma reciclagem e amadurecimento acadêmico intelectual aos ex-alunos do Curso.

A avaliação institucional ao longo dos últimos semestres tem sido um mecanismo eficiente para uma auto-avaliação e para um diagnóstico da realidade do Curso. Há limitações nesse processo, mas os resultados têm gerado projetos para melhorar a realidade do Curso em aspectos como infra-estrutura e ressemestralização de disciplinas do currículo antigo (Resolução 03/87), por exemplo.

O PPP foi instituído pela LDB (Lei 9394/96). Sua construção concretiza a condição de autonomia pedagógica dada pela LDB que, no seu art. 53, dá competência à universidade para que seus cursos organizem seus currículos, programas e conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas. Além da autonomia para planejar o Curso de Licenciatura, a LDB aponta para o amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante. A lei estabelece que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, aborda também a participação do profissional na formação no desenvolvimento da sociedade brasileira em um processo contínuo. No seu art. 43 preconiza que o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica desenvolva o entendimento do homem e do meio em que vive.

O papel do PPP é oportunizar uma identidade clara desse Curso de Licenciatura, determinando suas prioridades e estabelecendo, com coerência, suas estratégias de trabalho. O PPP tem a dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro, São termos usados para designar o mesmo sentido de projetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencionalmente alicerçado nas reflexões e ações do presente.

1. A elaboração do presente PPP, exigiu uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de profissionais que queremos formar e de mundo que queremos construir com nossa contribuição.

O desafio do PPP é sair da postura reprodutiva, oferecendo indicações que facilitem o aprender e o saber pensar. Acreditamos que a educação não mais deverá ser compreendida como estoque de conhecimento, mas como processo de inovação permanente que decorre da capacidade de construir. Para tanto surge uma exigência de revisar constantemente a proposta educativa, direcionando-a para um compromisso construtivo.

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

Contextualização do Curso

A Universidade Federal de Santa Maria

A UFSM oferece em 2004, 37 Cursos de Graduação e 56 habilitações. Desses Cursos, 13 são de Licenciatura.

Em 2004/1, 11.877 alunos estão vinculados a Instituição, que conta com 1.015 docentes no 3º grau e 3.836 técnico-administrativos.

A UFSM foi a primeira Universidade Federal do interior do Brasil, idealizada pelo professor José Mariano da Rocha, em 1960.

2. Até 2004/1 a UFSM oferecia 1882 vagas no Concurso Vestibular e 473 no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). Foi pioneira no Brasil na implantação do Programa que avalia o desempenho acadêmico durante os três anos que compõem o ensino médio brasileiro.

3. A região de abrangência da UFSM é basicamente constituída pelos Estados do Sul do Brasil, embora a Instituição recebe alunos de vários estados e, inclusive, de outros Países.

O Centro de Educação Física e Desportos

O CEFD da UFSM é uma das oito unidades universitárias da Instituição. É formado pelo curso de Educação Física – Licenciatura Plena, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano e pelo Curso de Especialização em Ensino e Pesquisa do Movimento Humano.

O Curso de Licenciatura e o Programa de Pós-Graduação sempre primaram por ações acadêmicas conjuntas desde a implantação do curso de especialização em 1974, do mestrado em 1979 e do doutorado em 1990, estando os dois últimos em reestruturação.

Em 1998 o CEFD foi considerado pela Secretaria Nacional de Esportes do Ministério de Esporte e Turismo *Centro de Excelência Esportiva*.

Vinculado ao CEFD funciona a Associação Desportiva da UFSM (ADUFSM) onde são aplicados projetos de ensino, pesquisa e extensão, registrados no Gabinete de Projetos (GAP), com atuação direta dos alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Identificação do Curso

O atual Curso de Educação Física da UFSM foi criado em 1º de outubro de 1969, pelo Conselho Universitário como Faculdade Superior de Educação Física. Seu funcionamento começou

no ano seguinte, em 14 de maio de 1970. A Faculdade Superior de Educação Física é transformada em Centro de Educação Física e Desportos no dia 11 de dezembro de 1969 pelo Conselho Universitário.

Legalmente, a criação do CEFD fica instituída pelo Decreto Lei nº 66.191 de 6 de fevereiro de 1971, que aprovou o Plano de Reestruturação da Universidade. O reconhecimento do Curso de Educação Física aconteceu em 1973 através do Decreto nº 72.612/73, de 14 de agosto de 1973, e publicado no Diário Oficial da União em 15 de agosto de 1973.

O primeiro currículo do Curso de Graduação em Educação Física da UFSM foi elaborado com o apoio de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), seguindo a orientação do Conselho Federal de Educação (CFE), que em consonância com a Reforma Universitária determinada pela lei 5.540/68 estabeleceu novas diretrizes para os currículos dos cursos de graduação em 1969.

Tendo como referência o Parecer nº 894 de 21 de dezembro de 1969 e a Resolução nº 20.68/69, o CEF aprovou o currículo mínimo para os cursos de Educação Física com duração de 3 a 5 anos. Através da Resolução nº 69/69 foram incluídas matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas no currículo mínimo dos cursos de Educação Física, determinadas por lei, aproximando a formação deste profissional aos demais licenciados

O atual currículo, implantado em 1990, está baseado na Resolução 03 de 16 de junho de 1987 (Resolução 03/87), que fixa a duração e os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nos cursos de Graduação em Educação Física aprovados pelo Conselho Federal de Educação, que oportunizou a organização curricular de maneira mais flexível.

Na UFSM, o currículo do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena é constituído de disciplinas, distribuídas em oito semestres, de cunhos obrigatório e optativo, que abrangem o conhecimento filosófico; do ser humano; de sociedade e conhecimento técnico, num total de 2880 horas/aula. Foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão através do Parecer 013/89.

Desde 1990, a grade curricular do Curso vem sendo submetida a avaliações e revisões periódicas com o intuito de atualizá-la em relação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e em relação as orientações da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM.

É um, dos 13 Cursos de Licenciatura da UFSM. Nos últimos dois anos tem se mantido entre os primeiros em relação ao número/candidato vagas no vestibular, considerando os cursos de Licenciatura.

Até o segundo semestre de 2003 (inclusive), o Curso formou 2.241 professores que atuam em diferentes áreas e regiões do País e em vários países, principalmente da América Latina.

Cidade sede do Curso

A UFSM está localizada na cidade de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul, cerca de 300 quilômetros de Porto Alegre, a capital. Sua população, formada por descendentes de várias etnias, é de aproximadamente 240 mil habitantes. A cidade exerce influência no processo de desenvolvimento regional, especialmente nos setores da educação, do comércio, do turismo, da produção do conhecimento técnico científico, nas artes, na cultura e na prática desportiva.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
 JUSTIFICATIVA

A importância de um novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena, fundamenta-se em aspectos legais que exigem a elaboração do documento e a consequente reestruturação curricular (LDB/96) e num conjunto de conhecimentos científicos, de competências técnicas, de práticas pedagógicas e num processo contínuo de reflexão filosófica como base para a formação de professores de Educação Física.

Os estudos dos fundamentos científicos devem levar em consideração os processos de produção do conhecimento como criações vinculadas às diferentes fases do progresso da humanidade. Nesse sentido, nada mais esclarecedor que as palavras de Varela (1995): “cada época da história da humanidade produz, pelas práticas sociais cotidianas e pela sua linguagem, uma estrutura imaginária. A ciência é uma parte integrante dessas práticas sociais e as teorias científicas da natureza representam apenas uma dimensão dessa estrutura imaginária”, e mesmo a educação é gerada neste contexto de sobrevivência do homem.

Diante disso fica claro, que a cientificidade de cada época se estrutura como um paradigma que, no dizer de Kuhn (1976), precisa ser modificado assim que sua capacidade de explicar os fenômenos se esgota.

Capra (1975) mostra que os novos conceitos da física provocaram uma profunda mudança em nossa visão de mundo. Passou-se da concepção mecanicista de Descartes e Newton para uma visão holística e ecológica, novos determinantes éticos do PPP para este Curso. Essa nova visão de mundo sofreu muitas resistências pelos cientistas no início do século XX. Hoje sofremos porque tentamos aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece.

Sob a inspiração de Souza Santos (1996), torna-se necessário repensar as bases racionais da nossa cientificidade. Segundo ele, pode-se identificar três tipos de racionalidade: a) a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica base das ciências exatas; b) a racionalidade moral-prática da ética e do direito; c) a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura. Cada uma delas tem um papel a desempenhar na organização da vida humana e, conseqüentemente, na estruturação de um curso de licenciatura que visa a formação dos novos educadores.

Por isso, a primeira tem uma correspondência específica com o princípio de mercado, especialmente porque nela se concentram as ciências, as técnicas e os novos interesses político/econômicos. A ciência tornou-se numa força produtiva e a técnica numa estratégia de intervenção. A segunda racionalidade liga-se preferencialmente ao princípio do exercício do poder como instância de preservação de valores e de respeito aos direitos individuais e coletivos. A terceira racionalidade articula-se preferentemente com a dinâmica da vida comunitária, lugar onde se estabelecem as identidades pessoais, o exercício da experiência coletiva e o reconhecimento da contemplação estética.

Talvez tenha chegado a hora, segundo Souza Santos (1996), de pensar a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, o que significa afirmar, antes de mais nada, que as humanidades e as ciências sociais devem ter precedência na produção e distribuição dos saberes universitários. Isso não implica na marginalização das ciências naturais mas tão só a recusa da posição dominante que hoje ocupam. A

natureza é cada vez mais um fenômeno social e, enquanto tal, cada vez mais importante. Portanto, todo conhecimento natural é também social (Souza Santos, 1996 e da obra Um Discurso Sobre as Ciências).

Com isso fica evidente que as propostas de Morin (2002) de estudar a questão do conhecer o conhecer ou, no dizer de Maturana (1995), do observar o observar do observador, devem ser urgentemente levadas a sério pelos cursos acadêmicos.

À luz do que foi dito, parece que não há outra alternativa senão a de reconhecer que as competências técnicas não podem ficar restritas ao domínio da racionalidade cognitiva-instrumental, isto é, das ciências empíricas, mas buscar subsídios nas outras duas racionalidades, a moral-prática e a estético-expressiva, que sustentam a nova ética para este PPP.

O ponto de partida das práticas pedagógicas do PPP da Educação Física não estaria mais centrado na transmissão de verdades ou conhecimentos prontos, mas na construção do saber.

Para ambos, o processo de ensino/aprendizagem, caso essa dupla de conceitos ainda seja válida, deve partir da apresentação do fenômeno e não mais da solução ou da resposta. Diante do fenômeno, os alunos tentam encontrar a solução ou a explicação. Somente depois, caso seja necessário, busca-se saber o que a ciência diz.

No contexto dessa perspectiva é oportuno citar a seguinte passagem de Marques (1988):

“não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/problema, mas de inventar os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam”.

Cada novo coletivo em que se insere o professor em cada turma de alunos, dele se exige que se integre num processo vivo e original de construção de conceitos, construção sempre ligada às experiências de que, em comum, participam.

O espírito desta reflexão filosófica permanente, certamente, pode ser resumido nestas palavras de Merleau-Ponty (1994):

“aquele que é testemunha de sua própria pesquisa, isto é de sua própria desordem interior, não pode, de forma nenhuma sentir-se herdeiro dos homens realizados, dos quais vemos os nomes inscritos nestas paredes. Se, a mais, ele é filósofo, quer dizer se ele sabe que nada sabe, como poderia ele crer-se capaz de assumir esta cadeira, e como pode ele desejá-la? A resposta a esta questão é muito simples: o que o Colégio da França, desde sua fundação, está encarregado de dar a seus ouvintes, não são verdades adquiridas, mas a idéia de uma pesquisa livre. O eu faz o filósofo, é o movimento que reconduz sem cessar do saber à ignorância, da ignorância ao saber, numa espécie de repouso neste movimento”.

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
OBJETIVOS

Formar professores para atuar na Educação Básica no sentido de:

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
PERFIL DESEJADO DO FORMADO

O egresso, formado pelo Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação Básica, com atuação específica na Educação Física. Responsabilizando-se a Instituição por garantir uma formação profissional do sujeito histórico, com capacidade de desenhar o roteiro de seu destino e de nele participar ativamente com forte embasamento crítico, contribuindo com a realidade escolar dentro de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras, apropriando-se do conhecimento na área da Educação Física não como uma verdade absoluta, definitivamente acabada, mas como um processo dinâmico cujas reinterpretações podem possibilitar muitas interfaces.

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

Tais expectativas convergem aos desafios de participar e produzir, nos quais a educação é tanto instrumentalização informativa (qualidade formal), quanto sobretudo a finalidade de tudo (qualidade política). Se educação é na essência emancipação, cabe fazer acontecer, e não apenas acontecer, sendo para tanto necessário vivenciar um processo em que todos possam pesquisar, experimentar, criar ou buscar criar, oportunidade dada, durante a vida acadêmica que é ao mesmo tempo educativa e científica, e que acontece, na habilidade de motivar processos emancipatórios em ambientes de sujeitos críticos e criativos, e na construção da capacidade de produzir ciência com criatividade, calcada em uma postura de sujeito e não de objeto do processo, focado no compromisso humanista (daí a relevância da filosofia) inerente ao conceito de educação.

Assim pensa-se um profissional de Educação Física, que atente para uma tendência respaldada na concepção histórico crítica da filosofia de educação, cujo entendimento sobre o movimento é revestido em uma dimensão humana, uma vez já extrapolado os limites orgânicos e biológicos que comumente se enquadram à atividade física, enquanto sim, construção sócio-cultural de momentos históricos determinados pela sociedade. Questão que significa, fazer-se sabedor do discurso hegemônico em que o corpo é visto, sob uma condição determinista dos sistemas, ou ao contrário, como parte do processo de construção do seu tempo, e por conseguinte participe da elaboração dos signos e significados nele gravados. Corpo, cujo movimento expressa uma concepção estético expressiva baseada em uma moral prática da época, cuja concepção permeia também uma escolha ética de ser, estar e agir no mundo.

Portanto, é necessário edificar um perfil, cuja formação contemple história, filosofia e sociologia, visto que ambos fazem sentido na relação do conhecimento, educação e sociedade, capacitando à identificação e o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação no “aprender a aprender”, cuja prática motive a mudança de paradigma, através de leituras e discussões de novas teorias como a dos sistemas autopoieticos (Maturana e Varela, 1995), teoria da complexidade (Morin, 2002), todas possibilidades que afastam, a predominância do modelo sujeito-objeto, as abordagens mecanicista, as verdades absolutas, os processos imitativos, questões estas que devem ser discutidas na formação do perfil do professor-educador, sendo que aportam para novos construtos da modernidade e da pós modernidade, cujas inferências criam novos sentidos no contexto escolar.

Assim que o profissional da escola, deve estar capacitado e comprometido com o componente curricular Educação Física, nos conteúdos para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos/EJA, com foco também para populações especiais, que possibilitem um trabalho sobre a totalidade do homem, nas suas duas dimensões de razão - emoção,

o que cabe desenvolver um conhecimento sobre o corpo que faça sentido em nível teórico científico da realidade vigente, considerando também a dimensão da sensibilidade na ação e prática do movimento, visto que o corpo representa “fala “ e manifesta uma linguagem de expressão e comunicação não verbal, com sentidos e significados da subjetividade dos sujeitos. Entendendo, assim, a Educação Física em toda sua amplitude e complexidade, enquanto cultura corporal que tem sua história concebida na prática da humanidade, sob uma visão de homem, educação e mundo, que se possibilita na ação do corpo como uma linguagem, que também é educada e conscientizada no processo escolar.

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

O egresso, licenciado em Educação Física pela UFSM, deve contribuir com sua atuação no fortalecimento e embasamento teórico-prático da sua área de conhecimento, legitimando novos contextos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano (bio-psico-social), através de uma concepção de educação do movimento, integrada aos quereres e saberes dos sujeitos, partindo de pressupostos que identifiquem vida como conhecimento e corporeidade como estrutura inerente dos processos cognitivos, criando novos contextos como o de estética (*aisthesis em grego*) “sentir com” à criação de novos sentidos e possibilidades metodológicos, que venham para *aprender a aprender* a linguagem do corpo, integrado a uma postura moral prática da ética (como razão pedagógica do PPP), cujos valores se estabelecem na dinâmica da vida comunitária, entre os outros corpos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
ÁREAS DE ATUAÇÃO

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Participação dos Discentes nas Atividades Acadêmicas

Para o desenvolvimento do perfil desejado, o curso oferecerá aos graduandos a possibilidade de apropriação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo ao licenciado um domínio de competências que perpassam as seguintes dimensões: **a) sócio-política**, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento; **b) sócio-cultural** que envolve situações de ensino-aprendizagem em que o aluno e as pessoas envolvidas possam compreender e expressar o real; **c) técnica-científica** caracterizada através do domínio dos fundamentos científicos do Curso que possam auxiliar na sustentação do desenvolvimento econômico e social; **d) técnico-profissional** que envolve conhecimentos técnicos e práticas específicas da profissão. Devem estar articulados os recursos e métodos de ensino-aprendizagem de forma a exercer, com competência, suas funções docentes.

As ações poderão ser desenvolvidas junto ao Centro de Educação Física e Desportos e/ou através de intercâmbios com alunos e professores de outras Instituições de Ensino Superior, nacionais e/ou estrangeiras. A operacionalização se dará através de convênios específicos.

Valorização do egresso

A valorização do egresso é ponto chave para o crescimento e reconhecimento de qualquer Curso. Com o objetivo de valorizar e contribuir com a atualização de profissionais formados pela UFSM, serão introduzidas ações no decorrer dos anos. Serão incrementadas atividades já em desenvolvimento no Centro de Educação Física e Desportos através do Projeto **Egresso Presente**, da Coordenação do Curso e do **APC, do Programa Integração**, da Coperves, em que são oferecidas oficinas, mini-cursos e palestras aos professores envolvidos com a Educação Física no ensino médio. A maioria dos professores das escolas credenciadas ao PEIES e que têm participado das ações no CEFD são egressos do CEFD. Para intervir mais e melhor no amadurecimento intelectual e profissional dos ex-alunos, também serão considerados dados específicos de projetos em desenvolvimento ou que virão a ser desenvolvidos pela Instituição, a exemplo dos Projetos **Volver e Baitão Chão**, da UFSM.

Entre as ações já previstas para valorizar ex-alunos destacam-se ainda:

- a) Oferecer cursos de atualização nos níveis lato e/ou strictu sensu;
- b) Participação em bancas de defesa de relatórios de estágio;
- c) orientação de acadêmicos em estágio;
- d) palestrantes em semanas acadêmicas ou outros eventos promovidos pelo Centro de Educação Física e Desportos;
- e) recepção especial ao egresso no semestre em que comemora 25 anos de formatura, através de visita às instalações, exposição de informações sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão em desenvolvimento;
- f) alunos egressos do CEFD, em período anterior a implantação do novo currículo de Licenciatura (2004/2), poderão retornar à UFSM para cursar disciplinas como aluno especial, conforme normas da Instituição, desde que haja vagas na(s) disciplina(s) pretendida(s).

O Colegiado do Curso deverá definir as normas e regras que possibilitem o ingresso de ex-alunos do atual Curso aos novos cursos (Licenciatura e Graduação). Embora tenham o direito ao exercício profissional em todas as áreas, amparado pela formação generalista e ampliada (Resolução 03/87), poderão requerer matrícula em disciplinas dos novos cursos como forma de atualização e de educação continuada/permanente, uma das premissas sustentadas neste projeto político pedagógico.

Recomenda-se que todas as disciplinas contemplem em seu conteúdo a prática curricular, pois é ela que permeará, desde o início do Curso, a formação do professor. Toda prática poderá ser enriquecida

com tecnologias da comunicação e informação, estudos de caso e resultados de pesquisas, entre outras iniciativas.

Nas 15 horas/aula definidas para a Prática Curricular, em diferentes disciplinas da Grade, o aluno dará ênfase à **observação e à participação** nas aulas de Educação Física em que irá realizar as atividades. Toda essa experiência deverá ter como premissa a ética profissional.

Assumir a Prática Curricular como um dos eixos principais do curso de licenciatura em Educação Física é assumir uma postura auto-reflexiva que amplie as questões técnicas, as questões pedagógicas e as conseqüências práticas no mundo da vida; é desenvolver uma formação profissional voltada às transformações sociais que exigem uma consciência social emancipatória; é ter uma visão de conjunto do currículo, com ênfase central no processo interdisciplinar e transdisciplinar do curso e das possibilidades que a própria universidade oportuniza.

Com o objetivo principal de buscar uma melhor possibilidade de apreensão da realidade do contexto escolar é que se justifica a construção da Prática Curricular como um processo preocupado a não permitir o isolamento das disciplinas do curso.

A regência e avaliação será realizada nas disciplinas de Prática Educativa I e Prática Educativa II (sétimo e oitavo semestres). Na disciplina de Prática Educativa I, o aluno ministrará aulas ao ensino Médio, Fundamental e Infantil. Na disciplina de Prática Educativa II o acadêmico estará voltado para Populações Especiais (Cursos Supletivos; Educação de Jovens e Adultos (EJA), Grupos de Idosos e outras instituições e/ou órgãos já constituídos formalmente ou que venham a ser instituídos no decorrer dos anos). O processo por ser dinâmico, e com temáticas emergentes em todos os momentos, requer essa possibilidade.

As disciplinas de Laboratório de Educação Física I e II, de 30 horas/aula cada, com ofertas no primeiro e segundo semestres do Curso de Licenciatura em Educação Física, serão ministradas por acadêmicos matriculados na disciplina Docência Orientada em Educação Física (90horas/aula), sob orientação de um ou dois professores do Curso. Ao ministrar aulas para o primeiro e segundo semestres da graduação, o aluno, em fase final de Curso, cumpre as últimas 90 horas de Prática Curricular exigidas por Lei, mas voltadas ao ensino superior. Embora a proposta vise atuação na graduação, os conteúdos, a metodologia, os objetivos e a avaliação da disciplina estão voltados ao conhecimento do exercício da docência. É neste estágio que o aluno da UFSM poderá ter a oportunidade de vivenciar uma prática voltada a uma população heterogênea, tendo em vista as categorias de Aluno Especial I e Aluno Especial II da UFSM.

Além de atender aos aspectos legais, a proposta de integrar acadêmicos de diferentes semestres visa também possibilitar ao aluno a vivência de todas as modalidades esportivas quando ingressa no Curso, valorizando e aperfeiçoando a cultura corporal de cada um deles. Durante a implantação do Currículo – até o sétimo semestre – as disciplinas de Laboratório de Educação Física I e II serão ministradas por estagiários matriculados na disciplina de Estágio Profissionalizante, do atual currículo.

Para a implantação do novo Currículo deverão acontecer, periodicamente, encontros entre os professores cujas disciplinas devem cumprir, obrigatoriamente, 15 horas/aula de Prática Curricular e os docentes responsáveis pelas disciplinas Prática Educativa I e II e Docência Orientada em Educação Física. Esses docentes devem definir a forma de trabalho, bem como as normas e regras que balizarão todo processo na medida que for sendo implantado.

O mesmo procedimento deverá ser adotado pelos professores do Curso de Educação Física e do Centro de Educação que ministrarão as disciplinas de Estágio Supervisionado. Esses deverão elaborar as normas a serem submetidas ao Colegiado.

Reuniões periódicas também devem ocorrer entre os professores das disciplinas de Docência Orientada em Educação Física (7º semestre) e Laboratório de Educação Física I e II (1º e 2º semestres) e entre os professores que ministrarão a disciplina Bases Biofisiológicas do Movimento Humano e a disciplina de Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento Humano.

As 210 horas de Atividades Complementares, exigidas por Lei, foram propostas na grade curricular e compreendem 420 h/a no Currículo, sendo 210 h/a oferecidas através de seis (6) Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs), que serão ofertadas pelos Departamentos Didáticos nos seguintes semestres:

4º semestre – uma disciplina de 30h/a, no mínimo, a ser ofertada obrigatoriamente pelo Departamento de Esportes Individuais;

6º semestre – uma disciplina de 45h/a, no mínimo, a ser ofertada obrigatoriamente pelo Departamento de Esportes Coletivos;

7º semestre – duas disciplinas complementares de 30h/a e 45h/a, no mínimo, sendo uma ofertada obrigatoriamente pelo Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas e uma ofertada obrigatoriamente pelo Departamento de Esportes Individuais, respectivamente;

8º semestre – duas disciplinas complementares de 30h/a e 30h/a, no mínimo, sendo uma ofertada obrigatoriamente pelo Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas e uma ofertada obrigatoriamente pelo Departamento de Esportes Coletivos, respectivamente.

Cada Departamento Didático deverá oferecer, no mínimo 60 vagas, (número de alunos ingressantes por turma) nos semestres em que oferecerá, obrigatoriamente, pelo menos uma Disciplina Complementar de Graduação. Além do número de vagas, os Departamentos deverão, ao ofertar as disciplinas, respeitar a carga horária mínima definida por semestre no projeto do Curso, de modo que, ao integralizar o currículo, o aluno tenha cursado, pelo menos, 210 h/a em DCGs do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena.

Terão prioridade na matrícula das DCGs do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena, os alunos dos semestres em que são ofertadas as disciplinas, ou seja, 4º, 6º, 7º e 8º semestres. Para fins de matrícula, a semestralização dos alunos será controlada pelo ano/semestre de ingresso.

As outras horas de Atividades Complementares para fins de integralização curricular que totalizam 210 h/a serão discutidas e aprovadas pelo Colegiado do Curso de Educação Física da UFSM, a partir da Resolução nº022/99 da UFSM, que “Estabelece normas para registro das Atividades Complementares de Graduação, como parte flexível dos Currículos dos Cursos de Graduação”.

Anexo F – Projeto Político Pedagógico - Bacharelado



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi criada pela Lei n.º 3.834-c, de 14 de dezembro de 1960, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Seu fundador e primeiro Reitor foi José Mariano da Rocha Filho, que originalmente era professor da Faculdade de Farmácia de Santa Maria, ligada à Universidade do Rio Grande do Sul.

A UFSM surgiu a partir da agregação de faculdades já existentes em Santa Maria: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, a Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira pertencente à Sociedade Literária e Caritativa São Francisco de Assis, coordenada pelas irmãs franciscanas, as Faculdades de Direito e de Ciências Políticas e Econômicas pertencente aos Irmãos Maristas e a Faculdade de Farmácia. Os primeiros cursos da UFSM foram: Faculdade de Farmácia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade Politécnica, Faculdade de Agronomia, Faculdade de Veterinária e Faculdade de Belas Artes. O primeiro curso de pós-graduação na área de Educação foi a Faculdade Interamericana de Educação criada em 1969, observando que muitos dos professores da Universidade fizeram nesse curso sua pós-graduação.

Esta foi a primeira universidade pública federal do Brasil a instalar-se fora de uma capital, tendo por objetivo a promoção da interiorização do Ensino Superior no País, incluindo sua atuação, com extensão, inclusive para Roraima.

A UFSM ofereceu, em 2005, 37 Cursos de Graduação e 56 habilitações. Em 2005/1, 11.877 alunos estão vinculados à Instituição, que conta com 1.015 docentes no 3º grau e 2.471 técnico-administrativos.

Até 2005/1, a UFSM oferecia 1983 vagas no Concurso Vestibular e 498 no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). Foi pioneira no Brasil na implantação do Programa que avalia o desempenho acadêmico durante os três anos que compõem o ensino médio brasileiro.

A região de abrangência da UFSM é basicamente constituída pelos Estados do Sul do Brasil, embora a Instituição receba alunos de vários estados e, inclusive, de outros países.

O Projeto Político Pedagógico apresenta os princípios norteadores do Curso de Educação Física - Bacharelado. É por meio dele que o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) traçou ações de ensino, pesquisa e extensão, organizadas através de orientações e fundamentadas na realidade em que vive a Universidade, o próprio CEFD e a Sociedade. É um projeto amplo que requer atualização constante, baseada nas mudanças de contexto em que está inserido o Curso, adequado à Resolução 07 (em anexo).

O projeto do Curso de Educação Física - Bacharelado foi elaborado de forma coletiva e prevaleceu a concepção de Universidade como mediadora na formação de profissionais capazes de intervir no processo histórico da sociedade e também como uma formadora de cidadãos educados, competentes e cientes das suas responsabilidades perante a comunidade. O egresso do Curso deverá atuar junto com profissionais de outras áreas, especialmente as da saúde e educação, para, através da atuação interdisciplinar, atender as demandas coletivas e realizar de forma eficiente o seu papel na sociedade em que vive.

O Curso terá seu foco central na oferta de benefícios à comunidade, através de ações educacionais que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, pautados na relação universidade-comunidade. Mais do que sustentar a Universidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui-se em elemento essencial à formação profissional mais completa. O profissional deverá estar suficientemente preparado para intervir no contexto histórico-social solucionando ou minimizando contradições, problemas e conflitos sociais, sob a premissa da ética. Para isso deve ir além do exercício técnico de sua profissão.

Historicamente, o Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM tem-se caracterizado pela atuação em projetos e equipes inter e multidisciplinares, envolvendo diferentes áreas da UFSM como a Educação Especial, a Fisioterapia, a Medicina, a Enfermagem e a Pedagogia. Entende-se esta como uma forma concreta de interagir com o meio acadêmico, aliando teoria e prática, e aperfeiçoar a formação dos alunos e de ex-alunos, através de ações que permitam estabelecer uma educação e/ou formação continuada. Percebe-se que os egressos do Curso têm regressado à Instituição de Ensino Superior para participar de grupos de estudo, orientações de estágios profissionalizantes e extracurriculares e da avaliação dos trabalhos através de bancas públicas como membros efetivos. Essas iniciativas permitem uma reciclagem e amadurecimento acadêmico intelectual dos docentes, discentes e ex-alunos do Curso.

A avaliação institucional, ao longo dos últimos semestres, tem sido um mecanismo eficiente para uma auto-avaliação e para um diagnóstico da realidade do Curso. Há limitações nesse processo, mas os resultados têm gerado projetos para melhorar a realidade do Curso em aspectos como infra-estrutura e ajustes de disciplinas do currículo antigo (Resolução 03/87), por exemplo. A avaliação de 2004 do ENADE demonstrou que estamos no caminho certo, pois o Curso de Educação Física obteve nota máxima.

O Programa Político Pedagógico foi instituído pela LDB (Lei 9394/96). Sua construção concretiza a condição de autonomia pedagógica dada pela LDB que, no seu art. 53, dá competência à universidade para que seus cursos organizem seus currículos, programas e conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas. Além disso, a LDB aponta para o amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante. A lei estabelece que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, aborda também a participação do profissional na formação e no desenvolvimento da sociedade brasileira em um processo contínuo. No seu art. 43 preconiza que o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica desenvolva o entendimento do homem e do meio em que vive.

Contextualização do Curso

O Centro de Educação Física e Desportos

O CEFD da UFSM é uma das nove unidades universitárias da Instituição. É formado pelo curso de Educação Física – Licenciatura Plena (atualmente com dois currículos em andamento: o antigo de 1990 e o novo de 2005), pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano e pelos Cursos de Especialização em “Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde” e “Educação Física Escolar”.

O Curso de Licenciatura e o Programa de Pós-Graduação sempre primaram por ações acadêmicas conjuntas desde a implantação do curso de especialização em 1974, do mestrado em 1979 e do doutorado em 1990, estando os dois últimos atualmente em reestruturação.

Em 1998, o CEFD foi considerado pela Secretaria Nacional de Esportes, do Ministério de Esporte e Turismo, *Centro de Excelência Esportiva*.

Vinculado ao CEFD funciona a Associação Desportiva da UFSM (ADUFSM), onde são desenvolvidos projetos de ensino, pesquisa e extensão, registrados no Gabinete de Projetos (GAP), com atuação direta dos alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Identificação do Curso

O atual Curso de Educação Física da UFSM foi criado em 1º de outubro de 1969, pelo Conselho Universitário, como Faculdade Superior de Educação Física. Seu funcionamento começou no ano seguinte, em 14 de maio de 1970. A Faculdade Superior de Educação Física foi transformada em Centro de Educação Física e Desportos no dia 11 de dezembro de 1969 pelo Conselho Universitário da UFSM.

Legalmente, a criação do CEFD ficou instituída pelo Decreto Lei nº 66.191, de 6 de fevereiro de 1971, que aprovou o Plano de Reestruturação da Universidade. O reconhecimento do Curso de Educação Física aconteceu em 1973, através do Decreto nº 72.612/73, de 14 de agosto de 1973, e publicado no Diário Oficial da União em 15 de agosto de 1973.

O primeiro currículo do Curso de Graduação em Educação Física da UFSM foi elaborado com o apoio de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), seguindo a orientação do Conselho Federal de Educação (CFE), que em consonância com a Reforma Universitária, determinada pela lei 5.540/68, estabeleceu novas diretrizes para os currículos dos cursos de graduação em 1969.

Tendo como referência o Parecer nº 894 de 21 de dezembro de 1969 e a Resolução nº 20.68/69, o CFE aprovou o currículo mínimo para os cursos de Educação Física com duração de 3 a 5 anos. Através da Resolução nº 69/69 foram incluídas matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas no currículo mínimo dos cursos de Educação Física, determinadas por lei, aproximando a formação deste profissional aos demais licenciados.

Atualmente, no CEFD, estão em andamento dois currículos: o implantado em 1990, baseado na Resolução 03 de 16 de junho de 1987 (Resolução 03/87), que fixou a duração e os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nos cursos de Graduação em Educação Física, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, e o currículo aprovado em 2004 e implantado em março do corrente ano, baseado nas Resoluções 01 e 02 de 2002 e na LDB.

Até o segundo semestre de 2005 (inclusive), o Curso formou 2.339 professores que atuam em diferentes áreas e regiões do País e em vários países, principalmente da América Latina.

Cidade sede do Curso

A UFSM está localizada na cidade de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul, cerca de 300 quilômetros de Porto Alegre, a capital. Sua população, formada por descendentes de várias etnias, é de aproximadamente 270 mil habitantes. A cidade exerce influência no processo de desenvolvimento regional, especialmente nos setores da educação, do comércio, do turismo, da produção do conhecimento técnico científico, nas artes, na cultura e na prática desportiva.

A cidade caracteriza-se pelo grande número de funcionários públicos federais, pois, além da UFSM, há um forte contingente das forças armadas brasileiras.

A Universidade Federal de Santa Maria é responsável por trazer ao município uma população flutuante de aproximadamente 30 mil pessoas por ano, oriundas de diversas partes do País. Cabe acrescentar que, além da UFSM, existe na cidade mais seis Instituições Privadas de Ensino Superior.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO
JUSTIFICATIVA

O presente curso de EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO, surge em um momento histórico muito bem caracterizado, onde são colhidos os resultados de mais de duas décadas de reflexões, discussões, livros publicados, eventos, enfim, um prolongado debate acadêmico sobre a educação física, questionando uma formação generalista, considerada por muitos incompleta e reducionista.

Considerando-se a necessidade de melhor definir a formação dos nossos profissionais e que esta seja coerente também com o momento que vivemos, quando as licenciaturas das diferentes carreiras acadêmicas das universidades brasileiras se viram forçadas - pelas resoluções 01 e 02/2002 - a se reformular, produzindo assim um “vácuo” sobre a formação de profissionais que poderiam/deveriam atuar em outras frentes que não o ambiente escolar.

Acredita-se também que este novo Curso de EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO venha a atender um anseio dos acadêmicos do Centro de Educação Física e Desportos, no sentido de possibilitar-lhes freqüentar os dois cursos, desde que evidentemente discutidas as formas de acesso. Com esta preocupação, acreditamos estar o CEFD/UFSM cumprindo com o seu papel de instituição pública ao fazer esforços para garantir uma formação de qualidade e gratuita para os estudantes de nossa região educacional.

Justifica-se ainda a criação do Curso de EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO por uma necessidade de sintonia com o recém-criado **Conselho Federal de Educação Física**, que gradativamente tem feito ações no sentido de organizar a atuação dos nossos profissionais. É sabido que, até então, era suficiente alguém ter “praticado” alguma atividade por um breve período de tempo para se tornar professor desta, relegando e colocando em cheque a formação acadêmica e pedagógica que lhe é inerente.

Por fim, acredita-se que, com a criação do curso de bacharelado, os profissionais por ele formados serão melhor instrumentalizados para atender uma clientela a cada dia mais exigente, pois estarão melhor informados. Considera-se neste item também, uma recente pluralidade no “*fazer da educação física*”, onde novas populações são descobertas para receber nosso atendimento, além da criação de novas modalidades esportivas e a ampliação das possibilidades de movimento.

Considerando estes argumentos, resta-nos a segurança e a convicção de que somente atenderemos estas demandas acima elencadas com o surgimento de uma nova carreira acadêmica, a de Bacharel em Educação Física.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO
JUSTIFICATIVA

OBJETIVO GERAL

O Curso de Educação Física – Bacharelado da UFSM visa formar bacharéis em Educação Física, ou seja, profissionais capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa, voltados à saúde e aos esportes, com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à área da Educação Física, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem, bem como pretende promover o estímulo e a qualificação contínua de seu quadro profissional, o que possibilitará um trabalho integrado entre graduação e pós-graduação, no ensino, pesquisa e extensão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- possibilitar a formação de profissionais habilitados para atuarem no ensino formal e não formal, nos institutos e órgãos de pesquisa, nas instituições de promoção da saúde e de tratamento de doenças, nas entidades voltadas ao desenvolvimento dos esportes, em órgãos públicos voltados para a saúde da população e para os esportes, entre outros;
- possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente;
- capacitar o domínio dos conteúdos, dos métodos e das técnicas específicas da Educação Física, enquanto objetos de estudo, que permitem tanto a sua revisão e produção como a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino e em suas funções e demais encargos e atividades profissionais;
- permitir a formação de profissionais que saibam transitar entre a Educação Física e as outras áreas do conhecimento, abertos e capacitados a uma relação de diálogo, aprofundamento e complementaridade;
- desenvolver Grupos/Núcleos de Pesquisa como forma de permanente atualização, qualificação e produção, integrando com isso a pesquisa, o ensino e a extensão na Graduação e esta com a Pós-graduação;
- criar mecanismos de contato e inter-relação/diálogo entre os membros (docentes, discentes, técnicos administrativos) da UFSM e a comunidade, através de programas de extensão, pesquisa e ensino, de caráter educacional e social;
- pautar a ação dos acadêmicos/professores/técnico-administrativos por uma Universidade Pública de qualidade, por uma atuação profissional e social comprometida com a ética e com o exercício da cidadania;
- possibilitar uma flexibilidade na formação profissional, enquanto opção de sua especialidade, moldada por opção de linha de pesquisa (Núcleos/Grupos), resultando em uma prática na produção do conhecimento;
- priorizar uma formação que valorize e vivencie a ética, o respeito humano, a solidariedade, a visão crítica e criativa, o crescimento contínuo, a responsabilidade individual e social;
- possibilitar, através de programas institucionais, as relações de intercâmbio com outras realidades, tanto em nível regional, nacional como internac



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO
PERFIL DESEJADO DO FORMADO

O egresso, formado pelo Curso de Educação Física Bacharelado da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação não-formal, com atuação específica na Educação Física. Deverá possuir pleno domínio dos conhecimentos que envolvem o Movimento Humano, bem como possuir uma formação complementar e interdisciplinar, delineando o perfil de um profissional qualificado e consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão.

O egresso deverá desenvolver a capacidade de construir conhecimentos, propor novas estratégias de saúde e educação através do exercício físico, compreender o ser humano dentro de uma perspectiva integrada, lidando com a “individualidade biológica e psicológica” de cada um, considerando o contexto da sua atuação e a história de vida de cada indivíduo com quem trabalha e compreender o seu papel na atual sociedade como formador de opinião, educador, orientador, consultor, bem como o seu papel nas áreas da saúde e da educação, atuando de forma multidisciplinar com outros profissionais da saúde e da educação. O profissional formado no Curso Educação Física - Bacharelado deverá ter a sua atuação profissional permeada por princípios da ética e da bioética.

Sua formação enfatizará duas linhas de atuação: a atividade física na comunidade em geral e os esportes. Possibilitará a atuação no ensino não-formal (academias de ginástica, clubes, escolinhas), órgãos de pesquisa, assessoria e consultoria à entidades públicas e privadas dos setores esportivos, culturais, turísticos, sociais, da saúde, entre outros.

Para tanto, as **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES** do “graduado em Educação Física” são (conforme Resolução 07/2004 do CNE):

- dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção,

proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motor a, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades

físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

O egresso, graduado em Educação Física pela UFSM, deve contribuir com sua atuação no fortalecimento e embasamento teórico-prático da sua área de conhecimento, legitimando novos contextos pedagógicos e de saúde que contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano (bio-psico-social), através de uma concepção de educação do movimento e de educação para a saúde.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO
ÁREAS DE ATUAÇÃO

O profissional egresso do Curso de Educação Física - Bacharelado da UFSM estará habilitado para atuar:

- Em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física;
- em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação;
- na educação formal, através de “escolinhas de esportes”;
- na promoção e organização de eventos esportivos;
- em instituições públicas ligadas aos esportes;
- em instituições públicas ligadas à saúde;
- em instituições e órgãos públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes;
- em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físico;
- como autônomo, através da orientação de exercícios físicos e recreação;
- em clínicas de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação;
- no ensino superior;
- com consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O Curso de Educação Física - Bacharelado estruturou seu currículo seguindo as Diretrizes e Resoluções que devem nortear a construção do projeto político pedagógico deste, e pretende formar o Bacharel em Educação Física em 4 (quatro) anos ou 8 (oito) semestres letivos.

Para o desenvolvimento do perfil desejado, tomou-se por base a compreensão de Educação Física por parte de autores como Betti e Zuliani (2002) e Santin (1995). Para Betti e Zuliani (2002): “a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, deve assumir então outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade”. Buscou-se em Santin (1995) a complementação desta idéia, através da sua afirmação: “(...) assumo a Educação Física como uma ação fundamentalmente pedagógica. Não a restrinjo às salas de aula ou ao tempo escolar; pelo contrário, estendo-a a toda a vida humana, podendo acontecer em qualquer lugar. No meu entender, a Educação Física é a única ação educacional de que todos precisamos ao longo de toda a existência. Educação Física seria o cultivo e o culto da corporeidade humana. (...) A corporeidade deve ser entendida como o modo de ser próprio do homem, com todas as suas dimensões.”

O Curso oferecerá aos graduandos a possibilidade de apropriação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo ao bacharel um domínio de competências de natureza **político-social**, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento; **ético-moral** que envolve situações de ensino-aprendizagem em que o aluno e as pessoas envolvidas possam agir dentro de princípios éticos subjacentes à todas as profissões, baseando-se em valores morais adequados para a sociedade em que vivem; **técnico-profissional** que envolve conhecimentos técnicos e práticas específicas da profissão e **científica** caracterizada através do domínio dos fundamentos científicos do Curso que possam auxiliar na sustentação do desenvolvimento econômico e social, bem como na produção do conhecimento.

A estrutura do curso deverá proporcionar aos acadêmicos o embasamento teórico e prático para formar profissionais capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa voltados à saúde e aos esportes. Para tal, considerar-se-á que Guedes & Guedes (1995) ao definirem saúde, salientam que muitas vezes este termo possui uma concepção bastante vaga e difusa, o que pode gerar interpretações equivocadas que ainda relacionam saúde apenas à ausência de doenças. Segundo os autores, “saúde se identifica com uma multiplicidade de aspectos do comportamento humano voltados a um estado de completo bem estar físico, mental e social”. Já de acordo com Nahas (2001), a saúde é entendida dentro de uma concepção mais ampla como uma condição humana com dimensões física, social e psicológica, caracterizada num contínuo com pólos positivos e negativos. Saúde positiva seria aquela associada a uma capacidade de viver satisfatoriamente e de perceber um estado de bem estar geral enquanto saúde negativa seria aquela relacionada à morbidade e mortalidade prematura.

Considerando o papel do profissional de Educação Física na saúde, cabe citar Nahas (2001) novamente, que afirma que a aptidão física pode ter duas abordagens distintas: aptidão física relacionada à performance motora, que inclui os componentes necessários para a obtenção de uma performance máxima no trabalho ou nos esportes e aptidão física relacionada à saúde, que engloba as características que possibilitam maior energia para a realização de tarefas diárias, laborais e de lazer e que como conseqüência proporciona um menor risco de desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas associadas ao sedentarismo. A aptidão física relacionada à saúde tem sido caracterizada como aquela utilizada com o objetivo de prevenir doenças e promover a saúde.

Segundo Vargas Neto (2004) os cuidados corporais são um direito das pessoas numa sociedade democrática, especialmente na leitura de Buñuel Heras (1988), para quem o corpo converteu-se na chave da experiência humana, reforçada pelo desaparecimento da crença de que a vitalidade e a saúde são dons divinos, aumentando a importância social dos valores como esforço pessoal, superação de obstáculos, autonomia e do lúdico.

Segundo Fonseca (2004) “o reconhecimento de que o envolvimento regular e sistemático dos indivíduos em geral e das crianças e jovens, em particular, em contexto de atividade física ou desportiva se traduz pela obtenção de um conjunto significativo de benefícios de natureza funcional, psicológica ou social constitui-se hoje como um dado perfeitamente adquirido não só pela comunidade científica, mas igualmente pela população em geral”. O papel fundamental da prática desportiva e da atividade física, no conjunto de comportamentos favorecedores de um estilo de vida saudável resultado do corolário de um acervo informativo suficientemente importante, nos leva a admitir que estilos de vida ativos em conjugação com outros comportamentos tidos como positivos podem ser benéficos para a saúde (Patê et al. Apud Mota, 2004). Na realidade, se o impacto positivo da atividade física sobre a saúde na idade adulta parecer ser consistente, o reconhecimento das doenças crônico-degenerativas como doenças pediátricas aumenta sua importância no quadro preventivo da saúde pública (Mota, 2004)

Assim, entendendo-se a realização de exercícios físicos como um bom coadjuvante para a qualidade de vida, percebe-se que é necessário somar-se as funções físicas, motoras, cognitivas e emocionais para se ter um indivíduo gozando de saúde e conseguindo realizar as outras atividades importantes que fazem parte da sua vida (Spirduso, 2005).

A partir destes parâmetros e baseando-se nestes pressupostos teóricos, o curso se estruturará com um currículo fixo, um currículo flexível e os estágios. O **currículo fixo** será composto de conteúdos de formação específica da área de Educação Física e de conteúdos de conhecimentos complementares. Incluem-se aqui as práticas básicas que acompanham o currículo desde o seu início. A estrutura do **currículo flexível**, no qual o aluno poderá planejar sua vida acadêmica segundo seus interesses, terá uma carga horária prevista de 360 horas que serão desenvolvidas, através das ACGs (Atividades Complementares de Graduação) e das DCGs (Disciplinas Complementares de Graduação), que poderão ser feitas nos Cursos de Educação Física - Bacharelado e Educação Física - Licenciatura da UFSM, ou ainda em outros cursos da UFSM, ou em outra Instituição de Ensino Superior nacional ou estrangeira reconhecidas pelo MEC, que deverão estar de acordo com aprovação do Colegiado do Curso e regulamentação interna da UFSM. As ações poderão ser desenvolvidas junto ao Centro de Educação Física e Desportos e/ou através de intercâmbios com alunos e professores de outras Instituições de Ensino Superior, nacionais e/ou estrangeiras. A operacionalização se dará através de convênios específicos.

As DCGs deverão ser ofertadas regularmente sob a responsabilidade de cada departamento didático, sendo que a carga horária total (180 horas) deverá ser distribuída entre os departamentos responsáveis (Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas, Departamento de Desportos Individuais e Departamento de Desportos Coletivos).

As ACGs deverão ser realizadas através das modalidades *Atividades de Pesquisa* e *Atividades de Extensão*. O aluno deverá cumprir 180 horas de ACGs, sendo 90 horas junto a projetos de pesquisa e 90 horas junto a projetos de extensão vinculados ao Centro de Educação Física e registrados no GAP.

A integração entre teoria e prática dar-se-á desde o princípio do curso. Assim, determinadas disciplinas estão organizadas de modo que o aluno possa associar o conteúdo desenvolvido com a prática, através de observações nos locais onde se dá a ação profissional. Isso favorecerá o conhecimento de diversas práticas profissionais, permitindo a reflexão sobre a qualidade e a adequação das atividades, bem como sobre os valores éticos e morais e sobre os projetos pedagógicos e políticos que embasam tais práticas.

Considerando a Grade Curricular proposta, as **210 horas de Prática como componente curricular**, estão assim distribuídas:

Prática Curricular em Saúde I – 30 horas (2º semestre)

Prática Curricular em Esporte I – 30 horas (3º semestre)

Prática Curricular em Saúde II – 30 horas (4º semestre)

Prática Curricular em Esporte II – 30 horas (5º semestre)

Prática Curricular em Saúde III– 45 horas (6º semestre)

Prática Curricular em Esporte III– 45 horas (7º semestre)

Embora apenas seis (06) disciplinas tenham sido contempladas diretamente com Prática Curricular de forma a atender a legislação, ela deverá estar presente em todos os momentos do curso. Apenas no caráter da sua sistematização como disciplina é que irá observar uma organização na forma de esquema, que parte da análise de atividades profissionais (observação), planejamento (participação), realização das atividades e culmina com uma avaliação de todo o processo, que servirá de base para realimentar o esquema com o objetivo de ajustar, melhorar ou reconstruir a ação profissional.

Recomenda-se que todas as disciplinas contemplem em seu conteúdo a prática curricular, pois é ela que permeará, desde o início do Curso, a formação do profissional. Toda prática poderá ser enriquecida com tecnologias da comunicação e informação, estudos de caso e resultados de pesquisas, entre outras iniciativas.

Os Colegiados dos Cursos de Educação Física – Licenciatura e Educação Física - Bacharelado deverão definir as normas e regras que possibilitem o ingresso de ex-alunos aos novos cursos, bem como formas de aproveitamento de disciplinas comuns aos dois cursos. Embora tenham o direito ao exercício profissional em todas as áreas, amparado pela formação generalista e ampliada (Resolução 03/87), poderão requerer matrícula em disciplinas dos novos cursos como forma de atualização e de educação continuada/permanente, uma das premissas sustentadas neste projeto político pedagógico. Entretanto, a princípio, alunos dos Cursos de Licenciatura currículos 1990 e 2005 não poderão solicitar disciplinas para fins de integralização curricular se essas não forem equivalentes as do Curso de Educação Física – Bacharelado.

ÉTICA

A ética, enquanto conjunto de princípios e valores que orientam as relações humanas, deverá ser remetida à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se constitui do pressuposto de todas as constituições contemporâneas de inspiração democrática.

O Código de Ética do Curso de Educação Física - Bacharelado deve nortear as relações humanas, contemplando tanto os princípios universais quanto recomendações específicas, peculiares às Instituições de Ensino Público Superior, em especial da UFSM e do Curso. Para tanto, as normas gerais do Curso de Bacharelado em Educação Física rezam:

Do Corpo Docente:

No código de ética cabe aos docentes:

- exercer sua função com autonomia e responsabilidade;
- contribuir para melhorar as condições do ensino, da pesquisa e da extensão;
- zelar pelo desempenho ético e pelo conceito do Curso de Educação Física - Bacharelado;
- empenhar-se na defesa da dignidade da profissão docente, das condições de trabalho e aprimoramento da profissão;
- atuar com isenção e sem ultrapassar os limites de sua competência;
- agir de acordo com as normas de sua função e cargo profissional.

Do Corpo Técnico Administrativo:

- exercer sua função com autonomia e responsabilidade;

- contribuir para melhorar as condições do ensino, da pesquisa e da extensão;
- zelar pelo desempenho ético e pelo conceito do Curso de Educação Física - Bacharelado;
- empenhar-se na defesa da dignidade da profissão, das condições de trabalho e aprimoramento da profissão;
- atuar com isenção e sem ultrapassar os limites de sua competência;
- agir de acordo com as normas de sua função e cargo profissional.

Do Corpo Discente:

O aluno deverá ser encarado pelo Curso de Educação Física - Bacharelado como um indivíduo capaz de ter participação atuante no âmbito coletivo, de entendimento no contexto em que vive e de avaliação ética dos problemas reais da sociedade.

É dever dos membros do corpo discente fazer bom uso dos recursos públicos disponibilizados para a sua formação acadêmica, bem como lançar mão de meios e recursos que qualifiquem a avaliação do seu desempenho.

Ao corpo discente será exigido o cumprimento dos Regulamentos do Curso de Educação Física - Bacharelado e do Regimento da Universidade, conforme legislação vigente.

Da Pesquisa:

No desempenho da atividade de pesquisa, os docentes, discentes e técnicos administrativos devem assegurar-se de que:

- os métodos deverão ser adequados e compatíveis com as normas éticas estabelecidas;
- os objetivos dos projetos deverão ser cientificamente válidos, justificando o investimento recursos e tempo;
- os resultados das pesquisas deverão ser públicos;
- as conclusões deverão ser coerentes com os resultados, levando em consideração as limitações de métodos e técnicas utilizadas;
- na apresentação e publicação dos resultados e conclusões deve ser dado crédito ao autor e orientador;
- Declaração dos Direitos Humanos, na Constituição Federal e na legislação específica;
- será vetado aos docentes, discentes e técnicos administrativos utilizar recursos financeiros da pesquisa em benefício próprio ou de terceiros ou com desvio de finalidade.

Das Publicações:

Será vetado aos membros do Curso de Educação Física - Bacharelado:

- utilizar sem referência ao autor ou sem a sua autorização expressa, informações, opinião ou dados ainda não publicados;
- apresentar como originais quaisquer idéias, descobertas ou ilustrações, sob a forma de texto, imagem, gráficos ou qualquer outro meio que já não tenha sido estudadas;
- falsear dados ou deturpar sua interpretação científica;
- falsear dados sobre a vida acadêmica pregressa.

Do Uso do Nome do Curso

A associação efetiva ou potencial do nome do Curso de Educação Física - Bacharelado com qualquer ato ou atividade, de índole pessoal ou institucional, deve ser nitidamente definida pelo seu autor ou agente.

É vedado a todos os membros o uso do nome ou imagem do Curso de Educação Física - Bacharelado para promoção pessoal e de qualquer forma que possa ser traduzida em benefício financeiro próprio.

Do Ensino

O modelo de ensino a ser adotado pelo corpo docente será variável de acordo com a complexidade e conteúdo das disciplinas ou atividade.

Basicamente, serão adotados como métodos e práticas de ensino: aulas expositivas, seminários, trabalhos acadêmicos, orientação e análise teórico-bibliográfica, trabalhos práticos e de revisão sobre temas específicos. Poderão também ser realizadas práticas que envolvam atividades de extensão e pesquisa.

Da Extensão

O corpo docente, o corpo discente e técnico-administrativo poderão atuar em projetos de extensão da UFSM, devidamente aprovados pelo Colegiado do Curso de Educação Física - Bacharelado, compatibilizando o saber com a qualificação pessoal, integrada às comunidades envolvidas nos projetos de pesquisa e extensão. Recomenda-se o devido registro oficial na UFSM.

Do Curso de Educação Física - Bacharelado:

O Código de Ética do Curso de Educação Física - Bacharelado deve nortear as relações humanas, contemplando tanto os princípios universais quanto recomendações específicas, peculiares às Instituições de Ensino e ao Curso.

No Curso de Educação Física - Bacharelado serão observados os princípios indissociáveis, a saber:

- o direito de buscar o conhecimento por si mesmo e de persegui-lo até onde a procura da verdade possa conduzir;
- a tolerância em relação a opiniões divergentes e a liberdade, face a interferência política, respeitando a diversidade individual e social;
- a obrigação de promover, mediante o ensino e a pesquisa, os princípios de liberdade e justiça, dignidade humana e solidariedade, e de desenvolver ajuda mútua, material e moral.

As ações do Curso de Educação Física - Bacharelado, respeitadas as opções individuais dos seus membros, pautar-se-ão pelos seguintes princípios:

- o respeito às preferências ideológicas, religiosas, políticas, sexuais e sociais;
- a não submissão a pressões de ordem ideológicas, políticas ou econômicas que possam afetar objetivos científicos, culturais e sociais.

As relações humanas, entre os membros do Curso de Educação Física – Bacharelado devem garantir e fortalecer:

- respeito à dignidade do trabalho humano, do profissional da área de História.
- intercâmbio de idéias e opiniões, sem preconceitos ou discriminações;
- direito à liberdade de expressão dentro de normas de civilidade e do respeito.