

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

**AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUAS PERSPECTIVAS
CONTRIBUTIVAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Leonardo Germano Krüger

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**

**AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS
DOCENTES E SUAS PERSPECTIVAS CONTRIBUTIVAS**

por

Leonardo Germano Krüger

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

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**

Krüger, Leonardo Germano, 1977-

K94c

As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física : trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas / por Leonardo Germano Krüger ; orientador Hugo Norberto Krug. – Santa Maria, 2007.

142 f. ; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2007.

1. Educação 2. Educação física 3. Trajetória docente 4
Concepções de formação I. Krug, Hugo Norberto, orient. II.
Título

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

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

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

**AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DOCENTES
E SUAS PERSPECTIVAS CONTRIBUTIVAS**

elaborado por

Leonardo Germano Krüger

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Prof. Vicente Molina Neto, Dr. (UFRGS)

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

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

Santa Maria, 27 de abril de 2007.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos professores, principalmente em relação à área da Licenciatura em Educação Física, envolvidos em um projeto educativo, logo formativo com a própria docência no ensino superior, assim como aos que se apóiam nesta aprendizagem pessoal, profissional, institucional e debruçam-na ao sentido de movimentos não-lineares, nem marginais que são marcados, historicamente, por uma sutil rotina e ironia de mandos e desmandos da formação de professores, mas, pelo contrário, buscando rupturas e mudanças basilares no processo de ação do próprio projeto educativo, interesse de toda a comunidade acadêmico-escolar pela sua abrangência, atualidade e ousadia.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este SONHO, lembro-me de muitas pessoas a quem ressalto reconhecimento, pois, esta conquista concretiza-se com a contribuição de cada uma delas, seja direta ou indiretamente. No decorrer dos dias vocês colocaram uma pitada de amor e esperança para que neste momento, findarmos compreendendo e interpretando nossos laços, olhares e projetos futuros.

Ao Professor Hugo Norberto Krug, em nossos momentos que ultrapassaram a vida acadêmica e se aproximaram ao calor humano da amizade. Dum aperto de mão, outrora se desenrolou num abraço acadêmico-profissional-familiar. Assentávamos ali, em uma roda de amigos, e perto ficávamos relembando as histórias, as trajetórias de vida, as alegrias e dificuldades, cada qual já projetando o seu sonho sem duvidar. Nesses e em todos os momentos, o seu apoio foi o intercâmbio honesto e leal para a vivência dos valores construídos nesta corrente de aprendizado para a vida.

Aos Professores que compuseram a Banca Examinadora, Professor Vicente Molina Neto, Professora Valeska Fortes de Oliveira e Professora Helenise Sangoi Antunes. Agradecemos pelas sugestões e disponibilidade em aceitar à “leitura” do nosso trabalho.

Aos Professores do PPGE/CE, suas particularidades nas cruzadelas da convivência diária trouxeram, mesmo que no silêncio, alegrias e confissões para despertar os nossos próprios segredos adormecidos na caminhada formativa à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Obrigado por nos levar a dúvida à busca de novos encantos pelo mundo adiante.

Aos Professores-Personagem do CEFD, agradecemos pela incansável participação para a realização da nossa investigação. Possivelmente sempre seremos o reflexo de um mesmo ideal, de uma mesma busca, ainda que por secretos desejos.

Ao GEPEF, pela alegria e satisfação de estar fazendo parte desta fantástica família. Em especial, agradecemos aos Professores, Amigos e Irmãos de longa data: Hugo Norberto Krug, Victor Julierme Santos da Conceição, Ana Paula da Rosa Cristino, Ana Paula Bernardi, Sidnei Lopes dos Santos Jr., Maria Cristina Zanini e Marcio Salles da Silva. Valeu a beleza infinita de suas formas, e a grandeza dos seus elementos. A nossa amizade é um sentimento nobre que não admite ciúme nem rivalidade.

Carinhosamente, ao amável casal, meus pais e familiares Lauro Krüger e Nelci Therezinha Krüger, Micheline Krüger Neumann e Fernando Neumann, Pedro e Bruno Krüger Neumann. A vivacidade contagiante dessas adoráveis pessoas é indispensável a nossa confraternização e eterna amorosidade.

A Ana Paula Daniel, inseparável companheira do nosso test-drive. Foi-se esta parte de dias intensos, e aqui estou, aqui me fico, por ora, com os mesmos adornos, que já são lembranças de uma vivência. Faço o que posso, do trabalho uma distração permanente e necessária; do amor, a eternidade amorosa pela pessoa humana, bela rapariga que testemunha diariamente, intempéries contraditórias. Mas não te irrite, o espetáculo da vida é o arquétipo da nossa paixão. TE AMO!

E a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste momento.

MUITO OBRIGADO!

Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil de andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura, perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam. Desceram da camioneta. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas na escola. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema.

Paulo Freire¹

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

Jürgen Habermas²

¹ FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

² HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

RESUMO

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

AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUAS PERSPECTIVAS CONTRIBUTIVAS

AUTOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2007.

Este epítome refere-se à investigação inserida na Linha de Pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM). O objetivo foi compreender as concepções da formação de professores da nova Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a partir da trajetória docente dos professores envolvidos no processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular do ano de 2004 (CEIPPP/RC). A metodologia caracterizou-se como qualitativa do tipo estudo de caso. Participaram da investigação quatro professores-personagem representantes da CEIPPP/RC, os quais, através da narrativa oral realizaram os seus relatos. Além das narrativas foi possível ter acesso ao projeto político-pedagógico e das Atas registradas durante os encontros da CEIPPP/RC. Para a análise das informações buscou-se a identificação dos focos temáticos através da técnica da redução gradual do texto. Neste sentido, as narrativas assumiram um caráter biográfico de como os professores se mostram quando falam de si, da profissão e do contexto, o que permitiu assentar a formação e suas concepções na sua trajetória de vida. As categorias construídas a partir da narrativa dos professores-personagem expressam as suas concepções, as quais se identificam com a visão holística e ecológica que preconiza o projeto político-pedagógico: a conscientização em assumir a construção de um projeto educativo entrelaçado com o entendimento de que o processo interrelacional é capaz de produzir mudanças a partir de novas aprendizagens, as quais foram percebidas como reflexo da atuação de si próprio durante o processo de construção do PPP e da reestruturação curricular. Assim, foi importante observarmos como os distintos momentos experienciados pelos professores-personagem na sua trajetória formativa os influenciaram na edificação das suas concepções, sendo considerados, portanto, como personagem da nossa investigação porque foram sujeitos da própria história que contaram.

Palavras-chave: Educação Física, Trajetória docente, Concepções de formação

ABSTRACT

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

THE CONCEPTION OF PROFESSIONAL FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION GRADUATE: TRAJECTORIES TEACHING AND THEIR PERSPECTIVE CONTRIBUTION

AUTHOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

ADVISER: HUGO NORBERTO KRUG

Place and Date of Defense: Santa Maria, April 27th, 2007.

This abstract of research is included in the line of research Formation, Knowledge and professional development (PPGE/CE/UFSM). The objective of this investigation was to understand the teaching of conception of new Physical Education Graduate of the CEFD/UFSM go away instruction trajectory of teachers involved in the construction process and introduce of the politician-pedagogical project and course reorganization of the year of 2004 (CEIPPP/RC). The methodology characterized as qualitative of the type case study. They had participated of the representative inquiry four teacher-personage of the CEIPPP/RC, which, through the verbal narrative had carried through its stories. Beyond the narratives it was possible to have access to the politician-pedagogical project and of Acts registered during the meeting of the CEIPPP/RC. For the analysis of the information it searched identification of the thematic focus through the technique of the gradual reduction of the text. In this direction, the narratives had assumed a biographical character of as the professors if they show when they speak of itself, of the profession and the context, what it allowed to seat the formation and its conceptions in its trajectory of life. The categories constructed from the narrative of the professor-personage express its conceptions, which if identify with the holistic and ecological vision that praises the politician-pedagogical project: the awareness in assuming the construction of an interlaced educative project with the agreement of that the with regard to process is capable to produce changes from new learnings, which had been perceived as reflected of the proper performance of itself during the process of construction of the PPP and the curricular reorganization. Thus, it was important to observe as the distinct moments practice for the professor-personage in its formative trajectory had influenced them in the construction of its conceptions, having been considered, therefore, as personage of our inquiry because they had been citizens of proper history that had counted.

Keywords: Physical Education, Teaching trajectory, Conception of formation

SUMÁRIO

1. EXPLICITANDO A TEMÁTICA INVESTIGATIVA	10
2. FUNDAMENTANDO A TEMÁTICA INVESTIGATIVA.....	17
2.1. As bases curriculares da formação de professores de Educação Física	17
2.2. O CEFD face à nova licenciatura	20
2.3. Trajetória formativa: a dinâmica do processo identitário que tece as concepções da formação profissional.....	25
3. DELINEANDO A METODOLOGIA INVESTIGATIVA.....	33
3.1. As características da investigação	33
3.2. Os professores-personagem da investigação	38
4. A TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES-PERSONAGEM DO CONTEXTO INVESTIGATIVO.....	44
5. AS NARRATIVAS SE CRUZAM NA TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES- PERSONAGEM: um mundo que se mostra... ..	75
5.1. Projeto educativo: informação e conhecimento em a-tua-ação.....	76
5.2. Aprendizagem interrelacional	94
5.3. Uma coisa no ar... um olhar para nós.....	103
6. PERSPECTIVAS? AS RESSIGNIFICAÇÕES CONTRIBUTIVAS A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DOCENTES.....	120
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	137
ANEXO A - Curso de Educação Física Licenciatura Plena (Resolução 03/87 – Versão 1990)	138
ANEXO B - Curso de Educação Física Licenciatura Plena (Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 – Versão 2005).....	140
ANEXO C - Roteiro para Narrativa Oral	143
ANEXO D - Termo de Concessão.....	144

1. EXPLICITANDO A TEMÁTICA INVESTIGATIVA

Confesso! Um dia sonhar este momento, e agora, registrando-o pela continuidade de palavras e orações que preencherão daqui para adiante as linhas, parágrafos e avenidas destas páginas.

Foi-se o tempo, e a trajetória pessoal nele se fez. Lembro-me que rejeitava qualquer esforço para com o ato de ler, escrever e decorar. Certa vez, ainda na infância, na condição de poder brincar naquela rua de calçamento, que por vezes transformara-se em um belo campinho de futebol, a obrigação com os deveres de casa apresentados pela mãe, Nelci Therezinha Bernardi, italiana de sobrenome e braba de criação desde o dia 03 de março de 1947, dona de casa, fez-se costureira o ofício: lustrar o chão da sala com “aqueles” panos aveludados – que se tinha que “bater” antes de usar, ou com o escovão de lã, que no fim, se transformava em carrinho e virava brincadeira. Outrora, ajudar o pai, Lauro Krüger, nascido aos 22 dias do mês de janeiro de 1947, teimoso como todo descendente alemão; sapateiro de obrigação desde os 13 anos. Filho mais velho com o dever de ajudar a cuidar e sustentar a família a partir dos idos de 1960, quando acolheu o pedido do seu pai, que em verdade, a situação da época exigia tal posição.

Nas obrigações do dia-a-dia, as minhas tarefas foram se tornando confidentes e parceiras, pois nelas sonhava e conversava, embravecia e sorria, ora tristonho ou alegre, projetava planos dos mais simples ao mais absurdos possíveis que uma criança, e mais tarde, um adolescente podia ter.

Dos quais, ao ser aprovado no concurso vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 1999 para o curso de Educação Física – Licenciatura Plena, a primeira certeza, a de que no período de 4 anos tornar-me-ia um professor da educação básica.

Na passagem pelo Centro de Educação Física (CEFD) durante a formação inicial, a primeira percepção, para a concretização desta fase, era preciso mais que simplesmente freqüentar aulas. Das quais, tinham as suas adversidades: escola x academia; educação x saúde; educação x treinamento, aprender a refletir x aprender a reproduzir.

Momentos difíceis se concatenaram destas adversidades. Que caminho seguir? Por ora, buscando um algo a mais, tive a oportunidade de participar de

projetos de extensão e de estágios extracurriculares. Em relação ao primeiro tipo de atividade, tive a oportunidade de conviver na família Grupo de Trabalho Apóie-se (GT Apóie-se), vinculado ao Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA/CEFD/UFSM). O público participante deste projeto de extensão eram crianças com necessidades educativas especiais (PNEEs) e seus familiares, além do envolvimento acadêmico dos seguintes cursos: Fisioterapia, Pedagogia, Educação Especial, Psicologia, Artes Cênicas e Educação Física.

Em relação aos estágios extracurriculares, oportunizaram vivenciar o lado informal da Educação Física, como por exemplo, um clube da cidade de Santa Maria. Lá, foi possível atuar em escolinhas esportivas e equipe de rendimento.

Outro momento foi ao iniciar a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF). Neste Grupo tive a oportunidade de iniciar na pesquisa científica, de desenvolver a leitura, a construção de textos às apresentações de trabalhos em eventos. Recordo-me do primeiro trabalho realizado no ano de 2003, intitulado: “Contribuições da Prática de Ensino em Educação Física à formação profissional”. Aos poucos, o envolvimento com o GEPEF foi tomando dimensão, tornando-se interesse pessoal estudar a formação de professores em Educação Física, além do cultivo da amizade com os seus participantes, Alunos da Graduação e Pós-Graduação e Professores do Sistema de Ensino de Santa Maria.

O envolvimento com os grupos e atividades supracitadas foram aquelas que se destacaram na minha formação inicial, pois a partir delas foi possível um posicionamento em relação à futura escolha na área como desenvolvimento profissional³. Assim, considero essa multiconvivência como uma oportunidade ímpar, pois dela foi suporte para suspeitar de algumas exigências em relação à formação profissional em Educação Física, bem como auxiliou a fazer as primeiras constatações e interpretações da realidade escolar.

A partir desta definição, tive a oportunidade de realizar os cursos de Especialização em Gestão Educacional e de Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento, os quais respectivamente, são cursos do Centro de Educação (CE) e

³ Em função da participação, ser professor não se restringe somente ao ensinar, porque a sua atuação vai além do espaço de sala de aula. A sua capacitação precisa permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais, além de abranger toda a carreira docente. Nesta linha de raciocínio, García (1999) diz que é importante conceber a formação como um processo contínuo, sistemático e organizado que interrelaciona as etapas do ciclo de vida, havendo necessidade de implementação das atividades formativas por todos os níveis de sua trajetória profissional.

do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), ambos na UFSM, no período de 2004-2005.

Também no ano de 2005 apresentou-se a oportunidade de realizar o curso de Mestrado (PPGE/CE), e, juntamente com este, já em junho de 2006, a aprovação no concurso de Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CE/UFSM) para atuar com o curso de Educação Física.

Neste ponto ressaltado, a proposta desta pesquisa inicia a sua justificativa pelo interesse para com a docência no ensino superior no novo curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD. Também gostaria de registrar que a proposta do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do novo Curso é extremamente desafiadora se comparada com a formação que se tinha até então, caracterizado como modelo de formação 3+1⁴, pois ela está exigindo um posicionamento à não reprodução de conteúdos estáticos e amorfos, mas a integração e constante resignificação da aprendizagem docente como um *habitus*⁵.

Em decorrência destas fases na minha trajetória, há uma lacuna evidente, apesar de já ter sido aprovado em concurso público para atuar no Sistema de Ensino, ainda não tive tal oportunidade de ser nomeado como professor de Educação Física na Educação Básica. No entanto, o convívio com as escolas através da realização de projetos de pesquisa e extensão e a participação dos professores do Sistema de Ensino no GEPEF, viabilizam manter estreitas relações com a realidade educacional em um processo de mão dupla.

A partir disso, mas principalmente de algumas inquietações, dificuldades e aprendizados que vem se constituindo desde a graduação referente à formação de professores em Educação Física, chegamos neste momento acadêmico com o intuito de dar continuidade dos estudos anteriores, tendo como pano de fundo a trajetória docente.

Conquanto, passo a aproximar-me com o interesse da presente investigação. Está ligada à linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional,

⁴De acordo com García (1999), esse modelo se caracteriza pela formação teórica e conteudista nos três primeiros anos da formação inicial, acrescido de um ano de estágio, em que os alunos colocarão à prova e/ou reproduzirão o conhecimento adquirido nos anos iniciais, por isso 3+1.

⁵Desenvolver o *habitus*, na opinião de Tardif (2003), permite enfrentar os condicionantes e situações improváveis da profissão. É de caráter formador manifestado através de um “saber-ser” e de um “saber-fazer” pessoais e profissionais no cotidiano da atuação docente.

do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM).

Neste sentido, falar, escrever e pesquisar sobre formação de professores nos remete a constatar que esse campo vem desenvolvendo-se sob constantes transformações, ora através da reestruturação legislativa, ora sob novas formas de estruturação e propostas curriculares e parâmetros que sugerem mudanças em todos os níveis de ensino.

Nesse âmbito de transformações visíveis, porém às vezes imperceptível, aprender a ser professor e ser formador de professor associa-se às tentativas de mudanças na medida em que estas acompanham o sujeito, em constante formação; a sua trajetória de vida pessoal e profissional.

O desenvolvimento do conhecimento, de formas de aprender e ensinar aliada a capacidade de relacionar o dinamismo das transformações que ocorrem no mundo da economia globalizada e no mundo do trabalho emerge a possibilidade de explorar os referenciais teóricos que “ditam” tais regras, estendendo-se à reflexão e discussão de quadros teóricos que cada profissional constrói no seu percurso do desenvolvimento profissional.

A percepção de sentimentos e emoções, a valoração de concepções e crenças, gradativamente, constitui as intenções e dimensões no desenvolvimento de cada pessoa, no aspecto intra e interpessoal, acompanhando-a em um processo complexo e multimediado.

O convívio entre gerações, pais e filhos, amigos e amigas, professores e alunos, ensino superior e mercado de trabalho, por exemplo, trazem em si, as relações e tensões que podem caracterizar a mediação e constituição profissional. Neste sentido, em um estudo realizado com os graduandos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD (UFSM), foi possível constatar, através das suas trajetórias percorridas no seu tempo e espaço da formação inicial, a formação e concepções de ser professor e de como eles se percebem na profissão (KRÜGER, 2005).

Na direção da formação de professores e motivado a partir da referência acima mencionada, tenho a oportunidade e espaço para direcionar a presente investigação para a formação do professor universitário, a sua trajetória docente, seus desafios e possibilidades de atuação no espaço universitário.

O olhar para o professor do ensino superior, particularmente, para a compreensão do processo formativo dos professores do curso de Licenciatura de Educação Física do CEFD/UFSM, busca responder quais concepções estão sendo construídas no envolvimento pedagógico do professor com os desafios da construção e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular. Assim, objetiva-se, de maneira geral, estudar as trajetórias docentes e a influência desse processo formativo no processo de construção do contexto educacional universitário, ou seja:

- Compreender as concepções da formação de professores da nova Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a partir da trajetória docente dos professores envolvidos no processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular.

A preocupação desse objetivo advém da concepção pessoal referente ao entendimento de que a Educação Física escolar, do modo produtivo como ainda é oferecida – rotulada como uma disciplina essencialmente prática, que não trabalha valores para além da aptidão física, da esportivização técnica e mecanicista –, não têm mais espaço no contexto educacional de hoje.

Além disso, as reformas educacionais no tocante da formação de professores no contexto do ensino superior, vivenciam momentos de avanços, se comparada com outros momentos históricos e, em relação a outros países, como é constatado na obra de García (1999), ligeiramente atrasada ou ultrapassada.

Em se tratando do modo produtivo do sistema educacional, Frigotto (2001) comenta que as preocupações das reformas levadas a efeito nos últimos anos no Brasil objetivam adequar o sistema de ensino ao processo de reestruturação produtiva aos rumos do Estado, e por isso estão, estrategicamente, no centro das suas preocupações dos embates políticos atuais.

Neste contexto, e como nunca deixou de ser considerado, o professor aparece como o agente produtor de saberes responsável pelo reencaminhamento no que diz respeito à formação de gerações. Refletir sobre esta responsabilidade conduz em fazer escolhas e posicionar-se em defesa da formação de recursos humanos com vista a construir um novo projeto educacional e uma sociedade que

consente ou que caminhe para ser diferente da que temos hoje. Tarefa árdua e nada fácil!

No intuito de compreender tais tarefas e de como elas se concretizam na prática educacional, deslocaremos o olhar para o mundo oficial construído no movimento histórico das bases curriculares da formação de professores no Brasil, buscando constituir o mundo real do contexto vivido.

Por conseguinte, ao visualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), percebe-se um perfil mínimo orientado pelo governo federal, bem como da política neoliberal utilizada por ele. Está-se, portanto, sob um tipo de orientação política e de pressupostos teórico-metodológicos que propõem parâmetros, conceitos e estratégias que objetivam garantir uma formação intelectual, profissional e cultural dentro de horizontes ideológicos previamente estabelecidos pela lógica do capital em uma era mundializada.

Em função disso, falar da formação de professores e como ela se concretiza, de fato, na prática atualmente, talvez exija que se comece realizando considerações sobre as políticas públicas – embora dentro deste aspecto, seja no processo educativo, pedagógico e curricular, as mesmas por ora representem estar camuflados por projetos de transformação. No entanto, demonstram estar amparados, *a priori*, por interesses do campo econômico e produtivo do sistema capitalista.

Estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da formação de professores nas últimas décadas destacam que os modelos instituídos sempre se pautaram pela manutenção da exclusão, pela fragmentação e por rupturas. Na realidade, esta cisão está por demais evidenciada em todo o processo da formação docente, como comenta Brzezinski (2001, p.3):

De um lado, o mundo do sistema que aportado nas políticas de princípios neoliberais, saúda a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de pós-modernidade, reafirmando parcerias com organismos internacionais. De outro lado, o mundo vivido, construído na luta travada desde 1980 pelo Movimento Nacional de Educadores, que propõe uma adoção de uma política global de formação e profissionalização docente.

A idéia, nesse palco político, de se construir uma base comum nacional e de qualidade, passou a ser um referencial para a formação de professores em que o

domínio do conhecimento e os saberes pedagógicos necessários para a sua aplicabilidade na escola representam estar acima de tudo.

Em relação aos docentes que, no seu mundo vivido e experienciado defrontam-se com o desafio de contribuir no processo formativo das gerações no que se refere à formação inicial, a construção da identidade e profissionalização do futuro professor da Educação Básica, percebemos a importância de estudar a sua trajetória de vida como um ator-autor responsável pela edificação e desenvolvimento da própria formação pessoal, profissional e institucional.

Diante desses desafios, Pimenta; Anastasiou; Cavallet (2002) ressaltam que repensar a instituição universidade e a docência torna-se uma necessidade premente, refletindo, principalmente, no que se fez na intencionalidade de avançar no próprio desenvolvimento profissional e institucional por meio da preparação político-pedagógico.

Consideraremos, então, os trajetórias profissionais como aqueles que apontam para as diversas alternativas na profissão e para o “modelo” de professor e pesquisador universitário, sobre o que sustenta e alimenta as práticas educativas, bem como compreender como se produz a vida, a profissão e a instituição. Assim, discutir a formação do professor universitário e suas contribuições para o profissional a ser formado remete-nos, como menciona Batista; Batista (2002), às opções realizadas no interior das relações sociais, no compromisso profissional com a docência e na assunção de uma postura ético-política diante das ações acadêmicas.

Nesse sentido, pretendemos contribuir para a instituição universitária e seus professores, ampliando e dinamizando a qualificação de todos os envolvidos no processo de construção e edificação da concepção de formação e formação de professores do CEFD/UFSM. De forma mais ampla, esperamos que os achados desta investigação possam somar com a discussão que vem sendo gradativamente desenvolvida no tocante da formação de professores e seu desenvolvimento profissional.

2. FUNDAMENTANDO A TEMÁTICA INVESTIGATIVA

2.1. As bases curriculares da formação de professores de Educação Física

A memória dos estudos sobre esta temática decorrida durante a graduação do curso de Educação Física faz emergir das escolas e da vida, da adesão e da resistência, do silêncio e de incentivos das obras escritas da Educação Física, prisioneira do século XX, entre a correção e a eficiência, isto é, da dualidade como característica da Educação Física desde a fundação da primeira Escola⁶ até os dias de hoje.

Entre este período histórico, quais são as relações que poderemos tecer entre a estrutura organizativa dos cursos de Educação Física e a concepção de docência, formação, formação de professores, saberes e desenvolvimento profissional? Quais foram e são as exigências frente aos desafios da construção social da realidade? Será que temos capacidade de buscar inspiração para compreendermos as tantas dificuldades e desafios que se apresentam às reformas curriculares?

Permeando tais questionamentos, identificamos cinco momentos distintos na história da Educação Física: 1) A sua constituição em 1939; 2) A revisão curricular de 1945; 3) A construção do currículo mínimo e formação pedagógica em 1969; 4) Bacharelado *versus* Licenciatura em 1987; e 5) A nova licenciatura em 2002.

A criação das primeiras instituições de formação de professores de Educação Física no meio civil ocorreu em 1939, no governo de Getúlio Vargas, sob forte influência militar. A ordem era reproduzir a vontade em servir à causa gloriosa do Brasil, pugnando pela educação do seu povo e pela eugenia de sua raça, patrocinada por um grupo de dedicados oficiais do Exército brasileiro (SOUZA NETO et al., 2004).

A Educação Física havia se tornada obrigatória nas escolas a partir da Constituição Federal de 1937, exigindo características, de certa forma, mecanicistas e reprodutoras ao profissional da área, bem como um currículo mínimo para a graduação, que durava dois anos através do Decreto-Lei Nº 1.212/39 (BRASIL, 1939), que também criara a Escola de Educação Física de São Paulo e a Escola

⁶ Em 1933 foi criada a Escola de Educação Física do Exército – ESEF, no Rio de Janeiro. Vinculada ao serviço militar, esta influenciou os processos formativos dos profissionais da área com a presença de exercícios repetitivos e calistênicos do âmbito militar (GHIRALDELLI Jr., 1997).

Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. De maneira geral, o curso de Educação Física têm em comum com os demais cursos de licenciatura um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação profissional pretendida.

A formação do professor é a de um técnico generalista carregada no compromisso de ser um educador, sendo necessário possuir o diploma de graduação para o exercício profissional. Apesar disso, com a deposição de Vargas em 1945, promulga-se o Decreto-Lei Nº 8.270/45 (BRASIL, 1945), reestruturando a duração do curso de Educação Física, de dois para três anos, em que a formação do profissional perpassava a Educação Física infantil (instrutor de ginástica), o de técnico desportivo, e a medicina aplicada. A habilitação variava de acordo com a instituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Nº 4.024/61, contribuiu para a formação do professor. O Parecer Nº 292/62 exigiu um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas; o curso deveria ter um percentual de 1/8 da carga horária para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Até então, a formação do professor de Educação Física ocorria de forma independente das demais Licenciaturas (Matemática, por exemplo). Entretanto, com seis anos de atraso em relação ao Parecer Nº 292/62, ou seja, somente em 1968 as matérias pedagógicas foram adicionadas ao currículo (BRASIL, 1961; 1962).

Após o Golpe Militar de 1964, o Brasil estabeleceu acordos com o MEC/USAID, tentando aproximar os modelos das universidades brasileiras as americanas (ROMANELLI, 1996). Com o Parecer CFE Nº 894/69 e a Resolução CFE Nº 69/69, os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de Educação Física e técnico de desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica (BRASIL, 1969a; 1969b).

No final da década de 1960 ocorre a Reforma Universitária – 1968, propondo-se um novo currículo a partir da internacionalização do mercado, e o esporte era visto como um fenômeno de massa, fazendo da Educação Física escolar um espaço de formação de talento esportivo através do esporte de rendimento. Os cursos superiores de Educação Física se preocuparam em atender esse mercado de

trabalho em quantidade e qualidade. Para tanto, convidavam-se atletas com desempenho esportivo para ser agente formador do ensino superior.

Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática. Porém, a formação profissional continuaria a ser (re)pensada sobre a sua libertação impostas pelo currículo mínimo, sobre as exigências do mercado de trabalho que, vinham extrapolando os limites da escola, e por isso mesmo, via-se a necessidade de formar um outro tipo de profissional, bem como a importância e necessidade de se pensar a Educação Física com um campo de conhecimento específico (SOUZA NETO et al., 2004).

Das discussões promovida pelo MEC já na década de 1980, propunham um currículo único para todos os cursos de Educação Física. Porém, no seminário de 1983, realizado em Curitiba, quatro disciplinas foram consideradas básicas para constituírem o currículo mínimo: conhecimento do homem, da sociedade, filosófico e técnico. Com a promulgação do Parecer CFE Nº 215/87 e da Resolução CFE Nº 03/87, foi estabelecida a criação do Bacharelado em Educação Física (BRASIL, 1987a; 1987b).

Nesta proposta, os saberes das matérias básicas e profissionalizantes – fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógica – assumem duas grandes áreas: 1) Formação Geral: humanística e técnica; e 2) Aprofundamento de Conhecimentos. Esta resolução alterou, de forma significativa, a carga horária do curso de 1.800 para 2.880 horas-aula, para serem cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura.

Ao longo dos anos a crítica dos educadores às fragilidades existentes aos cursos de Licenciatura foi veemente. O tradicional esquema aplicacionista de formação (3+1) é merecedor de reparos fundamentais, uma vez que dicotomiza teoria e prática, desvincula as disciplinas de conteúdo das pedagógicas e distancia a formação das questões colocadas pela prática docente na escola. Isto exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores (Parecer CNE/CP Nº 009/2001 – BRASIL, 2001).

Além disso, a discussão estabelecida, Licenciatura e/ou Bacharelado na Educação Física a partir da reformulação curricular de 1987, descaracterizava a especificidade dos currículos de Licenciatura, ao mesmo tempo em que negavam as competências específicas para a atuação profissional fora da escola.

Na realidade, a dimensão curricular dos então cursos de Licenciatura Plena em Educação Física extrapolavam os limites de qualificação e de habilitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo graus (formação do professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de “Licenciatura ampliada”, na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar (BRASIL, 1999, p.3).

A generalização e descaracterização do curso de Licenciatura, que até então era de um Bacharelado revestido com o nome da Licenciatura, ocorreu sem medir conseqüências em função do espaço do mercado de trabalho que o profissional de Educação Física começou a ocupar.

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 a 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.

Ademais, propomos a continuidade da nossa discussão aproximando-nos do nosso palco de investigação, o Centro de Educação Física e Desportos/UFSM, visando relacionar os comentários da literatura especializada às antigas e novas propostas a partir da reformulação curricular de 1987.

2.2. O CEFD face à nova licenciatura

Ainda referente à discussão Bacharelado e Licenciatura, os comentários realizados por Andrade Filho (2001) evidencia que na tradição brasileira não se tinha o esclarecimento da Licenciatura como campo de especialização para o trabalho escolar, mas identificava o profissional como generalista⁷ e o Bacharelado, como uma especialização.

A esse respeito, a compreensão da Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF) preocupou-se em reconfigurar a Licenciatura/generalista

⁷ Talvez esta suposta evidência do autor pode ser percebida ao visualizarmos a grade curricular do curso de licenciatura em Educação Física reformulada a partir da Resolução 03/87 – Versão 1990 (ANEXO A).

e o Bacharelado/formação especialista, instituindo a Graduação em Educação Física.

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

No vestibular de 2005 da UFSM, o CEFD disponibilizou, pela primeira vez, duas opções de cursos de graduação: Educação Física – Licenciatura, com o currículo aprovado em 2004 e implantado em março do mesmo ano, e Educação Física – Bacharelado, com o currículo aprovado em 2005⁸.

Mesmo considerando que o nosso interesse está na Licenciatura, optamos por diferenciá-lo do Bacharelado, de acordo com o exposto pelo curso do CEFD/UFSM⁸. Este visa capacitar o profissional para atuar no ensino e na pesquisa voltado à saúde e aos esportes; estará habilitado para atuar em academias de ginástica, em clubes sociais, 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 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.

Por outro lado, o curso de Licenciatura⁸ visa 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

⁸ Disponível em <http://www.ufsm.br/cefd>. Acessado dia 18 de maio de 2006.

com a educação emancipatória; possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente. 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.

Além dessa breve diferenciação, podemos visualizar a grade curricular do novo curso de Licenciatura em Educação Física e a grade curricular da versão antiga, que formará a sua última turma no ano de 2008 (ANEXOS B e A, respectivamente).

Em resumo, Licenciatura e Bacharelado são duas formações distintas com intervenções profissionais separadas. A esse respeito refere-se, inclusive, a resolução CNE/CES Nº 07/2004 no seu artigo 4º, § 2º, estabelecendo a distinção:

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 (BRASIL, 2004).

Anterior a Resolução CNE/CES Nº 7/2004, a Resolução CNE/CP Nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) instituíu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

A partir disto e das mudanças que aconteceram no campo legislativo, as mesmas parecem ainda se encontrar “enquadradas” dentro do mercado capitalista. Inferimos, portanto, um forte cunho instrumentalizador preocupado, apenas e somente, em não transgredir para além da produção e aplicação técnica do conhecimento científico, característico do paradigma dominante, dualista.

Corroborando com o exposto acima, na perspectiva da reformulação curricular (Resoluções Nº 03/87, CNE/CP Nº 01 e Nº 02/2002 – BRASIL, 2002a; b), a cultura de formação em Educação Física ainda não permite ao profissional da área gozar um sentimento de legitimação social e autonomia acadêmica que enseje autoconfiança pessoal e profissional. Andrade Filho (2001) justifica esta situação atribuindo a cultura do curso, a qual continua apontando mais a manutenção de uma tradição instrumentalizadoras do que para as rupturas formativo-culturais idealizadas.

Na linha de raciocínio do autor anteriormente citado, podemos questionar em “como” fazer para não nos restringirmos somente às amarras instrumentalizadoras do processo da formação profissional? A resposta parece-nos um tanto óbvia. Porém, optamos por deixar em aberto, suspeitando que um começo para se pensar tal questão direciona o nosso olhar para os seguintes fatos observáveis a partir da mudança, a nível estrutural, da grade curricular (versão 1990 e 2005): 1) Sobre qual entendimento se concretizará a concepção de Educação Física referente às disciplinas de Esporte Coletivo e Individual: Jogos Esportivos Coletivos I, II, III e IV; Atletismo I e II?; 2) Quais são os fatores que beneficiam a redução da carga horária da disciplina de Didática da Educação Física para 90 horas?; 3) O por quê da seqüência do Estágio Supervisionado: I – Ensino Médio; II – Ensino Fundamental; III

– Educação Infantil? Pode haver alguma conseqüência em se inverter o estudo do desenvolvimento humano.

A determinação colocada pelas diretrizes que dizem respeito às práticas acima mencionadas, deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, do Estágio Profissional Curricular Supervisionado e de Atividades Complementares. Neste sentido, a prática pedagógica exigida no curso permeia todo o tempo de formação, desde o início do curso, sendo que os estágios realizar-se-ão obrigatoriamente nas escolas da Educação Básica, o que exclui as situações de ensino não-escolar (informal) para a prática diferenciada dos mesmos. A obrigatoriedade do estágio no ensino formal torna-se um fator positivo, pois, constatamos que esta realidade era a menos procurada pelos alunos do curso de Educação Física tendo em vista o curso sob a Resolução 03/87 (KRÜGER, 2005).

Neste mesmo estudo que realizamos no CEFD também há a característica de que o curso pouco influenciou na futura escolha profissional. Isto talvez seja decorrente porque os alunos já vêm com uma concepção pré-definida de Educação e Educação Física construídas antes de ingressar no curso⁹, o que também é confirmado por García (1999). Outro aspecto interessante a ressaltar é que a maioria dos professores desenvolve projetos na área da Educação Física voltada para a qualidade de vida e manutenção da saúde, logo a Educação Física escolar estava em segundo senão em terceiro plano. Entretanto, estes mesmos professores também atuarão na nova Licenciatura do CEFD. Afinal, a proposta de mudança, de fato, se concretizará em relação à teoria e a prática da formação docente?

A relação entre o discurso oficial e real, no desejo da superação do modelo anterior de formação que se baseou na racionalidade técnica a partir do modelo técnico pautado no conhecimento técnico-científico, tenta hoje, direcionar a sua ação curricular para a racionalidade prática. O que podemos esperar da nova formação?

Pensar a formação, portanto, é buscar compreender melhor para quê, para quem e para onde está se dando a formação profissional. Este posicionamento também vai ao encontro de se questionar o próprio processo educativo e as práticas pedagógicas a fim de não nos contentarmos com a educação de resultados, pois

⁹ Atualmente, a mídia possui grande poder de manipulação, influenciando os padrões de conduta e de comportamento do homem. Isso é claramente visível através de modelos que as telenovelas repassam e/ou impõem aos telespectadores. Exemplo disso é a série “Malhação”, em que as aulas de Educação Física não têm outro fim a não ser o do treinamento esportivo.

estamos lidando com um processo intencional de extrema complexidade, revelando ser, acima de tudo, um ato político dedicado à formação humana (DAVID, 2002).

Não podemos deixar de lembrar que os docentes que atuam no contexto do ensino superior sofreram, direta ou indiretamente, as influências de seus formadores – talvez seus modelos “aplicáveis” de formação. Pelo caminho percorrido pelos atuais professores do CEFD, eles, possivelmente puderam construir as próprias concepções de Educação e Educação Física na sua trajetória vital, ou seja, no seu entorno vivencial do dia-a-dia. Hoje, portanto, esperamos que os mesmos, carregados da sua intencionalidade e identidade profissional possam somar qualitativamente para a compreensão ao tentarmos compreender as suas contribuições para a construção do projeto político-pedagógico e reformulação curricular do curso mencionado.

2.3. Trajetória formativa: a dinâmica do processo identitário que tece as concepções da formação profissional

As considerações a seguir pretendem ir ao encontro de estudarmos o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente, dos formadores de professores de Educação Física, tendo em vista que o seu campo de atuação lhe exige não só o conhecimento de teorias e práticas pedagógicas que foram desenvolvidas na sua área de atuação, mas também a contextualização das mesmas com o conhecimento pedagógico em busca da construção social da realidade.

A capacidade de transpor o conhecimento científico, a pesquisa teórica e prática do seu cotidiano a realidade vivida na busca da sua construção, e vice-versa, também deixa implícito que este entrelaçamento demarca as nossas características como pessoa e como profissional. A partir deste viés é possível compreendermos as nossas atitudes no ambiente universitário ou fora dele, em que a autorreflexão precisa fazer parte da construção pedagógica da atuação docente através da criação de espaços de discussão que busquem alternativas de desenvolver tarefas que compreenda o ser humano e sua complexidade.

Goodson (1992) coloca que historicamente, o sujeito situado no tempo e no espaço, desenvolve um conjunto de idéias, valores, sentimentos, teorias e saberes

inerentes à sua prática pedagógica através do seu estilo de vida no seu ciclo vital, passando a entender o seu desenvolvimento profissional como a interrelação “professor-como-profissional a professor-como-pessoa” (Ibid., p.73). Visando a essa compreensão da constituição pessoal-profissional, “o local onde exercemos a profissão e a direção que damos a nossa carreira profissional só podem ser entendidos através de uma compreensão detalhada da vida das pessoas” (Ibid., p.74).

Neste sentido, as pessoas precisam desenvolver a capacidade de autoconhecimento e autopercepção naquilo em que estão envolvidas, seja nos momentos particulares e/ou diálogo social com seus semelhantes, ou em momentos de cunho profissional individual e/ou coletivo com os seus pares. Assim, o conhecimento construído a partir de reflexões e relações sobre o modo como as nossas perspectivas se dão na dimensão particular da vida e do trabalho profissional, influenciam-se decisivamente (GOODSON, 1992).

O desafio de percebermos o mundo a nossa volta, talvez encontre vez e voz na capacidade de transpor os diversos caminhos, momentos e situações os quais experienciamos em nosso dia-a-dia, ou como Abraham (2000) se refere, na capacidade de transgredir os limites e os desafios de caráter pessoal e profissional do labirinto em nossa trajetória de vida.

Utilizando a metáfora do labirinto, a autora afirma que somos desvelados pelo movimento de busca da autenticidade individual e grupal, pois, vivemos em um mundo em constante criação de elementos e categorias interligados, que, aos poucos, constituem-se elementos do mundo sócio-cultural, da nossa vida e da nossa profissão.

Os estudos próximos da nossa realidade realizados nessa temática (CAVALHEIRO, 2006; OLIVEIRA, 2006; PIVETTA, 2006; ISAÍÁ, 2005, MACIEL, 2000), ou seja, relacionados à vida dos professores e seu desenvolvimento profissional, podem nos auxiliar a compreender o professor e as suas escolhas no entrelaçamento da vida pessoal-profissional, na sua vida e profissão.

Esta visão também propõe considerar os professores como sujeitos que assumem a sua prática a partir da resignificação e da mobilização dos saberes a partir do que eles construíram enquanto mediadores da sua vida pessoal e profissional, articulando-os aos saberes práticos e científicos.

A relação hoje necessária entre os saberes científicos e pedagógicos passa pela análise dos saberes das experiências vividas nas instituições de ensino e nas salas de aula, tornando-as como ponto de partida e de chegada da reflexão e da construção processual como profissional docente (ANASTASIOU, 2002, p.86).

Ao encontro desta perspectiva e a partir dos estudos de Isaías (2005), Abraham (2000), Goodson (1992) e Nóvoa (1992a; b) destacamos o ponto comum: a trajetória pessoal do professor ligada à carreira profissional, ou seja, o indivíduo, a história de vida, bem como as suas características físicas e psicológicas, sentimentos e desejos, está entrelaçada à sua profissão e às suas escolhas. Todas as suas vivências repercutem em suas ações profissionais docentes, por isso o professor é um ser unitário que se constitui não apenas pelo seu percurso na trajetória profissional, mas também pessoal. Assim, a trajetória formativa é construída na interrelação da dimensão pessoal e profissional (ISAÍAS, 2003).

Para Moita (1992, p.115), o processo de formação pode ser considerado como “(...) 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”.

Para cada momento experienciado são considerados repertórios de conduta e ações que reúnem as particularidades do contexto social – institucional, organizacional e pedagógico – e, a partir deste, confrontam-se saberes, resignificando e entrelaçando-os aos diferentes momentos históricos da trajetória formativa.

Estas vivências marcam e caracterizam a identidade dos professores na instituição, ao longo da sua trajetória formativa, isto é, pessoal e profissional. A trajetória pessoal é o pano de fundo a partir do qual a vida dos professores ganha significado e consistência. Desse modo, a partir do envolvimento da pessoa com a constituição familiar e a carreira profissional, por exemplo, engloba desafios, que podem levar ao desenvolvimento da capacidade de gerenciá-los. Em relação à trajetória profissional, é um processo que envolve o professor em uma ou em várias instituições de ensino. É um processo em que as fases da vida e da profissão se entrecruzam formando as representações idiossincráticas das diferentes maneiras de perceber e viver o contexto social e cultural (ISAÍAS, 2003).

Considerando o entrelaçamento das fases da vida e da profissão, Ortega y Gasset (1970) referem-se ao transcorrer da trajetória como um tempo histórico e

geracional, em que pessoas compartilham, durante um conjunto anos vivenciados, convicções, crenças, valores e maneiras de perceber o que acontece no âmbito da vida pessoal, profissional e institucional.

Assim, questionamos para compreender o professor do ensino superior: como ele se percebe professor e professor formador na sua trajetória formativa? Esse processo complexo, assim considerado, pelo qual o sujeito se autoconstrói, é marcado por experiências pessoais, formativas e profissionais e, neste percurso, o mesmo vive e age em diversos cenários a partir da interpretação que imprime aos fatos e ao mundo em que está inserido, trazendo uma diversidade de concepções, crenças, valores, atitudes, escolhas e mudanças educacionais, e até mesmo a forma de ver a Educação e a Educação Física, que marcam períodos históricos diferentes em nossa trajetória de vida.

No entanto, como o professor se autodesenvolve profissionalmente para atuar no ensino superior, ou seja, como ele trabalha e desenvolve a sua formação continuada? Alguns estudos apontam que os professores do ensino superior têm pouca preparação específica para o exercício da docência neste cenário (ZABALZA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ISAIA, 2002; 2000; MACIEL, 2000).

Apesar disso, a construção da identidade profissional no percurso da trajetória formativa, representados pela ação particular e coletiva, fundamenta-se em um universo cultural de referenciais e de ações que implicam compromisso consigo mesmo, com os outros e com a instituição em que se está envolvido. Nesta perspectiva, Mizukami (1996) ressalta que os professores, ao longo de suas interações sociais institucionais, podem gerar quadros de referência, de forma que as novas concepções são determinadas pelo contexto e pela esfera pessoal, de modo dinâmico, sendo ancorados por valores.

Transpondo os mecanismos da construção de identidade profissional aos aportes de Dubar (1997a) é possível afirmar que o desafio nos espaços de sucessivas socializações entre os professores é a construção conjunta da profissionalidade docente, que implica a articulação de três processos: 1) o processo de formação contínua das competências pela articulação das suas diversas origens: saber formalizado, saber-fazer e experiência; 2) o processo de participação e envolvimento comprometidos com a evolução da instituição; e 3) o processo de reconhecimento das competências, resultados das interrelações profissionais na instituição.

Zabalza (2004) menciona que o docente universitário sucumbiu diante das pressões do dia-a-dia: o cultivo do saber pelo saber à margem da projeção instrumental, o interesse pela pesquisa científica em detrimento da docência, entre outros. Dessa maneira, o autor apresenta novos parâmetros ou eixos da profissionalização docente, denominando-a de profissionalidade renovada docente, as quais situam-se entre posições modernistas (caracterizada por certos valores como a colaboração, a reflexão, o senso de pertencer à instituição) e outras mais pós-modernistas e liberais (sensibilidade, criatividade, orientação para o mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal, etc.), a saber: reflexão sobre a própria prática, trabalho em equipe e cooperação, orientação para o mercado de trabalho, ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática, e, recuperação da dimensão ética de nossa profissão.

O estudo de Pimenta; Anastasiou (2002) mostra que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada, entrelaçando diversos elementos, como os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Para Tardif (2003), esse conjunto de saberes são proveniente de diferentes fontes, sendo denominado de saberes plurais (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais). Para o autor, os saberes plurais se integram às etapas da trajetória formativa do professor apresentando-se como concepções que orientam a sua prática educativa, logo, os saberes são heterogêneos, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor, o que é diretamente proporcional à construção identitária da profissão. Acreditando nessa premissa, diria que os saberes estão relacionados ao trabalho do professor e são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho.

Neste sentido, corrobora Ramalho (2004), a construção da profissão e desenvolvimento da inovação educativa precisam nortear a formação profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

A nova profissionalidade docente comenta Nóvoa (1991), concede aos professores o papel de protagonistas do processo educativo. Para tanto, o autor vê a necessidade do professor se contrapor à imagem de funcionário submetido pelas políticas administrativas.

De certa forma, isso acontece quando os professores criam possibilidades de autodesenvolvimento reflexivo, passando a participar da tomada de decisões sobre o seu próprio trabalho, com maior responsabilidade profissional e com a capacidade de intervir com autonomia na organização institucional.

Ramalho (2004) interpreta o autodesenvolvimento reflexivo em consonância com a formação profissional voltado à mudança, caracterizando como um processo interno gerado pela reflexão, participação e autoconscientização dos sujeitos educativos. Assim sendo, valorizam-se os aspectos subjetivos da pessoa-professor e do profissional-professor para os projetos profissional e institucional, tais como, suas atitudes e crenças, seus valores e ideais. No entanto, os professores ainda demonstram-se presos pelas amarras políticas das reformas educacionais, ou em outras vezes, limitados pelos condicionantes organizacionais criado pela própria objetividade do professor.

Isto implica dizer que a postura docente decorrente da reflexão poderá permitir a consolidação da profissionalização. Para tanto, concordamos com Libâneo (2002) ao defender o seu caráter de reflexividade, ou seja, um posicionamento de reflexão crítica em oposição à reflexão neoliberal no sentido de que aquele está fundamentado filosófica e ideologicamente, assim como na capacidade de ser um agente em uma realidade social em constante construção, preocupado com as contradições e atitudes de cunho sócio-crítico e emancipatório.

Esta maneira de expressar idéias também nos remete a Alarcão (1998), ao dizer que os professores necessitam buscar mais profundamente em seus dilemas e saberes, redefinir valores, participar de modo mais ativo nas decisões educativas.

Neste sentido, sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante. Felizmente, no Brasil encontramos focos de resistência às políticas neoliberais aplicadas à educação e à formação de professores. Como exemplo podemos citar a Associação Nacional para a Formação de Professores (Anfope) que, em seu documento para o Plano Nacional de Educação, aponta diretrizes contrárias às expostas no documento do MEC analisado. Essa proposta se diferencia da exposta pelo MEC por não admitir que a formação inicial do professor seja limitada ao saber-fazer, quando reforça que o professor deve possuir uma formação teórica sólida que proporcionaria ao mesmo, condições de refletir e assumir um compromisso social (ARCE, 2001).

Assim, a formação precisa ser pensada como o ato de transformar e recriar as práticas docentes, superar a incerteza da identidade profissional, de fundamentar os referenciais da atividade e buscar o reconhecimento social do serviço realizado. Para Nóvoa (1991), a reivindicação de uma profissão científica e socialmente digna passa, também, por uma atitude de rigor e competência produzida pela própria profissão, e não como espaço para que se oportunize o aparecimento de novas tutelas sobre o professorado.

Em meio a estas discussões, o espaço universitário é visto como “jogos relacionais”, constituído pelo componente dinâmico, vivo, real e histórico (ZABALZA, 2004). Abraham (2000) explica que o jogo de interações em ambientes dessa natureza forma redes de relações interpessoais, o que pode, conseqüentemente, através das mesmas provocar mudanças de caráter pessoal e profissional, enfim, afetam os professores em todas as suas dimensões.

A convivência em grupo, na opinião de Perrenoud (2002), envolve a flexibilidade das pessoas envolvidas para as possíveis negociações entre os interesses e pontos de vista. Neste sentido, as relações podem tornar-se altamente positivas na medida em que avançam coletivamente, sobrepondo-se ao poder autoritário, a desigualdade e a exclusão. O mesmo autor ainda salienta a capacidade de ser coerente com os próprios referenciais a partir da capacidade de reflexão como instrumento de análise e que esta, se consubstancia nas relações entre os envolvidos. A experiência real vivenciada não pode passar despercebida, pois é de extrema importância considerar este espaço como campo propício para diálogos, construção de concepções educacionais e transformações (ORTEGA y GASSET, 1970; ABRAHAM, 1987).

Contudo, nem sempre essa experiência torna-se positiva para os profissionais. Muitas vezes, não se admite as fragilidades, os conflitos, as dificuldades e o partilhamento do poder no ambiente de trabalho. A percepção que cada um tem se torna altamente significativa, pois o indivíduo capta através da sua percepção aspectos simbólicos inerentes ao seu fazer profissional.

A compreensão individual atrelada à concepção que se tem da própria profissão é indispensável para interpretar as ações e as imagens construídas. Estas propriedades podem ser capazes de transmitir e emitir conceitos e mensagens tornando-se a mola propulsora à plenitude, à expressividade e à pluralidade dos significados. Podemos perceber, então, que a constituição do “eu” dos professores

nos momentos de conflito envolve uma trama de condições internas e externas, alicerçadas aos aspectos conscientes e inconscientes que afetam a dimensão individual, grupal e social (ISAÍA, 2005).

Assim, a complexa constituição da nossa trajetória formativa, pessoal e profissional, poderá suscitar elementos que auxiliem na compreensão de como e a partir de que escolhas e momentos contribuem para a construção da realidade no âmbito educativo institucional, no caso da nossa proposta investigativa, compreender as concepções da formação de professores a partir da trajetória docente dos professores do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, suas contribuições e perspectivas ao processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular do novo curso de Licenciatura em Educação Física. Carregamos, portanto, experiências valorativas que balizam a nossa individualidade singular nas relações profissional e organizativo-institucional da qual compartilhamos com as pessoas do nosso entorno vivencial. A interpretação a partir destas relações poderá abrir a possibilidade da compreensão dos fenômenos do que se projetou e do que aprendemos.

3. DELINEANDO A METODOLOGIA INVESTIGATIVA

Que isto de método (...), todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão. É como a eloquência, que há uma genuína e vibrante, de uma arte natural e feiticeira, e outra tesa, engomada e chocha.

(Machado de Assis – Memórias
Póstumas de Brás Cubas)

3.1 Apresentando as características da investigação

As atividades que compunham a proposta metodológica desta investigação vinculam-se a nossa trajetória formativa. As escolhas que apresentaremos a seguir foram somando-se as construções particulares que tiveram o seu início ainda na formação inicial. Desde esse tempo, foram vários microprocessos de identificação com o tipo de formação que ainda buscamos; inacabado. No momento que a pesquisa começou a fazer parte da nossa realidade acadêmico-formativa, tivemos a oportunidade de nos deparar com territórios desconhecidos, os quais, por ora, ainda provocam desconforto na tentativa de um aprendente-investigador.

Esta expressão utilizada por Josso (2002), faz-nos pensar no tempo que passou, dos caminhos percorridos que perduram nas constantes indagações objetivadoras e subjetivadoras a procura de uma justificativa para o sentido do nosso percurso formativo. Dessa forma, as experiências vivenciadas ganham vida nos múltiplos desejos e intenções de uma mediação com a construção do conhecimento, com o intuito de perceber as suas contribuições naquilo que vivemos e fazemos no dia-a-dia.

A partir disso, a nossa investigação tem como referencial a pesquisa qualitativa, pois se trata de compreender uma realidade complexa, da qual participam um coletivo de atores sociais, e destes, seus desejos, crenças e interesses, bem como os acontecimentos que nela se sucedem, e precisam ser compreendidos como parte do todo (MORIN, 2003; TRIVIÑOS, 1987).

Esta compreensão está sujeita a diferentes reinterpretações, pois estamos nos inserindo em uma realidade em constante transformação. Estamos percorrendo um caminho que busca compreender posicionamentos, conflitos e interesses, presente na estrutura da realidade. Neste sentido, procuramos entender a realidade

do Centro de Educação Física a partir do seguinte objetivo: compreender as concepções da formação de professores da nova Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a partir da trajetória docente dos professores envolvidos no processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular.

Para tanto, a fim de argumentar as nossas ações, o nosso estudo foi fundamentado em dois campos teóricos metodológicos: um, a caracterização como estudo de caso baseando-nos nas idéias de André (2005) e Molina (1999); dois, referimo-nos ao campo da trajetória formativa dos professores, que de certa forma já apresentamos alguns autores no segundo capítulo, como por exemplo, António Nóvoa e Ivor Goodson, porém a ênfase para este momento recai nas narrativas dos percursos pessoal e profissional dos professores. Para esse entendimento, buscamos referência nos estudos de Oliveira (2006), Bolívar (2002) e Josso (2002).

André (2005) comenta que o estudo de caso qualitativo tem sido fundamentado dentro da perspectiva histórica, etnográfico, fenomenológico e autobiográfico, por exemplo. Além de envolver uma instância em ação, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo a partir da escolha do objeto a ser estudado.

Baseando-se em Stake, a mesma autora explica que se o pesquisador pretende entender um caso particular levando em conta o contexto social e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal.

Neste sentido, a escolha do estudo de caso envolveu uma instância em ação, ou seja, o caso escolhido para ser estudado guarda estreita relação com o objetivo da nossa pesquisa, e nesta enfatizamos, a partir da trajetória formativa dos professores do curso de Educação Física do CEFD/UFSM, as contribuições para compreender as suas concepções da formação profissional. Assim, baseando-nos nos pressupostos de André (2005), podemos dizer que o objeto de estudo se refere ao entrelaçamento entre os atores sociais e o processo de construção em uma realidade viva, em que se constroem as suas concepções.

Molina (1999, p.101) destaca que é importante não se confundir a escolha de um meio (contexto) com a escolha de um estudo de caso. "O meio é, sem dúvida, um contexto determinado, no qual ocorrem os fenômenos que podem ser estudados nas diversas perspectivas: um objeto de investigação é algo visto desde um ângulo teórico específico".

A flexibilidade para estudar os fenômenos em diversas perspectivas nos permitiu pensar nas possíveis contribuições ao contexto da prática educacional. Neste sentido, a nossa pesquisa buscou explorar aspectos de uma realidade a fim de subsidiar elementos judicativos para os seus atores, de tal maneira que as informações também possam explorar aspectos significativos e criar interpretações plausíveis (BASSEY *apud* ANDRÉ, 2005).

Ao elegermos a narrativa oral como principal instrumento para obter as informações para a nossa investigação, ela nos permitiu proporcionar relevância às vivências e as representações individuais na constituição das trajetórias formativas, rememoradas e registradas a partir dos encontros com os professores-personagem, isto é, da relação entre o narrador e o aprendente-investigador.

A denominação professores-personagem deve-se ao fato de que os professores são personagens, sujeitos históricos que participam como atores na construção de uma realidade social.

Partindo do nosso objetivo para a realidade investigada, sabemos que o curso de Educação Física vivenciou a construção de um projeto político-pedagógico (PPP), assim como a sua reestruturação curricular. Para tanto, foi construída uma Comissão de estruturação e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular (CEIPPP/RC). Assim, os professores do CEFD que integraram a Comissão foram os personagens da nossa investigação, que são em número de quatro: o presidente, e um representante de cada departamento didático (Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas – DMTD, Departamento de Desportos Individuais – DDI; e Departamento de Desportos Coletivos – DDC). Os professores da Comissão serão apresentados no próximo item.

Após o convite e a explanação do objetivo da investigação, eles participaram fornecendo informações de acordo com o instrumento de pesquisa e o termo de consentimento (respectivamente, ANEXO C e D). Daí a formulação de temas relacionados com as suas práticas em um processo conjunto, pessoal, profissional e contextual. Isso implica, segundo Bolívar (2002), no caráter biográfico de como os professores se mostram quando falam de si, da profissão e do contexto, o que vai permitir assentar a formação e suas concepções na sua trajetória de vida.

A nossa preocupação, então, estendeu-se às temáticas básicas que interessavam o objetivo da pesquisa, e que, em seguida, ofereciam aos professores através do instrumento de pesquisa “dar trelas à língua”. Esta expressão utilizada

por Marques (2001, p.23) vai ao sentido de proporcionar ao informante seguir a sua linha de raciocínio e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo aprendente-investigador (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Jovchelovitch; Bauer (2003), através da narrativa do informante é possível reconstruir acontecimentos importantes da sua vida individual e social. Para Bolívar (2002), a maneira de narrar experiências e expressar os próprios relatos de ações em que aparecem relações e opções, prefiguram conseqüências e estruturam os modos de escolha e as possíveis avaliações do que foi realizado, configurando criticamente o pensar, o agir e o atuar.

Josso (2002, p.91) explica que ao colocarmos o professor em contato consigo próprio, lhe é exigido uma prática reflexiva com esse “si próprio”, que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através dela, “que permite a cada um encontrar (...) nos seus pensamentos, nas suas actividades por meio de uma atenção consciente ao que é utilizado de si nos lugares em que se está e nas actividades que aí realizam”.

Ademais, as gravações das narrativas dos professores-personagem perfizeram um tempo total de duração de aproximadamente dez horas. As mesmas foram transcritas, lidas e aprovadas pelos autores, para em seguida, podermos iniciar a sua análise.

Os encontros com os professores-personagem foram marcados pela empatia, segurança e confiabilidade. Acreditamos que essas características afloraram devido à convivência firmada durante a nossa passagem pela graduação do curso de Educação Física (1999-2003). Devido às tarefas exigidas pela instituição, foi necessário realizar dois encontros com cada professor, com duração entre duas e três horas.

Durante este tempo em que nos reuníamos, ao expormos os temas para os professores-personagem, algumas vezes foi necessário “um tempo” para a construção de um esquema na folha-rascunho. Dessa forma, o professor estruturava a sua fala, percorrendo uma seqüência de fatos e acontecimentos. Por outro lado, geralmente nos últimos minutos, ou até quando éramos interrompidos, via-se a necessidade de desligar o gravador para uma conversa mais informal, o que não perdia a característica de perceber os professores como narradores e personagens da sua própria história e a dos outros.

Isto confirma que o conhecimento dos professores “se organiza e se transmite com base em histórias ou casos possuidores de realismo, vivacidade, significação pessoal, e que implicam não apenas componentes cognitivos, mas também afectivos” (GARCÍA, 1999, p.154).

Em alguns momentos, na medida em que o professor-personagem aprofundava a sua fala em determinado assunto, é possível destacarmos duas situações: primeiro, o narrador deixava transparecer expectativas em falar alguma coisa que o pesquisador gostaria de ouvir. Por exemplo: “*Eu não sei, assim, se eu vou saber dizer ou pegar bem a idéia que tu queres*”. Segundo, durante a narrativa do professor, ao adentrar em determinados assuntos, o narrador sentia-se pressionado pela própria fala. Como saída, era de costume lançar um questionamento.

Ademais, em decorrência de que as narrativas partiram de um foco temático, a sua análise seguiu o mesmo sentido. Contudo, além das narrativas, também tivemos a oportunidade de visitar documentos, dentre eles: o Projeto Político-Pedagógico da UFSM, o Projeto Político-Pedagógico do novo curso Licenciatura em Educação Física e as Atas dos encontros da CEIPPP/RC, que serviu como fonte de dados factuais do contexto investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Seguimos as orientações de Jovchelovitch; Bauer (2003) para configurar a análise interpretativa da investigação, a qual partiu da transcrição das narrativas a uma redução gradativa do texto. Este procedimento se caracterizou pelas seguintes fases. Iniciamos com a transcrição das narrativas visando ter a apreensão de todo material, considerando, mesmo que superficialmente, a primeira análise e o fluxo das primeiras idéias para interpretar o texto. A partir de então, procuramos sintetizar passagens inteiras ou parágrafos narrados pelos professores-personagem visando à identificação de um foco temático.

Este processo foi realizado para cada narrativa até o momento em que atingiram o foco temático. Posteriormente foram ordenadas em um sistema de unidades geral para todas elas, para em seguida, atingirmos palavras-chave retratando a formação de unidades de significado de todas as narrativas. E por último, ainda realizamos uma revisão para nos reiterar da constituição dos achados da investigação.

Para a análise documental, também destacamos trechos do PPP ou momentos registrados nas Atas da CEIPPP/RC. Então, a aproximação entre a

análise temática das narrativas e a análise documental contribuiu para identificar momentos comuns, críticos e/ou conflituosos que pudessem nos auxiliar na construção das unidades de significado durante a análise e interpretação dos achados da investigação.

Assim, a partir da narrativa dos professores, procuramos relacionar a sua estória contada com estudos da literatura a fim de comunicar os achados da investigação de forma satisfatória, capaz de fornecer condições alternativas e pistas para estudos futuros à luz das interpretações. Esperamos ter provocando o mínimo de movimento aos professores-personagem ao exigir momentos reflexivos, articulando as concepções teóricas, o contexto social do CEFD e as vivências experienciadas na trajetória formativa, aos seus medos, dificuldades, incertezas e desafios.

Ei-nos, então, chegado ao ponto de apresentar os professores-personagem, designando-os nomes fictícios a partir da influência das obras literárias de Machado de Assis.

3.2 Os professores-personagem da investigação

Dom Casmurro: sexo masculino e está com 52 anos de idade. Graduado em Educação Física (1977), Mestre em Ciência do Movimento Humano, ambos pelo CEFD/UFSM; é Professor Assistente há aproximadamente 15 anos. Além da docência, atualmente exerce cargo administrativo no CEFD, coordena Projetos de Ensino e Pesquisa, Estágio Profissionalizante e Especialização em Educação Física escolar. Atuou em todos os níveis da Educação Básica no Sistema de Ensino Estadual por quase 13 anos na cidade de Alegrete.

Quincas Borba: sexo masculino e está com 39 anos de idade. Graduado em Educação Física (1988) e Especialista em Técnicas Desportivas – Handebol (1990), ambos pelo CEFD/UFSM; Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade de Campinas (Unicamp), respectivamente, em 1993 e 2001; Professor Adjunto com aproximadamente 5 anos. Antes disso, atuou como docente no ensino superior por 10 anos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além da docência, exerce cargo administrativo no CEFD; coordena Projetos de Ensino, Pesquisa e

Extensão, Estágio Profissionalizante e Especialização em Educação Física escolar. Já atuou como professor no Ensino Fundamental por um período de 3 anos (1991 a 1993 no Sistema de Ensino Municipal de Campinas, SP).

Brás Cubas: sexo masculino e está com 56 anos de idade. Graduado em Educação Física (1975) e Especialista em Técnicas Desportivas (1977), ambos pelo CEFD/UFSM; concluiu o curso de Mestrado em 1992 pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). É Professor Adjunto há aproximadamente 30 anos no CEFD, além de já ter atuado em outras instituições (Urcamp, Unicruz e Unisc). Além da docência, já exerceu cargo administrativo no CEFD; já atuou como professor em todos os níveis da Educação Básica por um período de quase 3 anos. Atualmente coordena Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Estágio Profissionalizante, Especialização em Educação Física escolar e Comissões, como do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), e Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

Helena: sexo feminino e está com 39 anos de idade. Graduado em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/1989), Especialista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/1993), Mestre e Doutora em Ciência do Movimento Humano pelo Centro de Educação Física (CEFD/UFSM, 1996 e 2000). É Professora Adjunta com aproximadamente 10 anos de serviço. Também possui formação em Jornalismo – Comunicação Social (Unisc), onde também atuou durante 4 anos como docente. Além da docência, exerce cargo administrativo no CEFD; coordena Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Estágio Profissionalizante e Especialização em Educação Física escolar. Já orientou projetos de Mestrado e Doutorado; não teve vínculo com a Educação Básica.

Os professores-personagem apresentados foram integrantes da CEIPPP/RC do Centro de Educação Física e Desportos. Não é nosso objetivo contar a história dessa Comissão, mas deixar explícito de que houve a preocupação de sistematização para o desenvolvimento do trabalho, e que, por questões éticas, preferimos manter o anonimato dos professores.

A constituição legal de uma CEIPPP/RC serviu para efeito de coordenar o processo de elaboração e implantação do PPP, que, oficialmente, iniciou as discussões a partir do dia 14 de maio de 2003, conforme o registro da Ata Nº 01

(14/05/2003). Lembramos que as discussões já haviam iniciado em maio de 2001, mas ainda não se tinha o registro específico do assunto; estava registrado de maneira sucinta e objetiva nas Atas do Colegiado do curso de Educação Física.

A CEIPPP/RC foi nomeada pela Portaria Nº 529/03, sendo constituída pelo seu Presidente, quatro professores do curso de Educação Física (CEFD/UFSM), pelo representante da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), pelo representante da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), e por um representante discente, totalizando 8 membros com o intuito de elaborar um cronograma de atividade e discutir a elaboração e implantação do PPP. Legalmente, está documentado na Ata Nº 02 – 20/08/2003. As Atas referentes à Comissão e ao processo mencionado estão à disposição na Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM).

Decorridos aproximadamente dois anos e com tímidas pretensões, definiram-se os grupos de estudos e os professores responsáveis para elaborar propostas ao PPP do novo curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM): *GRUPO 1*: elaborar uma proposta de Introdução e justificativa ao PPP; *GRUPO 2*: elaborar uma proposta a respeito de Bases Fundamentais Científicas e Filosóficas da Educação Física; *GRUPO 3*: elaborar propostas a respeito da Missão, Valores e Objetivos do Curso; e *GRUPO 4*: elaborar propostas de Eixos Temáticos e o Perfil do Egresso. Também ficou estabelecido que os chefes dos Departamentos do CEFD seriam responsáveis para reestruturar as Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs); os professores substitutos pelas Atividades Complementares de Graduação (ACGs). Em relação ao Estágio Profissionalizante, Prática de Ensino e a o Trabalho de Conclusão de Curso ficariam a cargo de outros professores.

Inicialmente, notamos que ainda não se tinha a nomenclatura das três últimas disciplinas mencionadas, as quais posteriormente seriam denominadas, respectivamente, Prática Educativa, Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Porém, chamamos a atenção para a divisão de tarefas a partir da constituição dos diferentes Grupos e suas funções. Deduzimos que para tal divisão seria necessário o mínimo entendimento de todos os professores em relação do que seria a proposta para o novo curso, ou seja, um projeto que contemplasse a formação de professores para a Educação Básica de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1 e 2/2002.

Depois desta formulação inicial houve algumas alterações e desistências. Alguns professores se exoneraram da participação na CEIPPP/RC, bem como os professores substitutos não foram sempre os mesmos durante o processo. Ao final das discussões, somente quatro professores se responsabilizaram pelo andamento do Projeto enquanto CEIPPP/RC, os quais foram mencionados anteriormente como professores-personagem.

Um aspecto ficou marcado durante o processo, exemplificado através da fala de Dom Casmurro:

A Comissão vai fazer o seu papel, independente de quem tiver aqui, depois vocês dão uma olhada. Vê qual é a opinião, mas a Comissão não vai ficar esperando se reunir todo mundo pra ir pra frente, né! E foi isso. Então muitas decisões que a gente tomou na Comissão, todo mundo acatou e foram decisões bem assim... algumas pouco complicadas.

Conforme o relato dos professores, a Comissão também procurou ouvir o sistema Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF) e o Conselho Regional de Educação Física (CREF). Nessa questão, a discussão das Diretrizes Curriculares da Educação Física permeou toda a elaboração do projeto pedagógico da Licenciatura porque ele tem como foco a Resolução CNE/CP Nº 1 e 2/2002, que é para todos os curso de Licenciatura (BRASIL, 2002a; b).

Então, inicialmente os trabalhos estavam amparados em cima dessas Resoluções porque a Resolução da Educação Física específica saiu apenas em 2004: a Resolução CNE/CES Nº 7 de 31 de Março de 2004 (BRASIL, 2004). Nesse tempo, Helena participou de todas as discussões que envolviam as Diretrizes Curriculares da Educação Física, que eram chamadas pelo Conselho Federal de Educação Física e pelos Conselhos Regionais. E isso, de certa forma, facilitou porque sempre se pode ouvir o quê outras Instituições no Brasil estavam fazendo em relação aos projetos pedagógicos.

Hoje, Helena está Conselheiro do CREF, na época não era, mas foi representante do Centro de Educação Física e Desportos na discussão das Diretrizes Curriculares no Brasil.

*E isso sempre fez com que a gente tivesse com as informações bem claras e também informações sempre atualizadas: “isso pode, isso não pode”. E a discussão do que era **autonomia institucional**, o quê que nós poderíamos fazer sem estarmos presos as Diretrizes da Educação Física; até porque na época elas não existiam. Tínhamos o Parecer, mas a Resolução de fato só foi aprovado em 2004, quando o nosso Projeto já estava encaminhado e esperando os ajustes finais.*

Esta foi à questão que permeou as discussões. Mas quando saíram as Diretrizes Curriculares da Educação Física, o PPP já estava praticamente finalizado, logo,

os ajustes foram poucos porque os trabalhos estavam sendo pautados pela Resolução 01 e 02/2002, só que a Resolução CNE/CES Nº 7 de 31 de Março de 2004 não mudou muito. O que estava de fato, em jogo, era a formação profissional muito mais voltada ao Bacharelado ou a Licenciatura porque os nossos objetivos são claros. Então o que é que a gente buscou? No curso de Licenciatura é atender a Diretriz do Ministério da Educação que é formar professores para a Educação Básica; este é o nosso objetivo. Então, hoje, se discute por que foi dividido. Teve, claro que teve discussão, teve força política, tem interesses, isso é inerente em qualquer processo. Agora, nós nos adaptamos a uma Lei do Ministério da Educação.
(Helena)

A compreensão de autonomia institucional vai além da concedida pelo poder político. Ela precisa ser entendida como autonomia reconhecida, que juntamente com a participação do coletivo através da democratização dos espaços, formarão a sua identidade. De igual modo, constituem-se em elementos essenciais para o entendimento do que são as universidades, como funcionam e no que se diferenciam de outro tipo de organização (ZABALZA, 2004).

Neste sentido, a dinâmica institucional do CEFD está buscando produzir mudanças, ou seja, decidir que é o melhor para si mesma. A primeira constatação nesse “sistema vivo” foi à construção do projeto político-pedagógico, embora, afirma Zabalza (2004), em um primeiro momento não encerra a certeza do compromisso coletivo com a própria mudança devido à complexidade de uniformizar as decisões adotadas em etapas superiores às características e às condições próprias dos sujeitos a quem atende.

Procurando colaborar com o exposto, a investigação sobre como está acontecendo o desenvolvimento do ambiente universitário é válido para compreendermos o progresso de uma organização, de quem dela participa, interage e condiciona. Isso possivelmente nos remeterá aos indicadores de macro e microelementos do ambiente, isto é, da cultura organizacional.

Certamente serão várias vozes que se levantarão. No entanto, este não é o momento para uma análise detalhada, por isso foi exposto como sugestão de estudo.

Enfim, após a sucinta apresentação dos professores-personagem e da CEIPPP/RC, fica a expectativa de compreendermos as concepções elaboradas

pelos mesmos na sua prática diária, nas suas interações com o mundo que o cerca. Objetivando essa compreensão, passamos a apresentar as suas trajetórias formativas.

4. A TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES-PERSONAGEM DO CONTEXTO INVESTIGATIVO

Hoy es para uno veinte años, para otro, cuarenta; para otros sesenta; y eso, que siendo tres modos de vida tan distintos tengan que ser el mismo hoy, declara sobradamente el dinámico dramatismo, el conflicto y colisión que constituye el fondo de la materia histórica, de toda convivencia actual.

(ORTEGA Y GASSET, 1970, p.37-8)

(...) que pressupostos e experiências profissionais estão na base de suas observações, dando fundamento às suas leituras do real?
(TERRIEN, 1997, p.11)

A introdução a partir do que Ortega y Gasset e Therrien abordam, visa um momento de reflexão para o leitor, enquanto nós, buscamos compreender a realidade dos professores-personagem do CEFD. Consideramos, assim, a sua história com o intuito de termos elementos para melhor interagir com a atualidade e as suas problemáticas, no entanto, não podemos ficar presos somente a esta questão, é importante também perceber o significado de certos elementos do passado que foram problematizados e que talvez possam estar, atualmente, sendo representados pelos seus ecos.

Nesta intenção, argumentamos através de Silva (1995, p.205), pois é “através de histórias sobre o passado – narrativas – que podemos dar sentido ao presente e construí-lo e é assim que também podemos imaginar um outro futuro”.

Ao nos remetermos à história do CEFD, vários acontecimentos na trajetória deste Centro foram marcantes: o interesse político e econômico no ato da sua criação; no fim da década de 1980 foi considerado como um Centro de Excelência na formação e produção científica na área em todo o território nacional; e atualmente, busca edificar um Curso que tenha significado e compromisso com a formação e profissionalização docente em Educação Física escolar.

Na intenção de apresentar os professores-personagem neste capítulo, bem como resgatar momentos vivenciados na CEIPPP/RC, sentimos a necessidade de também resgatar um pouco da própria história do CEFD. Para tanto, citamos ao longo do texto alguns trabalhos já realizados.

Percebemos que tal resgate, por mais objetivo que seja, na construção da história do CEFD são irremediavelmente subjetivos. Então, podemos dizer que desde a criação legal do Centro, reconhecida em 1973 pelo Decreto-Lei Nº

72.612/73, de 14/08/73, que se consubstanciou pela necessidade de habilitar profissionais para a área de Educação Física, principalmente para a região central do estado do Rio Grande do Sul, até os dias atuais, é um processo marcado pelos entraves e interesses políticos, profissionais e pessoais percebidos através da leitura de documentos, livros, dissertações, monografias e conversas informais com alguns professores que presenciaram a construção dessa história. Por outro lado, também percebemos através dos materiais consultados a dificuldade de captarmos fatos presentes no dia-a-dia dos corredores, das salas de aula, bem como das conversas informais, das reuniões fechadas e dos grupos. Em suma, é extremamente complexo o acesso a intersubjetividade daqueles que contam a sua participação e o envolvimento na construção histórica do CEFD.

Tendo o objetivo de identificar as concepções da formação profissional da nova Licenciatura em Educação Física do CEFD, a qual apresentaremos no quinto capítulo, bem como sistematizar esse objetivo para além de documentos oficiais a partir da narrativa oral dos professores envolvidos na CEIPPP/RC, sugerimos como leitura o trabalho de Janice Zarpellon Mazo, intitulado: “A história do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: um relato cronológico”, com o intuito de conhecer os primeiros passos da construção do CEFD, os primeiros professores e funcionários, bem como a grade curricular do curso e as primeiras disciplinas (MAZO, 1991).

Deste estudo realizado, destacamos a forte influência do paradigma técnico-linear. Talvez, em decorrência do mesmo foi criado o primeiro curso de pós-graduação da UFSM em 1974, Especialização em Técnica Desportiva. Também não podemos deixar de mencionar o contexto histórico, político e econômico pelo qual o CEFD estava vivenciando, pois a perspectiva ideológica de desenvolvimento e segurança nacional do governo militar aliou-se ao sistema esportivo no sentido de promover a detecção de talentos esportivos para alimentar o esporte de alto rendimento, o que seria a elevação do nível de representação da supremacia nacional através do esporte.

Com esta preocupação, a massificação do esporte tornou-se hegemônico nas aulas de Educação Física escolar. No ensino superior, como ainda não havia concurso público para a docência, eram convidados atletas e técnicos com alto índice esportivo para compor o quadro dos professores. Betti (1991) comenta que através da aptidão física, o esporte seria o promotor do espírito de competição, da

coesão nacional e social, da promoção externa do país, da criação do senso moral e cívico, de ordem e disciplina, indo ao encontro da ideologia propagada pelos condutores da Revolução de 1964.

Neste sentido, a Educação Física se caracterizava pelo reducionismo biológico, ocasionando a redução da complexidade do movimento humano, da cultura corporal do movimento, e por fim, excluindo a intencionalidade prática do professor em prol da massificação; o que também se deduz que esse foi um dos fatores que levou a Educação Física escolar a uma crise profunda.

Estas constatações também são possíveis perceber nos professores que se formaram nas primeiras turmas do CEFD, dos quais, dois foram nossos informantes, personagens da nossa pesquisa. As influências da época foram tão marcantes quanto o processo de exclusão sofrido pelos mesmos ao perceber que somente a visão biológica é insuficiente para tratar a Educação Física escolar. Embora seja importante considerar o caráter biológico, físico e técnico, antes é preciso relevar o componente cultural, educacional, pedagógico e humanizador, presente no sujeito histórico.

Eu venho de uma linha tradicional, da área de treinamento. Isso foi muito difícil, muito doloroso (...), isso foi pesado, pois a gente foi chacotado, nós fomos rotulados, nós fomos guetizados, se é que existe esse termo. E aí tinha a turma do lado de lá e a turma do lado de cá. A turma do social, e a turma do tecnicista. A turma dos pedagogos, que chamavam a turma da teoria, a turma da prática, ou seja, passamos por todos esses rótulos, pichações. A gente teve carimbos, e aí teve preconceitos, discriminações das mais variadas entre os colegas, entre os alunos, etc. (Brás Cubas).

A influência da tendência metodológica biológico-funcional¹⁰ e técnico-esportiva¹¹ na Educação Física (KUNZ, 1998) também se apresenta em estudos

¹⁰Esta concepção prioriza essencialmente, como atividade de ensino, o exercício físico. A Educação Física tem como função, o condicionamento físico dos alunos. Prescrevem-se, assim, atividades físicas – inclusive o esporte – de forma sistemática, metódica, e diferenciada para diferentes grupos de acordo com a idade e o sexo. O interesse dos profissionais que adotam esta concepção e a transmissão da quantidade e da qualidade de exercícios físicos em um nível ótimo de acordo com a idade e o sexo, com o sentido de promover a saúde dos atingidos. Mesmo o esporte, anteriormente já referido, entra enquanto atividade física especialmente para a melhoria do sistema cardio-pulmonar e não como atividade de lazer ou competição (KUNZ, 1998, p.106).

¹¹É sem dúvida a concepção hegemônica, atualmente, no contexto escolar. Esta busca contribuir com o sistema esportivo no sentido mais geral, ou seja, na descoberta e no fomento do talento esportivo, através da introdução e da adaptação de todos à cultura esportiva, o interesse dos profissionais em desenvolver essa concepção é claramente orientado no rendimento esportivo nos padrões do esporte de alto rendimento (KUNZ, 1998, p.106).

posteriores realizados no CEFD, denotando, possivelmente uma presença marcante devido aos interesses científicos e políticos dos professores envolvidos.

O estudo realizado por Carvalho Filho (1983) traz estimativas das atividades curriculares referentes à formação pedagógica do currículo do CEFD/UFSM na década de 1970. As principais conclusões indicam que o professor formado nesta época não possuía funções pedagógicas. Praticamente não havia integração entre as disciplinas, o que dificultava vislumbrar a Educação Física em um crescente contexto de complexidade em decorrência da era moderna. Em função dessas assertivas, propõe, além de uma maior integração do curso de Educação Física do CEFD ao contexto escolar, integração entre as disciplinas da grade curricular do curso, preocupação e desenvolvimento da área pedagógica dos futuros professores e a reformulação curricular visando à formação de professores para a educação básica, indo de encontro pró-formação de atletas.

Munaro (1984) propôs um perfil profissional do professor de Educação Física para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), 1º e 2º Grau na época, para a região de Santa Maria. Após analisar a opinião de 15 especialistas na área que atuavam nos cursos de Educação Física e Delegacia de Ensino – hoje denominada de Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a autora apresenta algumas categorias, a saber: a) conhecimento educacional: resolver problemas, ter cultura geral, ser autocrítico, ter opinião formada, ter criatividade, ter iniciativa, ter capacidade de análise e síntese e capacidade de observação; b) qualidades sociais: relacionamento humano, respeito às individualidades, honestidade, liderança, integridade moral, ser participativo, gostar de atividade físicas, respeitar a ética profissional, agir com espontaneidade, ser dinâmico, valorizar o ser humano, ser tolerante e compreensivo. Por fim, a autora conclui que é necessária na formação do professor a fundamentação político e filosófica, a valorização do ser humano em uma perspectiva humanizadora, e ser relacionado ao contexto escolar.

Em 1987, Garcia realizou uma análise crítica do desenvolvimento das disciplinas pedagógicas do Curso visando contribuir para a futura reestruturação curricular referente ao Parecer 03/87 (GARCIA, 1987). Foram entrevistados 19 professores, sendo 15 do CEFD e 4 de outro Centro. De maneira geral, o Curso do CEFD/UFSM precisa concentrar a sua formação no processo de educação do homem, deixando de tratá-lo como um objeto de manipulação, constituído por camadas que se sobrepõe. É preciso que seja reavaliado o objetivo do Curso

considerando a expansão do mercado de trabalho, a realidade do sistema escolar, e as necessidades formativas da comunidade acadêmica, bem como era necessário aprofundar discussões sobre as disciplinas do Curso e seus significados, pois o mesmo corria o risco de tornar-se desatualizado. Neste sentido, além de diagnosticar que há falta de conscientização crítica e reflexiva por parte dos discentes, sugere encontrar caminhos para discutir os problemas com estes, de maneira globalizada a fim de superar a total desarticulação entre as disciplinas, desenvolver atividades educativas curriculares aproximando do contexto social, ou seja, as atividades precisam deixar de ser inúteis e decorativas, em que o conhecimento está desarticulado da realidade. Para tanto, a autora defende um estudo mais aprofundado da situação educacional conforme a situação política e social da região.

Também em 1987, Rubin preocupou-se com a formação política do professor no curso de Educação Física do CEFD/UFSM, estudando o Estágio Profissionalizante nos anos de 1983, 1984 e 1985. Rubin revelou que a teoria e a prática são elementos dicotômicos na formação do professor, sendo reproduzido no cotidiano escolar. A relação professor-aluno é vertical, predominando o autoritarismo e inadequação metodológica do professor durante o processo; e a avaliação da aprendizagem acontece mecanicamente. Isso transpareceu que a formação continua privilegiando a técnica e o produto final em detrimento do político. A autora concluiu que o Estágio Profissionalizante não concebe a mediação entre a formação profissional e o trabalho prático escolar, pois ele não é objeto de estudo ou de orientação pedagógica na realidade do Curso, ou seja, esta disciplina não prioriza o contexto escolar, bem como os alunos não priorizam a formação voltada para a escola (RUBIN, 1987).

Nos anos seguintes, Moro (1990) objetivou analisar diante da prática o sistema curricular desportivizado do curso de Educação Física do CEFD/UFSM, com o intuito de possibilitar uma crítica e identificação de categorias analíticas com o pressuposto de modificação curricular pautado no movimento humano. As categorias básicas para o estudo foram às concepções de Educação Física, Desporto, Lazer e Prática Curricular. Dentre as conclusões do autor, destaca-se a produção de saberes distanciados do contexto social. O Lazer e a Prática Curricular seguem o predomínio da prática dominante, perpetuando a apatia social do saber modelar, assim como a desportivização é um procedimento curricular que estimula uma escola de Educação

Física por terminalidades. As diferentes disciplinas curriculares constituem microprocessos isolados, não conseguindo articular-se interdisciplinarmente. Em função disso, o autor sugere a necessidade de valorizar os pressupostos antropológicos e sociais que sustentariam a Educação Física; rever os princípios da desportivização e do movimento humano do Curso; reinterpretar o ensino não-formal como filosofia de ação para a resolução dos problemas da mendicância da Educação Física voltada ao lazer; e a recreação como um princípio fundamental do lazer.

Fensterseifer (1996) estudou a avaliação da aprendizagem dos alunos do Curso do CEFD/UFSM procurando explicitar uma proposta subsidiada por processos pedagógicos libertadores. Em uma direção crítico-emancipatória¹², é preciso refletir a avaliação como algo dinâmico, formativo e contínuo. Neste sentido, o curso precisa abrir espaço para a autonomia e emancipação dos seres humanos, combater o autoritarismo, a classificação e o medo da maioria das avaliações. O autor complementa argumentando em defesa da educação humanizadora e libertária, para além de uma preocupação da dimensão corporal, do simples saber-executar e reproduzir, mas para tanto, é imprescindível a aproximação e o diálogo entre professores e alunos.

Baggio (2000) discutiu a prática curricular do CEFD/UFSM e o possível desenvolvimento de competências necessárias aos futuros professores de Educação Física. Após fazer algumas reflexões, a autora enfatizou a falta de discussão sobre o currículo, o qual estava revelando as mais variadas posições diante do que seja a prática curricular do Curso, bem como uma falta de clareza sobre o tipo de formação pretendida. Enfim, concluiu que há a necessidade de uma discussão aprofundada sobre os objetivos do CEFD/UFSM, do seu compromisso social, de suas intenções,

¹²A concepção crítico-emancipatória busca alcançar como objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva. Esta última significa na prática a instrumentalização específica de cada disciplina. Ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado, e apresentado e criticamente estudado pelo aluno. É por intermédio dessa competência objetiva (praticamente a única objetivada nas outras concepções) que se valoriza, também, a condição física, o esporte, as atividades de lazer, da aprendizagem motora, da dança, etc. Isso significa que não se elimina o interesse no movimento que é específico do esporte, da aprendizagem motora, da dança, ou das atividades lúdicas vistas anteriormente, enquanto conteúdo específico da área; porém, o estabelecimento dos objetivos para desenvolver a competência de autonomia, a competência social, e a competência objetivo-instrumental, precede à decisão temática e metodológica do ensino destas áreas (KUNZ, 1998, p.107).

encaminhando a construção do projeto político-pedagógico mediante a participação de toda a comunidade acadêmica.

Em 2005 realizamos um estudo objetivando compreender a atuação profissional dos alunos do curso de Educação Física do CEFD/UFSM através da percepção da trajetória acadêmica. Neste estudo foi possível entender o acadêmico, futuro profissional, e suas escolhas no ambiente universitário ou fora dele, relacionando a sua trajetória da formação inicial, o mercado de trabalho e as ações desenvolvidas neste período. Com isso, concluímos que a autorreflexão precisa fazer parte da construção pedagógica da atuação docente na busca de espaços e movimentos de discussão que busquem outras formas de desenvolver tarefas que compreendam o ser humano e sua complexidade. É importante frisar, portanto, que ao longo da formação inicial e, posteriormente, nos caminhos da formação continuada¹³, ou melhor, do desenvolvimento profissional docente¹⁴, estaremos percorrendo caminhos para atingir os nossos objetivos pessoais e profissionais aceitando novos desafios e novas possibilidades de enfrentar e olhar a si mesmo e a própria profissão (KRÜGER, 2005).

Outro estudo realizado no CEFD foi sobre a contribuição dos projetos de extensão à formação inicial de professores de Educação Física (SANTOS Jr., 2006). O autor estimou os seguintes dados: a) a concepção biológico-funcional, é a mais usada na extensão (43%); b) 38% dos conteúdos trabalhados na extensão enfatizam o exercício físico como ginástica, caminhada, musculação e hidroginástica; c) a extensão do CEFD oferece aos seus acadêmicos a possibilidade de atuação profissional com diferentes populações e local, com concentração expressiva em idosos (68%), e os projetos são realizados, principalmente, no CEFD (73%), respectivamente; d) constituiu-se como um excelente campo para o desenvolvimento da consciência social e política; e) possibilita ao acadêmico o exercício da prática pedagógica orientada dando-lhe experiência didática; f) nela o acadêmico tem a possibilidade de colocar em xeque tudo aquilo que aprendeu nas disciplinas do

¹³ Para Farias; Shigunov; Nascimento (2001, p.22) a formação continuada “corresponde à formação obtida após a conclusão do curso de graduação e/ou magistério, a partir da participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou ações de formação”, a construção do conhecimento dos professores à suas experiências da prática profissional e da vida pessoal, o que nos permite uma gama de interpretação desta participação e ações, dependendo fundamentalmente, da intencionalidade que a acompanha.

¹⁴ Ibid. p.11.

curso, tendo a oportunidade de autoavaliar-se, diagnosticar seus pontos fracos, bem como projetar aperfeiçoamento na área.

Contudo, a extensão enfrenta problemas como: a) a política de extensão é meramente documental, ocasionando desequilíbrios de ações na extensão e o isolamento social da universidade; e b) o princípio legal da indissociabilidade existe apenas enquanto discurso e em documentos oficiais (SANTOS Jr., 2006).

A partir do mesmo estudo, o autor ainda comenta que parece existir um desencontro preocupante entre a universidade e a escola, pois se constatou a pouca participação da comunidade escolar na extensão universitária do CEFD (1%), de um total de 39 projetos registrados no GAP. Observou-se aí um problema grave a ser resolvido, mediante estarmos formando professores que com raras e obrigatórias incisões na escola, e salvo experiências anteriores, não conhece a Educação Física escolar no seu cotidiano, no seu dia-a-dia, ficando privado de realizar uma experiência prática do conhecimento adquirido via currículo e ou pesquisa.

Parece existir também na extensão a influência do mercado de trabalho em Educação Física, onde segundo Verenguer (2003), existe uma valorização social maior na medida em que se considerar o profissional de Educação Física como um profissional da área da saúde e não mais da educação, incorporando os benefícios, o status, o valor simbólico e o poder de persuasão das profissões que compõe essa área, notadamente a medicina. No entanto, segundo esta autora, esta aproximação exige em troca um preço alto, a subserviência, a submissão e a dependência ao discurso e às ações das profissões mais bem estabelecidas deste grupo.

Recentemente, Michelotti; Souza (2006) analisaram o conhecimento teórico-metodológico dos professores em Educação Física do CEFD/UFSM em relação à sua prática pedagógica. Em suma, o estudo demonstrou, entre outros aspectos, que os referidos professores não demonstram clareza quanto ao conhecimento teórico-metodológico utilizado na sua ação pedagógica. Isso pode se justificar pelo fato de existirem incoerências em suas falas. Dos 15 professores entrevistados, apenas 4 apresentaram conhecimentos a respeito das propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física escolar. Esse dado é capaz de demonstrar que a articulação entre os pressupostos ontológicos da maioria dos professores (concepções de Homem, Sociedade, História e Educação acrescentados à visão de Educação Física, Esporte, Movimento e Ciência), conforme os referenciais das autoras da pesquisa, reflete diretamente no ensino da Educação Física na escola.

Ademais, consideramos importante a descrição dos estudos referentes ao curso de Educação Física do CEFD/UFSM, mesmo de maneira objetiva e sucinta, no sentido de que eles retratam a história do mesmo, a trajetória de uma instituição pública, quiçá em transformação. Embora os estudos apresentem diferentes temáticas, podemos afirmar que os mesmos convergem na preocupação em superar as dificuldades e deficiências de um Curso de formação de professores, isto é, de que realmente aconteça a aproximação da formação profissional com o contexto da realidade social e educacional, assim como as disciplinas e os conteúdos sejam articulados, integrados e significativos.

O resgate destes estudos também encontrou espaço na CEIPPP/RC, como podemos ler o seguinte fragmento retirado do PPP:

Considerou-se também dados de pesquisas realizadas no Centro de Educação Física e Desportos, a partir do currículo implantado em 1990 (Resolução 03/87). Além dos dados obtidos pela Coordenação do Curso, que realizou levantamentos junto a alunos, professores e egressos em relação ao atual currículo, a pesquisa intitulada *“A vivência corporal dos vestibulandos aprovados para o Curso de Educação Física da UFSM em relação às atividades obrigatórias e optativas correspondentes a área de conhecimento técnico/currículo de 1990 – só ensina quem aprende”*, do prof. Dr. Roque Luiz Moro, foram fundamentais na elaboração da proposta da nova grade curricular, bem como na proposição da dinâmica para sua execução (CEFD, 2005).

É buscando compreender momentos históricos que podemos perceber o tempo geracional (ORTEGA y GASSET, 1970), ou a configuração da “geração pedagógica”, como explica Isaías (*apud* CAVALHEIRO, 2006) referindo-se a multiplicidade de gerações pedagógicas que se sucedem e se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos professores e a instituição em que atuam.

A partir disso, passamos a focar as trajetórias formativas dos nossos professores-personagem a partir das suas recordações relativas as atividades diárias, contextuais e situacionais colocadas em partilha conosco. Neste caso, destacamos o tempo de serviço na escola através da narrativa de **“Dom Casmurro”**, que iniciou no ano de 1979:

Trabalhei 13 anos no Estado. Trabalhei em todos os tipos de atividade, desde assim, séries iniciais, por exemplo, que não tinha professor naquela época. Inclusive, pra eu trabalhar com as

séries iniciais eu tive que fazer um curso de Psicomotricidade na época, investir nessa questão da Psicomotricidade. E nesses 13 anos eu passei por todo o tipo de Escola, por todo o tipo de experiência, por exemplo: eu fui treinador de equipe da Escola, de handebol masculino: os três: mirim, infantil e juvenil. Sendo que infantil num ano lá eu fui campeão na região. E no basquete feminino, que era treinador.

A atuação do Professor parece estar representada por dois tipos de atividades. Podemos arriscar dizendo que ele vivenciava uma dicotomia pedagógica: de um lado a preocupação com a Educação Física nas séries iniciais e a Psicomotricidade; e por outro, a vivência como técnico esportivo. Porém, quando ele foi convidado para trabalhar no Instituto de Educação Oswaldo Aranha, no curso Normal, em Alegrete:

(...) tinha o curso de Normalista, o Magistério né! E eu fui trabalhar com a parte de Didática da Educação Física. E a partir disso aí eu comecei a questionar algumas coisas até minhas mesmas. A minha própria formação que eu tinha tido aqui no CEFD e comecei a me dar conta de algumas coisas.

Este momento de percepção demonstra que o Professor se pergunta sobre a sua formação, sobre as disciplinas e os conteúdos que teve como aprendizado na sua formação inicial (1975 a 1977). Outra percepção semelhante acontece quando o professor estava no curso de Mestrado em Ciência do Movimento Humano, realizado na área de Pedagogia do Movimento Humano (PPGCMH/CEFD/UFSM), entre os anos de 1984 e 1986. Neste período ele conheceu os professores Reiner Hildebrandt¹⁵ e Silvino Santin.

O Professor conta que ao fazer contato com o professor Reiner, começou a perceber as afinidades que tinha com a área da Pedagogia do Movimento Humano *“(...) e as afinidades com que tinha pensado e trabalhado no Estado a partir dessa experiência no Magistério, e ver que algumas coisas se fechavam ali”*. E com o professor Santin não foi diferente.

São pessoas assim que foram fundamentais na minha formação, até assim como para professor de 3º grau (...). Quando o Santin foi fazer uma fala (...), eu não conhecia ele, isso faz uns 20 anos atrás, isso foi em 85, mais de 20 anos, 21 anos. E quando ele começou a falar, eu comecei a questionar algumas coisas que eu já vinha pensando, mas não tinha conseguido encaminhar o meu pensamento bem pela aquela via que ele tava abrindo a porta pra mim. Ele tava me mostrando naquela fala dele lá (...). E desde essa época eu me aproximei dele (...). E hoje somos amigos de

¹⁵ O professor Reiner foi professor visitante no CEFD vindo da Alemanha. De acordo com algumas informações informais, ele ministrava a disciplina Pedagogia do Esporte no curso de Mestrado. O professor Reiner foi Orientador de Dom Casmurro no Mestrado, mas em função da sua saída do CEFD, quem assumiu a orientação foi o professor Haimo Harmuth Fensterseifer. Este integrou a primeira turma de professores do CEFD.

família. Até ontem, por exemplo, de tarde, passamos a tarde matando um boi dele lá na chácara. (...), depois ele deu Antropologia do Movimento Humano no Mestrado, que eu fiz a disciplina com ele. Ele foi da minha banca de Mestrado, e foi uma pessoa que me ajudou muito. O Reiner por ter mostrado também, um outro caminho (...), não tenha dúvida que eu tenho, tanto do Santin como do Reiner, eu tenho marcas mutáveis na minha vida profissional. E o Haimo, pela condição humana que era, pela pessoa humana que era assim, a humanidade que ele tinha.

Além de conhecer os professores mencionados, o nascimento do seu primeiro filho no ano de 1985 foi uma data marcante, o que lhe fez refletir sobre o aprendizado em todas as fases da criança.

Eu já estava no Mestrado aqui em 85, por exemplo, quando nasceu o meu primeiro filho. E aí, claro! Isso foi importante pra mim porque eu já tinha assim lido muito e pensado muito sobre questões de criança. Só que aí quando eu tive o nascimento do meu filho e fui acompanhando o desenvolvimento e o crescimento dele, fui vendo assim, coisas que não estavam colocadas e que eram importantes. Então, por isso foi uma coisa que me aproximou do professor Reiner foi quando ele começou a trabalhar com a questão da Teoria da Ecologia Social de Bronfenbrenner, (...) em uma perspectiva social, então, isso começou a me despertar muitas coisas. A importância que tinha assim o ambiente da casa; não o ambiente social da casa, mas o ambiente físico. Se a criança morava em casa, se a criança morava em apartamento, se a criança tinha possibilidade de experienciar movimento. Então o meu filho, por exemplo, e o segundo, até hoje o terceiro já também eu fico pensando noutra perspectiva. Eu fico imaginando, vendo assim coisas que não que aquilo sejam padrões na criança, mas coisas assim que são experiência de movimento que eles têm, de vida que são importantes de a gente pensar alguma coisa, né! Isso assim, na família, eu diria que isso assim é o mais fundamental, né!

Uma pequena pausa para o relato de um caso sobre o professor Haimo. Em um tom de ironia Dom Casmurro se referia, e nele, também podemos identificar a convivência de ambos:

(...) o primeiro currículo, aquele que foi feito lá em 95, ele tinha (...) o Doutorado em Currículo, na Alemanha, inclusive a Tese até bem pouco eu tinha por aqui. A Tese dele era dois volumes (...) de estudo sobre currículo! E daí quando ele voltou tava bem na época que tinha havido uma determinação, havia uma Reforma Curricular, e ele começou a trabalhar nessa Reforma e produziu um documento, eu tenho o Documento também, tá por aí. Só que não consegui nunca chegar no fim do Documento. Nunca consegui dizer assim: tá acabado! Ele enrolava, e vinha e pensava, tinha que fazer isso. Ele sonhava longe assim, fazia umas viagem (...). E não conseguiu, (...) tava terminando o prazo e a Reitoria cobrando daqui. Aí o Ruy pegou e fez a Reforma, mas era pra ter já naquela época o PPP. Não ser só a grade curricular, mas a Reforma que se fez aqui foi só a grade, tanto é que nunca teve um PPP. Esse é o primeiro que o Centro têm, por isso são importantes.

Devido ao ensejo deste relato, tal momento exigiu-nos gargalhadas e risos, tão cômico fora à situação criada pelo nosso informante. Porém, podemos perceber a imposição de um professor para concluir o processo daquela Reforma Curricular. Essa corrente histórica, pelo poder que é exercido, e de certa forma ainda explorado, ainda traz resquícios para a realidade atual, o que poderemos ler e perceber nos relatos à frente. Na busca pelo tocante desejo da curiosidade, destacamos o

seguinte trecho de um professor(a), extraído da CEIPPP/RC: “*Ainda há que o problema da existência de interesses grupais, e assim o trabalho realizado, em muitas vezes, acaba sendo individualizado não contemplando o interesse do Todo*” (ATA Nº 12 – 31/10/2003).

Após esse breve parêntese, em relação às preocupações de Dom Casmurro, ele foi enfático ao destacar a produção científica na área da Educação Física. Contudo, essa mesma situação também se exemplifica como causadora de motivação e projetos futuros.

*Eu tenho, inclusive é um motivo assim, muitas pessoas que são da minha relação mais íntima tem assim me criticado, que eu tenho muita coisa escrita, muita coisa pensada. Eu nunca acho assim importante publicar aquilo, né. **Eu acho assim que eu tenho que ter um amadurecimento melhor para publicar uma coisa. Não publicar tanto. Uma coisa que a Universidade te cobra é essa questão dessa publicação, mas para mim isso é uma coisa assim que eu não consigo ver uma importância. Por exemplo, eu pego artigos e pessoas que tão publicando aí e não vejo uma coisa tão, assim tão... Eu acho que dava para **fazer uma coisa com mais profundidade**, mais com calma, entende. Então eu acho que vou começar a publicar algumas coisas.***

Procurando entender como o Professor se produz e se preocupa com a produção da escrita em sua profissão, que lhe é exigida pela Universidade como um fator de produtividade intelectual, as suas atividades decorrentes desse campo científico representam ainda não lhe permitir alcançar certo grau de prestígio, o que talvez viesse resultar em uma modificação de suas condutas. Neste sentido, Oliveira (2006) refere-se a momentos de desconstrução de alguns posicionamentos que temos em relação às exigências quanto à formação universitária.

Realizando esta reflexão com um outro olhar, também podemos dizer que o professor busca entender-se a si mesmo. Isto significa dizer que a escolha realizada por este sujeito social na sua profissão indica cuidados em relação às condições que tais produções podem provocar como significado de existência. Assim, as formas de pensamento e conduta podem ser utilizadas como meios de persuasão ou coerção.

Neste sentido, buscamos compreender esta assertiva através do estudo de Oliveira (2006, p.178), em que comenta as “tecnologias do eu” fazendo a citação de Michel Foucault¹⁶:

¹⁶ FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Paidós Ibérica: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.

Aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

À medida que narra a história, o Professor expõe as suas convicções de maneira tranqüila, demonstrando que elas foram construídas ao longo de um processo formativo, e neste, posiciona-se em relação aos dispositivos formais e institucionais, que de certa maneira, interferem e influenciam naquilo que faz.

Procurando justificar este viés, Pereira et al. (2006) destacam em suas pesquisas dois pontos: 1º) das relações entre a formação docente e a formação da subjetividade; e 2º) como desdobramento do primeiro ponto, os jogos de poder presentes em dispositivos nos percursos de formação dos professores.

Neste íterim, o Professor parece demonstrar preocupação com a exigência de uma formação academicista, ou até mesmo fragmentada que se mostram através da adequação ao mercado de trabalho, do fazer pesquisa, da construção de relatórios, da publicação de artigos e do assistencialismo de projetos de extensão¹⁷, como por exemplo. Tais atividades mencionadas e reforçadas por uma estrutura lógica formal podem concatenar um caminho impositivo à realidade, e conseqüentemente, aos processos de formação docente, o que também poderá contribuir “para o estabelecimento de uma forma de expressão hegemônica que tem condicionado os movimentos do pensamento a uma trajetória perfeitamente linear” (Ibid., p.84).

Por outro lado, segue o raciocínio de Pereira et al. (2006), a subversão das formas de expressão pode levar o sujeito a estabelecer conexões heterogêneas, produzindo uma rede de multiplicidades e potencializando os devires e as diferenciações.

Buscando complementar o exposto, sem dúvida há o interesse com trabalhos significativos, principalmente no rompimento com as formas hegemônicas em relação à formação tecnicista e biológico-funcional nos cursos de licenciatura em

¹⁷ Sugerimos dois trabalhos aos leitores interessados em debater a extensão universitária: FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 11.e. São Paulo: Paz e Terra, 2001; e HUNGER, D.A.C.F. **A universidade sob a ótica da extensão universitária: análise da função da universidade no pensamento do professor universitário de Educação Física.** 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

Educação Física; pelo menos é o que rege o discurso oficial da Resolução do CNE N. 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; b). Assim, podemos arriscar e imputar que essa preocupação também se estende ao contexto do CEFD, ao envolvimento dos que interagem nesse cenário acadêmico. Isso pode ser confirmado através do seguinte momento durante um encontro da CEIPPP/RC, registrado na Ata Nº 13 – 07/11/2003:

(...) pede aos membros e aos demais presentes a colaboração de todos não apenas em participar do processo de elaboração do PPP e reestruturação curricular, mas também no ato de sensibilizar os demais colegas que não estão participando desse processo. É preciso que decisões sejam tomadas para que o projeto tenha andamento, porém a Comissão não pode ficar sozinha nessa caminhada. Muitas decisões ainda devem ser tomadas, em especial, quanto à forma de estruturação curricular do Novo Curso. Serão criados ou não os eixos temáticos? O texto do PPP está coeso e condizente com o que se deseja de um novo curso de Licenciatura para o CEFD? Pois o referencial teórico, a base da reestruturação curricular é o PPP. Pois o que há até o momento é uma sugestão de que existam eixos, mas é preciso que sejam definidos quais e como acontecerão durante o Curso. (...) é preciso uma sintonia no PPP, principalmente, com o CE e com suas propostas, pois a aproximação inevitável do CEFD com o CE se efetivará na escola e essa aproximação requer um trabalho integrado e não mais fragmentado, como vem acontecendo.

Podemos destacar alguns pontos da passagem anterior, como por exemplo, a exclamação aos colegas professores para sentar à mesa das discussões, já que o CEFD vivencia um momento histórico na CEIPPP/RC, o que implica participação, argumentação e coerência na proposta; contrapondo-se ao conservantismo e as lamentações. Outro elemento inovador evidente para a realidade do CEFD é o princípio da integralização curricular, a qual os seus princípios regentes ainda estão em momentos incipientes, inclusive em relação às práticas interdisciplinares.

Santomé (1998) ao argumentar a favor da integralização curricular considera que vivemos em um mundo complexo, global e interdisciplinar, no qual tudo está relacionado, logo, não se tem dúvida de que para qualquer tomada de decisão é preciso o mínimo de reflexão sobre as possíveis repercussões que se poderá ter no âmbito restante. Para tanto, o projeto curricular precisa de uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais significativas.

Prontamente, Dom Casmurro comenta sobre o eixo principal do novo curso:

(...) a coluna vertebral do curso de Licenciatura é a Didática, essas Práticas Curriculares porque isso tem um componente interessante, e o Estágio Curricular.

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 (CEFD, 2005).

A direção da coluna vertebral vai de encontro à ruptura com o modelo tradicional, o qual faz a separação da grade curricular em um ciclo básico de um ciclo profissionalizante. Ocorre que agora, nesse momento histórico, é preciso se organizar um caminho de reconstrução articulada ao todo, buscando sínteses integrativas (ANASTASIOU, 2005).

Parece-nos, embora se mantenha a estrutura de uma grade, como podemos visualizar no Anexo B, o projeto político-pedagógico do CEFD está no rumo da integralização por meio do ensino, da pesquisa e da extensão:

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.

(...) deve contemplar a integração entre os diferentes níveis acadêmicos (graduação e pós-graduação), primando pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e a articulação entre as várias áreas do saber, contempladas no currículo do Curso, mantendo constante relação com as necessidades dos diversos níveis de ensino (infantil, fundamental e médio) (CEFD, 2005).

Neste sentido, também percebemos a preocupação da CEIPPP/RC em manter estreita relação com o projeto político-pedagógico da UFSM, o qual argumenta os seguintes princípios norteadores para os Cursos:

I – A concepção programática de formação e desenvolvimento da pessoa humana, tendo em vista: – os pressupostos axiológico-éticos que deverão perpassar todos os níveis da relação educacional (...); – a dimensão sócio-política, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento (...); – a dimensão sócio-cultural (...) apropriadas ao diálogo (...) compreender e expressar o real; – a dimensão técnico-científica (...), de modo a desenvolver a capacidade criativa (...); – a dimensão técnico-profissional, envolvendo conhecimentos técnicos e práticas específicas da

profissão, articulados com os recursos e métodos de ensino-aprendizagem (...). (UFSM, 2000, p.50-51).

Para finalizar este espaço com Dom Casmurro, a próxima passagem da sua narrativa menciona equilíbrio e discernimento na atual fase da sua vida.

(...) é meio difícil de falar da gente, mas uma coisa que me ajuda muito é que eu sou calmo, assim, eu sou uma pessoa calma. Eu não tenho outra característica minha (...), muitas vezes me criticam não só na família, nas coisas assim, que eu sou muito lento. Eu não gosto de coisas apuradas, coisas assim que tem que ser feitas “a toque de caixa”! Eu tenho um ritmo assim, e na medida que vai passando a idade, nesse ritmo, eu vou... vai ficando mais lento ainda. Não tô apurado com as coisas, vou com calma, vou fazendo algumas opções bem pensadas, por exemplo. Não tenho preocupações com questões de aposentadoria, por exemplo. Se eu tiver que me aposentar eu não vou ficar traumatizado, eu vou assumir tranquilamente. E se eu não me aposentar, não tem problema pra mim também. O que eu faço aqui, o ritmo de vida que eu tenho em relação a Universidade é saudável pra mim. Não dá pra mim dizer assim que eu fico estressado, que eu fico isso, triste, etc. Eu fico, às vezes, enche o saco de alguma coisa, mas são coisas normais. Então (...), por exemplo, tenho uma visão um pouco complicada à vida. Eu sempre digo para os meus filhos assim: olha quando eu morrer não fiquem querendo me endeusar. Não (...) não fiquem na ilusão de que um dia vão me encontrar e se quiserem lembrar, lembrem de mim enquanto eu tava vivo (...). Eu inclusive, e minha família sabe, quando eu morrer eu quero ser cremado (...). Essa questão de que se vai pra um lugar e depois tu vai ter uma volta, essa questão é muito complicada, não... não... eu sempre cito a questão do Betinho. O Betinho era um discrente total, né! Ia visitar Deus e era muito amigo do Frei Beto. E quando ele tava mal mesmo, tava no fim, o Frei Beto fez de tudo pra tentar converter ele. Se ele tivesse pelo menos um ato em relação a Deus..., e aí um dos argumentos que o Frei Beto usou pra ele foi dizer: mas tu imagina Betinho, se tu agora morre e encontra Deus? E o Betinho disse: “se eu encontrar Deus, eu vou dar um longo abraço nele e tenho várias perguntas pra fazer”. Então eu penso mais ou menos por aí. Se houver essa questão (...) eu quero questionar algumas questões, algumas coisas. Então, eu sou isso daí. Gosto de rock, Beatles, Bob Dylan, Rolling Stones. Rock numa velha guarda, mas gosto dos novos também. Tem umas bandas jóia aí.

Através deste relato, identificamos uma despreocupação com o julgamento do próximo, seja de familiares, colegas de profissão ou alunos, parecendo demonstrar um equilíbrio entre o eu ideal e o eu real, fundamentalmente, um estado de espírito, como apresenta Huberman (1992) ao argumentar sobre a fase de serenidade na carreira docente. Ou como diz Ortega y Gasset (1970), cada geração apresenta convicções, valores e expectativas diferentes sobre o mundo e sobre si mesma.

Em relação a este conjunto de características, possivelmente serão retomadas e sublinhadas quando mencionarmos as categorias que se formaram com mais vigor nos relatos dos nossos personagens. Por ora, tentamos realizar uma rápida retomada às limitadas e exigentes linhas formativas da década de 1970, às influências filosóficas de personagens considerados importantes na edificação do “eu” profissional do professor-personagem, aos acontecimentos pessoais e familiares que agora são contrabalançados às exigências que foram e continuam sendo vivenciadas nos corredores da formação do CEFD em face da CEIPPP/RC.

Outro professor-personagem foi o “Quincas Borba”.

Me formei em 88 e durante a própria graduação eu sempre tive vínculo com pesquisa. (...) eu percebi que tinha aquela coisa que eu sempre gostei de fazer e me envolvi. Me vinculei a projetos em Laboratórios. Na época com o Aloísio; tive uma passada rápida em Fisiologia com o professor Renan Sampedro; e assim, fiquei mais tempo com o professor Ruy, que atuava com Desenvolvimento Motor e aí já tinha um olhar para a Educação Física escolar a partir da Abordagem Desenvolvimentista. O professor Ruy já estava construindo parâmetros para tratar a questão dos conteúdos da Educação Física. Tinha o modelo de especialização esportiva ao modelo similar de Gallahue (...). Depois ele desenvolveu uma coisa bem voltado para a escola. Então aí foi a minha primeira aproximação com escola, mas nunca nesse período atuei (...). Trabalhei mais dentro desses projetos do Laboratório (...). Em seguida, terminei a Graduação, fiz Especialização bem voltada ao ensino do Treinamento dos Esportes, que na época se chamava Especialização em Técnicas Desportivas, Handebol no caso; isso foi em 89 e em 90 concluí. Esse período foi bem interessante, pois não tive contato com o sistema da escola. Em 90 fiz prova para Mestrado na Unicamp. Aí em 90 comecei o curso lá em Campinas, onde abriu concurso para professor no município de Campinas. Fui aprovado e comecei a atuar em 91. Foi de 91 até 93; então foram 3 anos de experiência na escola, a qual foi bastante importante para a minha formação porque também, ao mesmo tempo em que estava atuando na escola, estava vinculado ao Mestrado. E aproveitava muito as discussões que aconteciam no contexto escolar para conversar com colegas e professores da Unicamp. Foi aí que eu tive bastante contato com o professor João Batista Freire, na proposta de jogos. Aí acredito que tenha ficado uma pequena marca e influência do trabalho do João na minha formação. Também, mais ou menos nesse mesmo período eu participei das discussões do grupo de estudo que estava acontecendo no CBCE, que estava em Campinas, em que a presidente do Colégio era a professora Celi Taffarel. Então nós tínhamos também um grupo de estudo a partir da abordagem do materialismo histórico-dialético. Eu confesso que eu não conseguia entender muita bem a proposta na época. Praticamente eu entendia as críticas, mas não como se dava às soluções a partir da crítica. Aí, em final de 94 eu fui aprovado no concurso em Belo Horizonte para atuar com a Educação Física no 3º Grau. Era uma disciplina obrigatória, (...) Jogos Desportivos Coletivos. A Educação Física no 3º Grau era uma mega estrutura porque atendia todos os cursos da UFMG; aqui era o CF100, e lá era uma disciplina mesmo, então ela tinha uma parte teórica e prática, né! (...) depois eu atuei com a disciplina de Desenvolvimento Motor (...), era uma área que eu tinha bastante facilidade pela minha formação, pela influência do Ruy.

Na passagem da narrativa do Professor encontramos percepções importantes, tais como a influência de seus professores/orientadores da graduação na iniciação à pesquisa científica, o que supostamente, também iremos perceber isso quando Quincas Borba inicia a sua carreira docente. Outro detalhe foi à importância de estabelecer relações entre as discussões presenciadas no curso de Mestrado e o contexto escolar, bem como a consciência em apresentar dificuldades para compreender os pressupostos teóricos de uma abordagem, a crítico-dialética.

No ano de 1997, o Professor retornou para Campinas para realizar o Doutorado sanduíche com a Espanha. Ele nos contou que o seu interesse estava voltado à tematização da Educação Física escolar vinculada a Praxiologia Motriz.

Esse foi um tema que chamava atenção e ainda nós não tínhamos a Internet como ela está hoje, por isso a minha ida para a Espanha foi importante (...). Começamos a trabalhar no sentido de ver como esse conhecimento, que era muito complexo, porque ele trabalha a Praxiologia Motriz com vários níveis de análise de jogo e de esporte, inclusive ele utiliza até modelos matemáticos em alguns casos, então a gente não sabia no momento distinguir o que era relevante e o que não era. O que

deveria ser aprofundado em outros momentos e não pelo professor de Educação Física na escola, por exemplo. (...) acabamos por definir em fazer uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das atividades que estavam contidas ali para mostrar e identificar os próprios instrumentos que seriam mais essenciais para o professor, para a gente. Então esse primeiro exercício de saber quais os modelos que nós iríamos utilizar para analisar a atividade física de um documento, já nos deu condições de subtrair os principais conceitos do professor ou de uma pessoa que queira aprender sobre lógica de atividade física, lógica de jogo, lógica de esporte; lógica interna, né!

Nesta segunda passagem da narrativa do Professor destacamos a preocupação com a aprendizagem docente, transcendendo conceitos a fim de potencializar ações coletivas no interior da escola a partir da proposta de análise crítica do documento Parâmetros Curriculares Nacionais tendo como base a Praxiologia Motriz.

Quando o Professor retorna para a UFMG, ele tem a oportunidade de participar da criação do PROEF:

E vou retornando para BH comecei atuar junto com a disciplina de Educação Infantil e História da Educação Física, e nós fazíamos aí uma grande discussão. As pessoas que estavam envolvidas com esse tema criaram o PROEF, que seria o contraponto que surgiu na UFMG contra o PROESP, que era o pró-esporte. O PROEF, que era o um Núcleo de Estudo de Educação Física escolar começou com o professor Tarcísio Mauro Vago, o José Alfredo de Botolho; hoje ele está um pouco diferente (...). Enfim, acho que foi nesse momento que eu retomei algumas leituras da Educação Física escolar. Acho que eu vi a diferença e pegar um olhar do Desenvolvimento Motor e olhar para a escola, que o que eu fiz num primeiro momento dentro da minha formação, e o que é fazer uma leitura dos temas atuais da Educação Física escolar. Ver o que se está passando, quais são as abordagens, o que a gente quer fazer dentro da Educação Física escolar? E aí então, dar esse olhar de dentro da escola. Eu entendi muito essa dificuldade que se tem até hoje, de pegar um conhecimento e inseri-lo na escola, por exemplo, sem aí um olhar daquilo que se quer com esse conhecimento. Acho que esse foi um dos aprendizados mais importantes que eu tive aí, né! E que realmente não dá certo se tu pegares aí qualquer coisa e tentar colocar na escola sem saber para onde tu queres ir, o que tu queres fazer com aquilo, né! Sem ter uma concepção de escola clara.

Então eu dei assim uma mudança muito importante em relação a minha concepção de Educação Física escolar nas discussões que surgiram nesse grupo. Eu também trabalhei com curso de capacitação da rede Estadual (...); quase todas as disciplinas que estavam vinculadas a escola também estavam vinculadas ao grupo. Então era um Grupo aí de estudo e prática. Trazia as experiências para discutir. Foi um momento que eu aprendi muito com esse Grupo. Como eu falei, a questão da minha inserção de leituras do que acontecia no contexto escolar. Porque eu vinha de uma leitura do Desenvolvimento Motor ou da própria Praxiologia Motriz na escola. Algo que eu estava bastante distanciado aí.

Percebemos a grande satisfação do Professor em relação aos seus aprendizados. Isso nos lembra Nóvoa (1992a), ao se reportar à discussão participante. Ele argumenta que esses momentos compartilhados na formação possibilitam compreender o professor em sua totalidade, assim como a troca de experiências e a socialização de conhecimentos consolidam espaços de formação recíproca, quando o participante assume, simultaneamente, o papel de formado e formador. Ou se preferirmos as palavras de Freire (2000), que ao ensinar eu

aprendo, e vice-versa, porque a educação se cumpre no diálogo e na interlocução de saberes, no convívio em grupos e no processo da singularização dos sujeitos (MARQUES, 1996).

Logo, no ano de 2003 o Professor retorna para Santa Maria. Atualmente, no CEFD ele participa como coordenador de um Grupo de Estudo, além da docência na Graduação e no curso de Especialização em Educação Física escolar.

(...) eu acho que é fruto do que tô fazendo até hoje. Isso é fruto da minha caminhada, da minha vivência, do meu interesse pessoal, meu, pelo contexto escolar. (...)

Tivemos aí uma empatia em relação a investigação e a questões voltadas aí ao contexto escolar. E aí tratamos de agrupar dentro da LEEDEFE (Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar). Linha de Estudos que tem esse objetivo aí de investigar o contexto escolar, de trabalhar com Extensão e trazer essas experiências, e claro, a partir daí do paradigma do materialismo histórico-dialético, que foi, digamos, que me chamou atenção lá na década de 90, e depois com a experiência lá na UFMG (...).

*É curta a história né, mas eu acho que nós temos aí condições de mais uns 3 ou 4 anos aí de tá com produção bastante significativa na nossa área. Eu acho que resumidamente, eu acho que foi essa a minha vinculação aí. E a discussão em relação ao próprio Projeto da Licenciatura (...) eu entendi a proposta logo que li. **Daí me associei com alguns professores, fui me informando das coisas que estavam acontecendo (...). Fui me interessando e falei que a proposta era bastante ousada, bastante importante para mudar, para diferenciar mesmo.** Porque a gente tinha bastante dificuldade de diferenciar isso aí nos conteúdos e na prática mesmo. Acho que isso aí, o Grupo que começou a pensar o Projeto sabia bem o que queria. As dificuldades que nós temos hoje são normais, né!*

Antes de continuarmos a enfatizar a questão do aprendizado docente, ressaltamos que o Professor iniciou a sua participação na CEIPPP/RC assim que retornou ao CEFD, como ele mesmo nos fala:

Então foi até engraçado (risos). Por estar presente a gente foi penalizado, porque quem não estava presente não participou. Isso é interessante porque é um pouco da prática da Universidade. Assim, se tu tá presente, tu vem aqui, sempre tem trabalho. Se tu não vêm, pode ficar certo que não vai ter nada para ti. Nesse dia a gente começou a dar risada. Foi nos primeiros dias que eu vim na Universidade, foi bem no início quando eu assumi e daí já tive esse trabalho. Não foi uma coisa forçada, eu tinha interesse e foi uma coisa prazerosa, assim. Mas difícil.

No entanto, retomando o início da sua intenção como pesquisador e estudante da Pós-Graduação, o Professor narra que a docência estava em segundo plano:

(...) Até eu não tinha muita idéia ou noção da docência, era muito interessante isso aí porque me escapava um pouco. Uma que até tinha bastante dificuldade na época de pensar na questão da docência, né. O que me levou mais foi à questão da pesquisa. Foi essa possibilidade aí de estar sempre estudando e estar vinculado a Grupos. Acho que isso foi muito mais importante. A questão da docência ela ficou muito em segundo plano, sabe, praticamente eu nunca planejei muito isso daí. É, eu sempre tive bastante forte a questão da pesquisa. Agora, uma coisa que eu tive bastante

dificuldade no início, porque a docência no ensino superior era bem diferente. A própria capacitação da gente é muito diferente.

Neste ponto, o Professor destaca a preferência pela pesquisa, mas quando ele defronta-se com a docência no ensino superior percebemos algumas dificuldades e despreparo. O que mais uma vez parece evidente que aprendemos com a prática. Porém, para tanto, é necessário à percepção do momento experienciado, da reflexão aliada a uma postura de vigilância epistemológica, como comenta Freire (2000).

Talvez possamos constatar essa assertiva através da próxima passagem da narrativa, quando o Professor conta sobre a disciplina de Handebol que ministrava na Universidade de Mizambi, período que coincidiu com o doutorado na Unicamp.

Foi a primeira experiência com o ensino superior. Na época eu morava em Campinas. É uma escola de Educação Física muito antiga e bastante reconhecida. Era uma cidade muito pequena, com uns 15mil habitantes, mas bastante reconhecida. Inclusive a página virtual lá do Centro Desportivo, aquela parte dos periódicos é feita lá. Aí eu percebi como eu estava despreparado para atuar no ensino superior.

Foi uma experiência bastante difícil porque eu via a dificuldade que eu tinha de separar, que eu trabalhava com uma disciplina prática, handebol. Então eu percebi naquele momento que atuar na Universidade não era só saber a disciplina ou aquele conteúdo. Tinha-se que ter um conhecimento mais amplo até do próprio projeto de formação. Depois eu comecei a valorizar isso daí e procuro sempre colocar em prática, não sei se coloco, mas eu sempre busco entender a proposta do programa.

Na proposta lá em Mizambi não, eu me preocupava em dar a minha aula. Fazia o melhor que eu podia, eu tinha bastante facilidade porque a disciplina era de handebol, né. Era uma coisa que eu tinha bastante facilidade, mas eu percebi que isso não era o mais importante. Não era só isso! A formação não era só o conteúdo, né! Mas eu via assim o meu despreparo.

Podemos dizer que a partir desta percepção o Professor foi amadurecendo em relação ao seu envolvimento com a docência no ensino superior, o que também podemos encontrar essa gênese no seu âmbito familiar, desde o apoio afetivo ao financeiro, a questão da formação, da coletividade, responsabilidade e compromisso com a profissão.

(...) essa questão da Educação Física na minha vida, meu pai deu todo o apoio, toda as condições, inclusive quando eu fui estudar em Campinas ele que me bancou, pagou meus estudos. A Universidade era de graça, mas eu não tinha bolsa, até eu começar a trabalhar ele que custeava meus estudos. Então eu tive um apoio muito forte, uma referência muito forte deles. Da importância que eles sempre deram a questão do estudo, da formação. A minha mãe é professora, né. Então eu sempre tive essa puxada da minha mãe.

O entrelaçamento que estamos tentando realizar até este momento vai ao sentido de fortalecer o entendimento de que o nosso permanente estado de “vir a

ser”, apoiado na conscientização do inacabamento formativo pessoal-profissional, afirma-se nos diversos lugares sociais ou em âmbitos específicos, como na família, por exemplo.

Neste sentido, a nossa aprendizagem não precisa se dar necessariamente de maneira sistematizada. Talvez a sua validade esteja na certificação da disposição das pessoas, dos lugares, do tempo e das coisas, não apenas como instrumentos de uso, porém como momentos dinâmicos de percepção e interrelação, manifestadas no nosso viver individual e coletivo. Marques (1996) comenta sobre as diversidades pelas quais passamos no cotidiano como possibilidade de ação e aprendizado, a qual conjugada as identidades pessoal e grupal é capaz de configurar hábitos de vida nos percursos e tramas das relações intersubjetivas.

Além de Quincas Borba, também tivemos a oportunidade de ouvirmos a narrativa de “**Brás Cubas**”. Este Professor, assim como os seus colegas também se mostrou receptivo. Ao iniciar a narrativa, a qual buscava retratar a sua trajetória docente, aponta grupos de convivência que mantêm relações como responsáveis pelo apoio indispensável que o abastece a todo o momento. As pessoas, e, portanto,

(...) a relação família-trabalho-sociedade-comunidade. Como um ser humano, nós somos impregnados, somos motivados, somos influenciados e recebemos influências tanto positivas como negativas, tanto estimuladoras como reflexivas de todos os campos, tanto no lado afetivo, emocional, cognitivo, profissional e etc.

(...) Tanto na família como no trabalho, na sociedade, ela é um todo, não tem como separar. Às vezes você tem determinadas carências num determinado setor, numa das partes onde, por exemplo, você pode ter um conflito no trabalho, e você tem esse alívio, esse acolhimento, esse aconchego. Na família ou na sociedade, como estresse ou como fuga, e vice-versa. Quando você tem um problema na família, você desconta isso no trabalho essa questão. Então essa engrenagem que te abastece, que te faz pessoa, que te faz cidadão, ela é um todo.

Cabe a você o equilíbrio, a estabilidade.

Bom, no meu percurso dentro da Universidade enquanto profissional da Educação Física, eu já tracei vários projetos profissionais. Foi desde a questão da escolha do curso, de ter acesso ao ensino superior; esse eu atingi e era um projeto enquanto estudante da Escola Básica nos anos 70.

Após isso, o meu projeto de vida depois de formado foi ter um trabalho, ter um emprego que me desse dignidade, que eu pudesse por em prática os instrumentos e atender os objetivos da minha profissão. Foi atuar na profissão, e isso eu conquistei. Após isso foi uma formação contínua que a gente projetou, na época a Especialização era um projeto que estava ao teu alcance na Região.

Conseqüentemente, veio depois do acesso ao Ensino Superior. Conseqüentemente, após as demandas e às exigências do Ensino Superior, veio o curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado. (...) Nós tivemos, também, a oportunidade de participar de várias unidades administrativas na Universidade, no Centro de Educação Física.

Hoje eu diria o seguinte, meu projeto de vida é ter a maturidade profissional. *Fazer com que o tempo de trabalho, a minha experiência, as minhas vivências, o meu conhecimento, do que a gente convive, tanto interna, local como global, (...) hoje está na questão de compartilhar, de tentar somar, de agregar mesmo na diferença. Agregar! Usar toda essa experiência, esse conhecimento, essa maturidade para que a gente possa legitimar e consolidar alguns projetos que sejam, não somente meus, mas que sejam da Universidade, que sejam da Educação Física, que sejam da Educação, que sejam do Centro de Educação Física. E especificamente hoje, eu estou debruçado,*

dedicando toda a minha vida profissional, assim, especificamente, para o curso de formação de professores da Licenciatura da Educação Física enquanto uma área de conhecimento (...). Então tem questões sérias hoje que eu estou me envolvendo, que tão me preocupando. E eu estou debruçado em cima dessas questões, as quais culturalmente, historicamente, tradicionalmente, a gente não tem conseguido resolver.

Brás Cubas praticamente não fez menção ao seu tempo de docência na Educação Básica – aonde não chegou a completar 3 anos – preferindo argumentar sobre a importância dos grupos sociais que convivem nos diversos segmentos do seu contexto, em que também não deixou de comentar o entrelaçamento do seu entorno vivencial, tanto pessoal como profissional. Em seguida argumentou e justificou que nesse entrelaçamento, a construção se deu através do planejamento de projetos, dos quais, não está explícito no fragmento narrado a realização do curso de Doutorado, mas ele nos contou que se houver o interesse, este não se concretizará ao acaso. Além disso, demonstra ter expectativas em relação aos novos cursos de Licenciatura em Educação Física, ao amadurecimento do próprio Curso do CEFD, dos alunos que o freqüentam como uma possibilidade profissional, e dos seus pares, professores.

Neste sentido, para a construção de referenciais e de saberes sobre o contexto do CEFD e da Licenciatura, que parece estar ocorrendo durante o processo formativo do professor, é preciso remeter-se a um passado não muito distante, o qual, no seu âmago, apresenta questões históricas e culturais de extrema importância no sentido da construção do aporte identitário que não privilegie apenas a racionalidade instrumental.

A compreensão destas bases poderá apontar para futuros elementos à medida que se vai refletindo sobre decisões e escolhas que se fundam na profissão. Às escolhas, o Professor procura demonstrar e buscar fatores importantes e estimulantes que o provocaram há quase três décadas, desde o início das suas atividades no CEFD. Com esse intuito, outra vez ele faz comentários das influências do seu âmbito, tanto positivas como negativas.

Bom, a questão da memória. Isso é muito importante. A memória justifica muito o nosso procedimento, as nossas atitudes, o nosso comportamento, os nossos valores. Bom, nós somos influenciados, não tenha dúvida. E uma das influências dentro da Universidade sempre foram os colegas. As influências sempre foram às inquietações. Eu sempre fui um profissional inquieto.

*Eu aprendi, eu tive uma formação, e aí eu retomo um profissional, um colega. O professor Haimo Harmuth Fensterseifer, que eu acredito que foi uma pessoa que influenciou muito na minha vida profissional. Ele sempre dizia assim oh: **“nunca se acomodem com as certezas, sempre procurem problematizar a sua prática”**. Ele dizia naquela época dos anos 80, ele tinha uma*

formação pedagógica, ele era uma pessoa muito inquieta e trabalhava sempre com o método da problematização, e foi à primeira vez que eu tive a oportunidade de trabalhar com essa questão. Ele dizia assim oh: **“sempre desconfiem das suas certezas..., sempre desconfiem das suas certezas!”**

Então isso levou a problematizar, levou a você ser sempre inquieto. Será que isso que eu falo, que eu acredito, que eu desenvolvo, está certo? Será que não existem outras verdades, será que não existem outras teorias? Então isso eu aprendi! Isso foi sempre o que me guiou a minha questão metodológica, a minha prática pedagógica.

Bom, baseado nisso, ele também orientava-nos sobre a questão de não negar as outras verdades que existia porque nós éramos diferentes em termos de pensar, em termos de matriz teórica, em termos de teoria, em termos de metodologia. E era de nunca negar, nunca negar! E com isso me levou assim oh: **se existem diferenças no pensar, essas diferenças podem somar para o aluno.** No momento em que o aluno ouve o professor fulano de tal, esse professor tem um discurso que é de uma linha, e ouve o Leonardo que é de outra, leva a possibilidade de escolha ou de fazer uma fusão, e não passar uma verdade! Ele dizia que pelo perfil dos professores, da formação, se passava somente uma verdade, que o aluno tinha possibilidade de conhecer. Então tem essas questões.

Bom, baseado nele, nós tivemos uma influência na questão pedagógica aqui na Universidade, e isso influenciou na minha formação porque tivemos outros professores também, aí eu credito isso nos convênios e outras parcerias que a gente fez. Nós tivemos durante 20 anos com a Alemanha, onde nós tivemos professores dentro de uma linha pedagógica, né! Com outras teorias, com outras experiências, e isso balizou a minha formação, rupturas porque eu venho de uma linha tradicional (...). Então eles nos contribuíram para que o perfil dos professores fosse mais multifacetado, mais heterogêneo (...). Se teve alguma influência, foi dessas matrizes mais progressistas, mais críticas, mais reflexivas de autores da área da Educação, da área da Educação Física. Eu gosto sempre de falar: **o Centro de Educação Física era para ser hoje um dos maiores centros de excelência do Brasil.** Por aqui passou Celi Taffarel, Elenor Kunz. Por aqui passou Valter Bracht, por aqui passou esses autores da nossa área aí, vários autores hoje que são referenciais, que norteiam, que nos instigam, que nos fazem reflexionar. Aqui passou Santin, passou Haimo; professores da outra linha que foram nossos colegas aqui: Ruy Krebs, Jéferson Canfield, Renan Sampedro; passou Ingrid Becker. Professores assim que foram fundamentais para a construção da área científica, para a produção científica, que influenciaram outras áreas, outras regiões. Eles formaram outros profissionais que hoje são referenciais tanto na linha pedagógica como na área biológica, ou seja, qual for à área. Nós fomos centro formadores no Doutorado, no Mestrado, na Especialização, de profissionais assim que são referenciais hoje, em outras regiões, em outros centros de formação. Isso não pode negar, a história não pode apagar isso. E a gente tem que reconhecer a todo o momento essas influências! É por aí!

(...) **O Centro sempre teve essa característica, embora ainda predomine uma formação unificada! Nós temos um problema muito sério que é a da endogenia.** Mas por outro lado, já tivemos um curso de Doutorado e um curso de Mestrado, isso pulverizou. Isso trouxe professores com outras culturas, com outros projetos, outras idéias da Educação Física e que a gente teve a oportunidade de conhecer e compartilhar! A gente perdeu muito isso. Por quê? Pela perda do Doutorado, do Programa de Pós-Graduação.

Tem seqüelas? Tem seqüelas! No professor e nos alunos. Essa seqüela já existe. Essa seqüela já está norteando algumas questões aí. Porque isso ajudava a pulverizar. O fato de nós termos profissionais e professores do Norte, do Nordeste, da Inglaterra, do Canadá, da Alemanha, da Espanha, de Portugal... isso ajudava a pulverizar. Se nós temos algumas coisas positivas, foi essa possibilidade de conviver nos anos 80 e anos 90, essa heterogeneidade, essa multifacetada de professores de várias culturas, tanto local como global. E nós tínhamos essa possibilidade de sair do local e ir para o global, né, com professores da Alemanha, da Espanha, de Portugal. Tivemos aqui americanos e ingleses que acabaram influenciando nas pesquisas, nas metodologias, nos enfoques. E a gente conseguia respirar isso. Isso impregnava? Impregnava. Impregnou! Nós temos uma cultura muito forte ainda que predomina.

Através disso, não tenha dúvida que abriu espaço para a saída de pessoas daqui e levar algumas características junto! Outro dia nós conversávamos e fazíamos um levantamento, a Universidade e o Centro de Educação Física formou mais de 50 Doutores. Esses 50 Doutores hoje estão nas maiores Instituições formadores da nossa área. Esses 50 Doutores hoje fazem parte dos 12 Programas de Pós-Graduação. Formamos professores para criar os outros Programas de Pós-Graduação, e hoje perdemos.

Expostas as situações contextualizadas, a narrativa demonstra submeter o cotidiano a critérios de eficiência e qualidade. Talvez essas características somada a heterogeneidade dos conhecimentos que compõem a profissão e os sujeitos que por ela transitaram, podem permitir momentos de análise à base da própria formação.

É nesta linha de raciocínio que Therrien (1997) acredita ser necessário situar a trajetória que contextualiza e dá significado às opções de investigação e as práticas educativas dos atores sociais de um determinado contexto em função de um determinado propósito. Assim, a educação, a instituição e os seus atores sociais emergem como condicionantes imprescindíveis.

Do nosso ponto de vista, isto significa dizer que tanto os professores como o seu *locus* de interação e atuação caminham para um processo de observação, análise e autopercepção a partir do próprio cotidiano e das próprias práticas educativas, podendo ainda situar-se na relação de confronto entre a teoria e a prática.

Neste aspecto, está parecendo evidente o processo de socialização do percurso narrativo, que de certa forma, foi induzido e/ou forçado por um contexto estabelecido pela singularidade de um coletivo que cristalizou a ordem técnica e mecânica do “fazer” Educação Física sob determinados interesses. Ou de modo contrário, construído a partir da ordem reflexiva do pensar as preocupações e experiências buscando a assunção de determinadas escolhas e tomadas de decisões que hoje se encontram explicitadas no campo do ideário político e pedagógico no Projeto do Curso, e que está presente na voz de algumas pessoas que miram um futuro como um tempo de perspectivas diferentes, atenuando e não negando outros olhares indagadores, como se fazia outrora.

Dessa maneira, a mediação emerge como fator determinante nos espaços e momentos de (des)encontros, capaz de gerar aprendizagens em que se ampliam e se ressignificam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui (MARQUES, 2000).

Na medida em que vamos compreendendo as propostas e projetos em uma realidade, o conhecimento decorrente da dinâmica de interação entre o profissional e o ambiente pode gerar mútua (trans)formação. Pérez Gómez (1992) procura explicitar esta perspectiva enfatizando que o conhecimento pedagógico não será útil nem relevante a menos que se incorpore ao pensamento e à ação dos professores,

assim como se as orientações adotadas não forem relacionadas aos seus referenciais prevaletentes, quer seja no âmbito das estruturas das tarefas acadêmicas ou no âmbito da participação social.

Por isso, o comprometimento com as possibilidades de mudanças diante de uma “realidade que se está fazendo”, talvez seja vital à construção da mesma. Se as condições ambientais de um passado histórico fizeram sufocar algumas perspectivas da ação docente, ou em conseqüência, resultaram em algumas perdas, limitando ou impedindo movimentos formadores, podemos tecer dois pontos que se complementam. No primeiro defendemos a importância em se compreender tal processo porque também poderá ser possível, sobremaneira, dinamizar a atuação docente às necessidades conjunturais desse contexto. No segundo, não menos importante e ligado ao primeiro, a formação de professores exige um posicionamento que não seja do interesse dominante, fatalista e imobilizadora, porque

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma posição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. (...) Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2000, p.115-116).

De modo geral, ao desenvolvimento docente que estamos expondo até o momento, diz Nóvoa (1992a), não encerra em opções que acontecem ao acaso, e aqui parafraseamos Paulo Freire, acontece pela boniteza de decisão consciente, em que contagiam e são contagiadas em um projeto de ação com os desafios da formação. Assim, os fatos da narrativa de Brás Cubas retrataram aspectos que lhe marcaram e que ainda o influenciam no seu modo de ser enquanto pessoa e professor, na sua relação família-trabalho-sociedade-comunidade:

(...) os fatos marcantes se dão pelas oportunidades, pelas chances. E as oportunidades e as chances, você escolhe! Você cria, você oportuniza (...). Então foi um processo. Desde 1973 quando eu entrei no curso e em 77 quando eu entrei na Universidade como Professor. De 77 a 89 quando eu entrei no Mestrado. Bota tempo legitimado disso; de uma cultura, de uma verdade, de uma concepção, que era toda enraizada, impregnada, com heranças muito fortes.

*E a coisa não acontece de uma área para outra porque tu não sai da área biológica para a área humana assim... de uma hora para outra. **E o ponto positivo disso tudo é que foi respeitado. E eu sempre valorizei a minha história. Eu nunca neguei a outra formação. E como não nego até hoje.** Agora a tensão é fazer essa relação, essa comparação, essa transposição. E isso não é fácil..., não é fácil!*

Ademais, apresentamos a última personagem, “**Helena**”. Ao longo da narrativa enfatizou a escolha profissional e as relações com pessoas e momentos importantes no convívio pessoal e profissional do seu processo formativo.

No primeiro momento, a Professora diz não ter nenhuma lembrança marcante que tenha a influenciado na escolha pela docência no ensino superior, ou

um projeto profissional que passasse pela docência no ensino superior, pelo menos conscientemente. Queria sim atuar na área de Educação Física, mas sem ter clareza da modalidade e nem campo de atuação. Neste sentido construí uma trajetória a partir das oportunidades que foram surgindo desde a graduação. Hoje percebo que muitas experiências e atividades, ainda durante a graduação, são o alicerce das minhas atividades profissionais no ensino superior. Então, inconscientemente, houve um projeto.

E este projeto, nos é revelado sucintamente em função dos períodos que antecederam a docência no ensino superior. O objetivo então foi:

ir para a escola, fazer faculdade e pós-graduação. São questões óbvias e inerentes a qualquer função/profissão. A docência no ensino superior é decorrente de uma preparação escolar/acadêmica de longos anos e que jamais acaba.

O processo formativo na Universidade deve-se basicamente a atualização na área (em termos de conteúdos) ao participar de eventos científicos e acadêmicos e, ao assumir funções administrativas, você amplia sua formação/visão sobre a questão da formação no ensino superior, sob uma ótica muito mais ampla do que quando se atua apenas como docente. Além de atuar na formação da pessoa em um curso superior, você amplia seu repertório na questão que envolve a formação da pessoa para a vida. Eu, por exemplo, fiz “cursos” e “estágios” na UFSM como coordenadora de Curso ao participar em comissões de diferentes instâncias na IES ao longo de seis anos. Esse foi, de fato, um processo formativo em que a própria Universidade, indiretamente, me preparou para o exercício profissional, que foge da atividade docente, ligada ao ensino, pesquisa e extensão.

Consciente de uma formação permanente e inacabada, o cotidiano se revela em conta da sua inserção social. Esse momento também pode ser evidenciado mais à frente quando a Professora se remete à classe social de origem, ligando-a a conquista educacional-profissional e pessoal, ou seja, do momento educativo em que ela deixa a escola do interior e transfere-se para a educação urbana, chegando a sua inserção na Universidade; e por último, a constituição de um círculo familiar.

Em relação ao seu investimento profissional-institucional, que representa acontecer em um processo de mão dupla, a Professora prende-se a organização

programática e, conseqüentemente, a exploração do cotidiano como desenvolvimento profissional docente anunciando compromisso ético e estético com a formação e a profissão, ou seja, parece claro o desejo de participação social e a preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Lembranças de pessoas também fazem parte da sua formação, tanto positiva quanto negativamente.

As minhas características pessoais que influenciam no meu modo de agir estão vinculadas a aquelas que formam minha personalidade desde que nasci e desde que recebi as primeiras orientações de vida dos meus pais. São elas: lealdade/honestidade, responsabilidade, confiança, iniciativa e respeito.

Na vida profissional acrescentaria a necessidade de conhecer e entender da área em que se atua para uma eficiente atuação, pois isso implica em mais confiança, respeito, competência, enfim reconhecimento (...).

Entre as características e necessidades enunciadas, a Professora evoca em sua narrativa um momento crucial atribuindo-lhe uma dimensão modeladora, importante no percurso da sua vida.

O que mais me chama atenção em um professor é a coerência e a conscientização da realidade em que atua (consciência do contexto). E nesse sentido tenho vários bons exemplos.

Uma experiência negativa está relacionada à faculdade, quando na disciplina de Natação fui destacada como exemplo de “como não se deveria fazer” em frente aos colegas durante as aulas práticas. Tinha dificuldades com a disciplina e com a postura do professor nunca aprendi a nadar, o que passou a ser uma grande frustração. Esta, acredito, foi a grande lição que recebi durante a minha formação em nível superior. Foi um exemplo “de como não devo agir com meus alunos”, para que eles não tenham ou criem aversão à atividade física. Este exemplo com certeza me fez melhor profissional, sobretudo, de ver a importância de respeitar os limites do ser humano.

(...) As pessoas que considero importante estão ligadas as diferentes fases da minha vida.

Os momentos mais marcantes atribuo às fases em que houve decisões que mudaram o rumo da minha vida: quando consegui sair do interior para estudar na cidade (sexta-série), quando sai da casa dos meus pais para fazer faculdade; quando conclui os cursos de graduação; quando comecei a trabalhar em jornalismo; quando ingressei na PUC para especialização e na UFSM para o mestrado e doutorado; e quando comecei minha vida profissional no ensino superior. Primeiro na IES particular e depois na UFSM. Considero também importante o momento em que fui chamada pelo MEC/INEP para avaliar Cursos de Educação Física pelo Brasil. Foi exatamente no dia em que comemorava dois anos de doutora. E mais recentemente, o momento importante foi à opção por uma família (marido e filho enteado).

Todas as minhas experiências são positivas e muito significativas. Eu investi muito na carreira e a IES também investiu na minha formação e atuação profissional. As dificuldades vividas aqui, também o são em outras Universidades e são realidade de outros colegas também. Eu cresci muito na UFSM, desde que vim em 1993 para realizar o mestrado e depois o doutorado. Foi aqui que dei os primeiros passos como professora substituta, que me abriram caminhos para trabalhar em outra Universidade, e depois regressar a UFSM como docente no CEFD. A Universidade me acolheu com muitas oportunidades, que fui acolhendo ao longo dos anos. E estas oportunidades exigiram muita dedicação e empenho, mas o retorno pessoal e profissional é imenso. Me reconheço como pessoa e profissional, por tudo que já fiz e aprendi nesta IES.

Helena demonstra que vai se percebendo através da base familiar herdada dos pais. Isso representa ser uma constante, pois ao se afastar da família, tais características estão se fortificando frente aos desafios do contexto em uma realidade social.

Enquanto vida acadêmica na formação inicial, o fracasso vivenciado em uma situação embaraçosa foi suficiente para a construção de uma imagem pelo resto da vida, consolidando um comportamento pontual de intervenção. Esse fato não apenas está “depositado” em sua memória, mas foi capaz de exercer influência no processo formativo, e até mesmo possa vir a justificar projetos futuros.

Para compreender este fato utilizamos a expressão de Dominicé (1988), destacada entre aspas no parágrafo anterior. De igual modo, o autor se refere à dinâmica do percurso formativo como um campo relacional, em que as resoluções de conflitos ou de tensões são entendidas como opções de expectativas projetadas sobre si mesmo.

As relações que a Professora estabelece com os momentos mais marcantes da sua vida entrelaçam-se, logo, as fases vivenciadas não se apresentam isoladas no seu percurso formativo. O trecho da sua narrativa ressalta as decisões que a impulsionaram na vida, o que gradativamente, foram tornando-se experiências significativas. E finaliza, segura de se reconhecer como pessoa e como profissional.

O entrelaçamento dos diferentes momentos, encruzilhadas e fases do entorno vivencial contribuem para a dinâmica relacional, formando a si mesmo, no modo de interação com o contexto. E desse modo, deixando a reciprocidade acontecer.

Ao afirmar esta relação, e a partir do estudo de Isaia (2000, p.25), estendemos a uma generalização aos demais professores aqui apresentados, buscando apontar os traços educativos da vida adulta, tornando assim, o processo passível de generalização da própria estrutura das fases do ciclo vital. Referimo-nos então,

(...) ao caráter concreto de uma vida em sua evolução, indicando seqüência, fluxo temporal e desdobramento múltiplo através dos anos, compreendendo todos os componentes do viver: história ocupacional; mudanças físicas; desejos; relacionamentos de amor; de trabalho e familiares; bons e maus momentos; participações de outras pessoas, instituições e grupos, enfim, tudo o que é significativo para a pessoa (...). Assim, o ciclo vital, é um desenrolar seqüencial de épocas (...). Cada época, embora diferente da anterior, não é nem melhor, nem mais importante do que aquela. (...) um padrão básico, dado no tempo, formado pela interação de componentes internos (valores, desejos, conflitos,

competências, noções do eu, etc.) e externos (pessoas, grupos, instituições sociais, eventos, objetos, produtos culturais, etc.). Dentre os componentes centrais da adultez tem-se a família, o casamento e a ocupação. Esta estrutura, assim constituída, determina a natureza e o padrão de relacionamento de um adulto com todos os quais se relaciona, bem como a evolução deste relacionamento.

Nesta etapa descritiva assinalamos a interrogação dos professores-personagem a si mesmos e em relação à própria formação. E nela percebemos, através da nossa primeira participação neste tipo de estudo como aprendente-investigador, bem como a participação dos professores, observando-os: *“Olha, eu gostei de falar”*. Por outro lado, também é notório em alguns momentos da reflexão sobre si mesmo, a dificuldade de precisar algumas questões do processo formativo: *“Falar sobre isso é bastante complexo. Eu vou tentar responder daí tu vai me ajudando naquilo que estou falando”*. Com isso, há colocações e também há preocupação, por exemplo, de se certificar na coerência daquilo que está se pensando com o que está se verbalizando. Ou semelhante a isso: *“Muito interessante essa questão!”*.

Acreditamos que esses momentos podem ser entendidos como um facilitador ou um complicador, pois muitas vezes é transparente a preocupação dos nossos professores-personagem em trabalhar com exatidão os momentos e os espaços que estão buscando e se situar na narrativa, podendo assim, deixar de mencionar passagens importantes devido à precipitação e/ou o desordenamento das informações.

Em relação à globalidade das narrativas, e intencionado na construção do próximo capítulo a partir do que foi apresentado nos procedimentos metodológicos para a presente pesquisa, cada narrativa está permitindo a constatação de semelhanças e diferenças, pelas quais podemos transitar nos períodos que reúnem vários fatos ou contos considerados formadores. Nas semelhanças que poderão ir surgindo, há a possibilidade de se ter uma diferença, e no bojo desta, poderá haver uma semelhança possível (JOSSO,1988).

Neste sentido, como afirma Dominicé (1988, p.57), “não há qualquer modelo final a atingir. O essencial da formação reside no processo”, o qual, em interação com outros processos e dados, induzem-nos a atribuir um valor que poderá dar especificidade ao contexto e à nossa investigação.

Encarando este momento investigativo como sendo uma parte de um processo vital e formativo, podemos dizer que as trajetórias descritas dos nossos personagens, bem como os momentos que eles vivenciaram na CEIPPP/RC, foram se entrelaçando nos seus processos de socialização, constituindo-se em sujeitos singulares, reassumindo-se, interpretando a experiência individual e grupal, dando sentido, significado e inserindo-se em novos sistemas das relações mediadas por novas formas e circunstâncias objetivadoras.

Marques (2000, p.16) preconiza que

ao se entrelaçarem os processos de socialização, da individuação e da singularização do sujeito, os homens aprendem uns dos outros, constituem-se em sujeitos sociais concretos da aprendizagem e adquirem, como pessoas, as competências que os tornam capazes de linguagem e ação para tomarem parte nos processos e entendimento compartilhado e neles afirmarem sua própria identidade.

Ademais, concluindo este espaço de apresentação, o ponto de descrição buscou focalizar as diferentes trilhas que compõem as tramas, percursos e desassossegos de cada um dos professores-personagem presentes no difícil processo de aprender a ser professor. Importa lembrar que tais momentos, sejam tristes ou alegres, fáceis ou difíceis, simples ou complexos, podem levar a vivência do aprendizado, pois como comenta Peres (2006, p.50), “o caminho também pode se apresentar como liberdade, como motivação, como paixão... O caminho é onde ele pensou e viveu o novo”.

Enfim, baseando-nos na complexidade do caminho da formação docente, das representações e imagens construídas ao longo de suas trajetórias formativas, a mesma autora ainda ressalta que, para tanto, talvez seja preciso visitar as teorias pedagógicas, sociológicas, filosóficas, metodológicas, entre outras, para formar pressupostos que poderão nortear ou sulevar as práticas.

Neste aspecto, destacamos que a trajetória formativa e vivência dos professores apresentados se demonstram influenciados pelo dualismo cartesiano em sua formação inicial, e após a percepção e distinção de algumas correntes educativas reconstruíram maneiras de compreender, ser e sentir a formação docente. Segundo o estudo de Dubar (1997a), certas trajetórias são marcadas por rupturas de qualquer natureza que implicam o retomar de identidades anteriormente adquiridas ou construídas e, portanto, representam estarem em um processo de

ressignificação e transformação de si e das interações consigo mesmo, com os pares profissional e institucional, com a família, enfim, nos mais diversos lugares sociais que convivem e interagem na continuidade inter e intrageracional.

5. AS NARRATIVAS SE CRUZAM NAS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES-PERSONAGEM DA INVESTIGAÇÃO: um mundo que se mostra...

Focalizando o objetivo da nossa investigação, “Um mundo que se mostra...” foi sendo construído ao ir-se zigzagueando por entre as narrativas, mas não somente nelas, também com o auxílio do embasamento teórico que utilizamos para tal, bem como da consulta ao projeto político-pedagógico e das reuniões registradas em Atas pela CEIPPP/RC.

Isto significa dizer que as narrativas enfocaram as trajetórias dos professores-personagem e o seu envolvimento na CEIPPP/RC. Então, partimos dessa relação, a qual deu sustentação às unidades de significado formuladas. Em função dessa relação, justificamos a ausência de uma seção mais detalhada sobre a própria CEIPPP/RC por não ser o foco do nosso trabalho, mas foi preciso transitar com os professores-personagem que integraram a mesma a fim de contemplar o objetivo da nossa investigação. Como sugestão, seria interessante realizar um estudo específico para contar essa história, enriquecendo ainda mais a compreensão e os interesses políticos e educacionais da realidade do CEFD.

Além disso, é possível afirmarmos a forte dependência entre as unidades de significado – ponto este que nos trouxe algumas dificuldades para separá-las didaticamente – por se tratar de uma temática que está entrelaçada em todos os seus momentos, gerando dependência entre os assuntos que abordaremos a partir desse instante.

Às unidades de significado, portanto, receberam a seguinte denominação:

Quadro 1. Unidades de significado.

<i>Foco temático</i>	Concepções da formação de professores
<i>Caminho percorrido</i>	Narrativas do percurso formativo
<i>Os achados</i>	Formulação de unidades de significado
<i>Unidades de significado</i>	1) Projeto educativo: informação e conhecimento em a-tua-ação 2) Aprendizagem interrelacional 3) Alguma coisa no ar... um olhar para nós

Para a apresentação das unidades de significado, não nos preocupamos com regras gerais de sistematização a fim de organizar a exposição das idéias, pois estamos percorrendo o caminho proporcionado pela flexibilidade metodológica. Este fato nos direciona para as idiossincrasias que orientam os professores-personagem no contexto em que atuam. Assim, a perspectiva que adotamos para comunicar as unidades de significado da nossa investigação segue a sugestão elaborada por Pérez Gómez (2000, p.115), ao dizer que para os relatórios de investigação

não existem modelos-padrão de uso generalizado; são, antes de mais nada, o reflexo fiel do estilo singular de indagar e comunicar do próprio investigador. Pretende-se que o relatório aproxime do leitor, na medida do possível, a realidade viva dos fenômenos estudados (...) utilizando em grande parte a linguagem dos próprios indivíduos ou grupos, cujas perspectivas e interpretações da realidade são apresentadas e comparadas no próprio relatório.

5.1 Projeto Educativo: informação e conhecimento em a-tua-ação

Eu queria dizer que falar sobre a construção do Projeto-Político Pedagógico do Centro de Educação Física (...) é ao mesmo tempo prazeroso e também muitas vezes leva a alguns questionamentos: se de fato nós acertamos na condução de trabalho? Quando eu assumi a Comissão nós estabelecemos um Cronograma de Trabalho porque a Comissão veio já nomeada pela Direção do Centro, por indicação dos Departamentos. (...) Esse trabalho todo, ele foi documentado em Atas, (...) mostra um pouco assim o que nós fizemos e que preocupações nós tínhamos. Pelo menos em três oportunidades nós chamamos os outros Centros de Ensino que estão diretamente vinculados ao Centro de Educação Física para que participassem dessas reuniões, dessas discussões. Isso foi super positivo porque tivemos a oportunidade de ouvir os outros Centros e dizer algumas coisas para os outros Centros do que nós precisávamos, e o que nós teríamos que ajustar, principalmente em relação à Licenciatura antiga.
(Helena)

O relato inicial demonstra a preocupação em realizar o registro histórico do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ancorado pela CEIPPP/RC, legal e transparente, com o máximo de participação dos professores ligados ao CEFD. Ao mesmo instante também é possível perceber algumas discórdias entre os professores dos diferentes Centros de Ensino quando é mencionada a intenção do que seria preciso ajustar, considerando à Antiga e a Nova Licenciatura.

O ponto positivo da participação dos professores de diferentes Centros de Ensino e, principalmente dos representantes do Sistema Municipal e Estadual de Ensino de Santa Maria possibilitou a aproximação com a realidade educacional.

Então quando nós definimos o objetivo: formar professores para a Educação Básica, bom, qual é o conteúdo de Educação Física que nós entendemos fundamental e importante para a formação de professores para atuar na Educação Básica? Foi esse objeto que permeou todas as nossas discussões do Projeto Político-Pedagógico. E é por isso que nós chamamos os outros Centros, e é por isso que nós chamamos a Secretaria da Educação e a Coordenadoria Regional de Educação do Estado.

(...)porque essas pessoas trouxeram a experiência, trouxeram a realidade das Escolas municipais e estaduais. Então esse foi um trabalho muito importante porque alguns membros da Comissão não têm a experiência escolar de prática (...). Hoje formamos professores, mas nós não temos uma atuação na escola antes de ingressar na Universidade.
(Helena)

Apesar de destacar a participação dos professores através do registro das Atas, observamos, constantemente, o pedido de engajamento na construção do PPP, porque as discussões estavam restritas aos professores que constituíam a CEIPPP/RC. Exemplificando essa questão, na maioria das vezes, a participação dos professores nos encontros da Comissão era ao nível de ouvinte, abstendo-se do debate público, o que praticamente acontecia internamente na Comissão. Por outro lado, notamos a falta de experiência e/ou vivência dos professores do CEFD com a escola, claro, com exceções. Isso pode ser decorrente das trajetórias formativa desde a formação inicial, pois estiveram envolvidos em atividades com pouca ou nenhuma ligação com o contexto escolar. Podemos dizer que esses professores desenvolviam pesquisas nos laboratórios¹⁸ espelhados na imagem do seu professor orientador, e que tardiamente, viriam substituí-los.

Embora essa discussão em relação ao professores não seja recente, é importante destacar o esforço e dedicação da própria CEIPPP/RC na construção do PPP.

*Eu acho que um dos pontos que eu colocaria ou destacaria em primeiro lugar é a Comissão, a forma como a gente procedeu e queria proceder, de sempre chamar as pessoas (...), todos os Centros de Ensino envolvidos com a formação profissional em Educação Física. Eu diria esta democracia ou esta vontade ou necessidade de ter essas pessoas. Isso foi importante (...), o **chamamento a uma discussão** para sensibilizar (...) a importância dessa nova formação.*

*E a outra (...), é **as experiências profissionais dentro da Comissão**. Em relação, assim, entre a teoria e a prática, como é que poderíamos costurar isso de forma eficiente? Um ponto fraco eu vejo assim, a participação dos alunos, embora às vezes eu fico me questionando: um aluno de 2º ou 3º semestre, que tipo de contribuição ele poderia trazer para esse processo? Eu acho que o aluno ainda trabalha de forma muito individualizada. Ele quer o que é bom para ele naquele momento. Para ele enquanto aluno (...) representar alguém a médio e longo prazo, só que você não sabe o que os futuros alunos do Curso gostariam de ter.*

¹⁸O reconhecimento do CEFD como um dos melhores cursos de Educação Física do Brasil aconteceu, aproximadamente, no período do final da década de 1980 até meados de 1997. Talvez, a principal causa para isso foi à produção científica do Curso através dos Laboratórios (Pedagogia do Movimento Humano; Cineantropometria; Aprendizagem Motora; Desenvolvimento Humano; Biomecânica; Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano.

*Então por isso que **eu falo numa ampla visão**. Este foi um ponto assim, um marco que nós tentamos adotar, pelo menos na minha concepção de **ter uma macro visão da Educação Física** e, principalmente, que essa macro visão fosse **permeada pela flexibilidade curricular**. Esse eu vejo, assim, um ponto importante nesse nosso Projeto. É a flexibilidade, mas por outro lado eu também vejo a importância que nós temos que dar para essa flexibilidade curricular, porque quando falamos em flexibilidade, falamos em currículo flexível.*

Então esse é um foco por agir.
(Helena)

*(...)a gente, por exemplo, que tem essa preocupação mais pedagógica, (...)têm a necessidade de ter **uma visão mais ampla das coisas**.*
(Dom Casmurro)

*(...)um bom olhar, que tenha tido uma inserção, (...) que continue **acompanhando todo (...) o desenvolvimento da área**.*
(Quincas Borba)

Qual é o nosso papel, qual é a nossa função? Porque além do conhecimento específico, entra a questão dos valores, entra a questão de ideologia, entra a questão da cultura, entra a questão da visão de mundo, de homem, de sociedade que se tem por aí.
(Brás Cubas)

Segundo Sacristán (1995, p.67), “a função do professor define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. Assim, os grifos apontados nos fragmentos narrados apresentam-se sintonizados entre os professores, denotando a tentativa de se realizar um trabalho coerente.

Confirmando esta posição na construção do PPP, ter a capacidade de demonstrar uma macro visão da área do conhecimento, a dependência de uma coletividade profissional, a coerência entre teoria e prática na atuação da formação inicial, são concepções que prenderam a nossa atenção como constituintes deste momento histórico para os professores. A nossa intenção não é de explorar separadamente estas concepções, pois devido à complexidade do contexto, é possível perceber que ao longo da tessitura do texto, encontrar-se-ão interconectados nas narrativas dos professores-personagem.

Ao relacionarmos o exposto com o PPP, destacamos:

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 (CEFD, 2005).

Neste sentido, 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 (CEFD, 2005).

Alguns autores em seus estudos, como Perrenoud (2002), Alarcão (2001), Krug (2001), Freire (2000) e García (1999), preconizam a necessidade da superação de modelos formativos baseados na reprodução do conhecimento. É preciso uma formação que tenha a capacidade de identificar as necessidades do contexto através de momentos de reflexão, além da competência de estabelecer relações nos diferentes momentos compartilhados no contexto.

Corroborando com os autores anteriormente citados, na Ata de Nº. 05 (25/09/2003), o registro da fala de um professor é direcionado às mudanças dos objetivos e do perfil do novo Curso, combatendo uma formação ampliada/generalista, a qual tinha como inserção todos os campos de trabalho (escolar e não-escolar). Além disso, ele mencionou as constantes críticas dos alunos em relação à qualidade das aulas ministradas, assim como enfatizou que falta um caráter mais específico à Educação Física para motivar mais o aluno para uma melhor formação profissional escolar.

O processo como um todo exige mudanças, não só na proposta educativa e curricular, mas também na forma de atuação do professor em relação à formação profissional.

Na busca da compreensão da consciência acadêmico-profissional para com o PPP e as futuras práticas educativas, logo nos primeiros encontros da CEIPPP/RC, a qual envolvia a presença maciça dos professores do CEFD, destacaram que o PPP não é um conjunto de disciplinas, mas uma proposta de projeto e que as disciplinas são importantes neste projeto; que a pesquisa é o “grande alimentador” do ensino; que o ensino, a pesquisa e a extensão devem andar juntos; que o PPP deve levar em conta a história do Curso e a proposta deve ser regional e local; deve-se trabalhar com um modelo real. Ainda mencionaram que hoje, a grande dificuldade nos currículos é a fragmentação, pois cada professor seleciona seu conteúdo (ATA Nº 01 – 14, 15 e 16/05/2003).

Partindo dessas primeiras colocações, e tendo como premissa a visão ampliada, global, constatamos que a compreensão da realidade se mostra de maneira complexa, em que as transformações ocorrem em um ritmo frenético, sendo hoje, aceleradas se comparadas com os diversos desafios postos para o processo

de formação de professores. Dessa forma, as modificações que ocorrem na atualidade afetam todos os setores das relações humanas, exigindo, assim, posturas e atitudes frente às diversidades do cotidiano.

Neste sentido, os processos sociais podem facultar entre a resistência e a negociação com as condições que estão em jogo. Os abundantes conflitos que se detectam nas instituições exprimem a evidência de interpretações e comportamentos alternativos em face da existência de regulamentações no sentido de homogeneizar a prática (SACRISTÁN, 1995).

Ademais, pensar a construção do PPP em face da complexidade e dos processos sociais, implica ter um projeto também voltado à formação contextualizada com a Educação Física escolar. Na opinião dos professores-personagem, precisa:

*(...) **articulado com o teu quotidiano**, com os desafios, as expectativas, perspectivas, você tá sempre fazendo leituras do seu passado, do seu presente, do que você já fez. (...) **Maturidade profissional** (...). Olha, eu gostaria disso!*
(Brás Cubas)

*A questão dos **conhecimentos**, das novas disciplinas (...) estar **amarrado com o contexto escolar**, eu acho que foi outro avanço.*
(Quincas Borba)

Bom, o curso antigo não tem o PPP. Têm aquele livrinho com as disciplinas, conteúdos, aquele é o documento do anterior. E outra coisa que é interessante ver, é que naquele livrinho, se você pegar a parte do perfil que o Centro pretende formar, o tipo de aluno é um super-homem. Se o Centro formar aquilo que tá ali, com todas aquelas características que tá ali, mas é um super-professor! Então, eu acho que esse PPP trás mais um pé no chão (...).

*Então, na Licenciatura essa é outra característica importante, que não tem como você formar um professor individual, individualista, assim. Eu acho que na Licenciatura, uma das características do professor é ter a qualidade de **saber trabalhar em grupo**. E veja assim, trabalhar em grupo não é em grupo, que eu digo assim, do grupo do pensamento dele. Assim, que possa trabalhar em grupo diversificado, que possa construir e ter acesso, e que possa transitar em vários tipos de grupos que tenha outros tipos de pessoas.*
(Dom Casmurro)

Ao grifarmos as expressões nas narrativas, o que é uma constante desse ponto em diante no nosso trabalho, vai ao encontro da superação de um modelo técnico da aprendizagem na formação de professores, pois quando estamos somente voltados para a reprodução, pretendemos como produto final à homogeneização do movimento. Refletir sob esse aspecto leva-nos a acreditar e reforçar que as rupturas e/ou mudanças denotam importância para compreender os desafios em um curso de formação de professores.

Representa, então, que alguns princípios foram estimuladores para estar se propondo, não somente um processo de rupturas, mas uma estreita ligação da formação de professores articulada com as necessidades do contexto educacional. Neste ponto, as crenças e idéias são consideradas vital para a estruturação e implantação de um PPP, bem como para se pensar em mudanças.

Não se trata, neste processo, de forma alguma, de ter como ideal a redução de idéias a meros instrumentos, manipuláveis como coisas. Morin (2003) assevera que a partir do *imprinting*¹⁹ cultural, o homem, na busca de atividades auto-observadoras, necessita-se desenvolver nova geração de teorias abertas, críticas e reflexivas, autocríticas, aptas a se autoreformar.

Nesta pertinência, complementa o autor, as relações entre o local e o global, entre o passado e presente, entre o antigo e o novo, pede o exercício da curiosidade para se interpretar o conhecimento do mundo, complexo e multidimensional, a fim de tecer a nossa posição no mundo. Lembremos, caro leitor, a trajetória formativa dos professores Brás Cubas e Helena, momento este que suscitavam construir relações nas experiências compartilhadas na compreensão do contexto universitário. Por conseguinte, o próximo exemplo dos professores-personagem relacionado ao PPP, busca reforçar o que estamos enfatizando:

(...) o Projeto Político-Pedagógico não é a Grade Curricular. Tem uma intenção por trás. E essa intenção é onde está a justificativa. E se você vai ler essa justificativa, você vai ver que muitas coisas poderiam ser resolvidas se o pessoal tivesse entendido o que está lá.
(Dom Casmurro)

Toda essa tranqüilidade da nossa conversa se dá no seguinte. Eu me encontro num primeiro momento de uma reflexão da análise histórica, enquanto pessoa e enquanto profissional O que eu agreguei, qual a minha intervenção, aonde que eu sou tudo isso, né! Até onde eu posso contribuir? Quais são as minhas limitações? E a questão dos valores, hoje, tá me prendendo no que me norteia, os valores que norteiam hoje na questão da formação humana. Antes eu estava preocupado com a questão da parte técnica, da parte mecânica, da parte instrumental da formação do profissional. Acreditando, acreditava que uma formação com ênfase, não digo com prioridade, mas com ênfase nessas questões poderia garantir uma atuação profissional que pudesse fazer uma intervenção com qualidade, que pudesse ser um instrumento de mudança, de intervenção, de rupturas, principalmente, de rupturas.

E hoje os valores que me guiam, que estão me norteando pra essa atuação profissional, e dentro de um curso de formação profissional, é a possibilidade que o cidadão, esse profissional que

¹⁹Todas as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classe, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho) e todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios. Há assim, sob o conformismo cognitivo, muito mais que conformismo. Há o *imprinting* cultural, marca matricial que inscreve o conformismo a fundo, e a normalização que elimina o que poderia contestá-lo. (...) O *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar, em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional (MORIN, 2003, p.27-28).

*está em formação, que ele tenha a **capacidade de fazer uma reflexão (...) de tudo o que está acontecendo ali. É apontar até que ponto nós podemos contribuir com a formação humana. Nós vamos trabalhar com jovens, crianças, adolescentes, com adultos, com idosos, com pessoas de vários segmentos. Então saber de que forma o nosso conhecimento, e de que forma a nossa intervenção pode contribuir para as mudanças.***
(Brás Cubas)

Portanto, é necessário **edificar um perfil, cuja formação contemple história, filosofia e sociologia**, (...) 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 mecanicistas, 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 (CEFD, 2005, grifos nosso).

Além da certeza de que um planejamento esboça uma intencionalidade, esta também precisa estar permeada por valores, cujos formarão a base interventora da condição humana onde os sujeitos estarão dinamicamente relacionados em uma rede contínua de interações. Essa concepção demonstra-se, como na passagem do PPP, argumentada a partir de perspectivas ecológicas, antropológicas e culturais, o que também vai ser evidenciado quando mencionarmos os estágios e as práticas curriculares, assim como a construção da cultura do movimento humano.

O entendimento destas proposições é capaz de explicitar que a orientação de um projeto de formação profissional é, antes de tudo, uma formação humanizadora. Entretanto, como o professor agiria no cenário universitário em prol dessa formação?

Por um momento deixamos esse questionamento em aberto, porém a partir dele, é possível apresentar o objetivo da formação de professores no PPP.

Na minha concepção, independente da matriz teórica que o nosso curso tem, nós estamos formando professores muito mais qualificados para a escola do que o currículo de 90. Eu lembro que nós colocamos nos objetivos específicos formar um aluno, acho que emancipado; deixa eu ver aqui no Projeto como é que nós colocamos.
(Helena)

- Desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; - Possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente; - Possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, **compromissada com a educação emancipatória** (CEFD, 2005, grifo nosso).

Após ressaltar a leitura dos objetivos do curso de Educação Física expressos no PPP, apontou-se a seguinte dúvida:

*Esta palavra, educação emancipatória, ela ainda não é assimilada por todos, bem como ela também não pode ser assimilada num conceito único. **O que é emancipar uma pessoa para você?** Provavelmente tem questões diferentes daquilo que eu entendo por emancipação. Então isso são questões importantes.*
(Helena)

A Professora enfatiza que possivelmente haverá diferentes interpretações ao se tentar definir a palavra “emancipar” no contexto da formação de professores de Educação Física escolar, porém não podemos negar que ela está estreitamente ligada à intencionalidade do PPP, o qual também precisa ser suficientemente capaz de vir a questionar a atuação do professor e a sua coerência profissional, pois senão pode-se ir contra a própria proposta do PPP. No entanto, se o parecer é contrário à proposta do PPP, talvez o professor esteja sendo coerente com os seus referenciais. Mas qual é o referencial? Duvidosamente, podemos correr o risco do professor continuar o seu “fazer pedagógico” como a um tempo atrás, como, por exemplo, pautado na racionalidade técnica e na racionalização do ensino, o que também não seria estranho nem surpresa. Em seguida, exemplificaremos o que estamos pondo em xeque.

Concordamos com Nóvoa (1991) ao mencionar os modelos de racionalidade técnica e de racionalização do ensino. Se o professor prioriza as características desses modelos, desconsiderando outras possíveis intervenções, desqualifica o seu modo de ação pedagógica acarretando depreciação das práticas existentes e dos saberes experienciais. No estudo de Perrenoud (2002); Pimenta; Ghedin (2002) e Krug (2001; 1996) é possível perceber que o modelo da racionalidade técnica se tornou insuficiente devido aos fatores que se apresentam na prática docente, tais como os apresentados por Schön (2000), como complexidade, instabilidade, incerteza e conflito de valores, denominados zonas indeterminadas da prática (ZIP).

Ademais, os professores também direcionaram as suas falas para a constituição da grade curricular. Gostaríamos, então, de atentar para o simples fato da sua estruturação, o que na opinião dos professores-personagem, denota estar fechado ou aprisionado, e, dependendo da atuação do professor, poderá ficar refém da mesma e encontrar dificuldades para com as práticas curriculares.

Esse nome grade curricular também não é muito bom porque grade implica ou dá o sentido de estar preso naquela grade, dizer que está fechado. Não, agora tem que ser aberto tem que ir mudando. Só que as disciplinas não podem mudar o que o PPP prega e justifica lá, o que o PPP diz.
(Dom Casmurro)

De acordo com o PPP do CEFD, o novo currículo foi construído a partir de um conjunto de disciplinas com temáticas similares, dentro das dimensões definidas pelas propostas das Diretrizes Curriculares da Educação Física e a partir de Atividades Complementares constituídas de projetos de ensino, pesquisa, extensão; disciplinas complementares de graduação; participação em eventos, colegiados; realização de monitorias acadêmicas, etc. (CEFD, 2005).

Estas atividades podem ser entendidas como a parte flexível do currículo, indispensável quando organizada de maneira satisfatória, porque a inflexibilidade, conforme Santomé (1998), não permite a iniciativa de autonomia, quiçá a curiosidade e o senso crítico. Este autor ainda afirma que tanto as disciplinas quanto às práticas e dinâmicas curriculares necessitam estarem entrelaçadas, contribuindo para a construção do conhecimento, que é inacabado, bem como as práticas não podem ter um caráter essencialmente terminal no processo.

Rodrigues; Esteves (1993), ao analisarem alguns indicadores como necessidades na formação de professores, destaca ser imprescindível a reconstrução da representação que professores e alunos tem em relação ao sistema educacional, a satisfação entre as práticas formativas, a discrepância que o professor tem do seu trabalho tal como ele é e como deveria ser, e a distância na relação professor-aluno, entre outras.

Ademais, também se tem 15 horas/aula definidas como 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, como enfatiza o PPP.

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 (CEFD, 2005).

A Resolução CNE/CES 7/2004, no Art. 12 consta que a organização do curso de graduação em Educação Física poderá ser nas modalidades: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular (BRASIL, 2004). Também consta no registro das Atas da CEIPPP/RC a participação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFMS) para esclarecer dúvidas quanto à formatação da nova proposta: se esta poderia ser feita por temáticas, módulos ou disciplinas (ATA Nº 01 – 14, 15 e 16/05/2003).

Primeiro, atentamo-nos para a forma modular, a qual é uma proposta diferenciada e inovadora, pois não está mais organizada em forma de grade curricular, mas por eixos e/ou blocos temáticos que envolvem áreas do conhecimento, exigindo, assim, uma dinâmica de trabalho diferenciado por parte dos professores – são métodos e técnicas orientados para a análise crítica e reflexiva a partir de um tema gerador –, o que também não o exclui dessa maneira de atuar no sistema seriado decorrente de uma matriz curricular integrada, em que as áreas de conhecimento ou disciplinas e experiências se entrelaçam a partir de temáticas. Desse modo, o ensino estará centrado no aluno, estimulando a aprendizagem tanto deste como do professor (SANTOMÉ, 1998).

De acordo com Dom Casmurro, no início do processo cogitou-se a idéia do currículo modular.

*Uma coisa que eu não contei pra ti e que é interessante é que logo no início do processo, lá nas primeiras reuniões. Eu dei a idéia da gente, e teve uma colega que também abraçou a idéia; na época o Santin tava aqui também e abraçou a idéia, mas depois fomos vencidos. Era construir **currículo por módulo e não mais por disciplinas**. Pra ti ver o “caldo” que tava aí! Não ia ter disciplinas. Ia ter módulos onde vários professores iriam atuar (...). Eu juntei todos os documentos, nós construímos os módulos e quando chamamos a Cordélia, da PROGRAD, (...) pra dar um parecer jurídico, ela disse: não tem problema. Ela ficou entusiasmada. Bah, mas que beleza porque é uma revolução, né! Tu acaba com as disciplinas. Só que ela colocou uma pergunta que foi a ducha de água fria em tudo que a gente tinha pensado: e se alguém vier transferido pra cá, como é que vai fazer a adaptação? Se ele vêm de uma Escola que é por disciplina, e se ele pede transferência pra cá, como é que vocês vão fazer? Tem como fazer. Só que aí o pessoal aproveitou e... Eu me lembro da reação de um professor, né: “Graças a Deus que não deu certo!” (Risos).*

No entanto, o registro na Ata de Nº 22 (09/01/2004) apresenta outra justificativa:

Explicou que se buscou trabalhar em módulos, mas que isso na prática ficou inviável porque os professores encaminharam as disciplinas fragmentadas. O prof. Wenceslau colocou que as reformas no CEFD sempre foram apenas em cima da grade curricular e que agora há um PPP que deve servir de parâmetro. Destacou que estamos no meio do caminho e que agora o processo exige o coletivo, tendo em vista que a Comissão elaborou uma proposta inicial. Expôs a linha teórica que sustenta o

PPP e destacou algumas incoerências nas disciplinas encaminhadas. A questão central da proposta vê o movimento humano como algo além do paradigma mecanicista. Sustentou-se a proposta em autores que ultrapassam essa visão. Exemplificou com a disciplina de Aprendizagem Motora, não contemplada na proposta final. Disse que há certa incoerência, tendo em vista que aprendizagem motora deve abordar a questão da construção e não da transmissão da aprendizagem. A prof^a Sara apresentou os argumentos mostrando a importância da disciplina no contexto da educação física escolar.

O Professor comenta que a partir desse momento perceberam o insucesso perante o desafio da construção do currículo modular, assumindo a organização por disciplinas. Agora, se há dificuldade em relação às novas propostas do PPP e de algumas disciplinas, o que aconteceria em relação à estruturação modular?

O estudo de Pimenta; Anastasiou (2002) mostra que a superação dos modelos de currículos tradicionais é um obstáculo para o processo de inovação, se mostram superficiais, não contemplam o caráter explicativo e compreensivo dos fenômenos sociais em sua totalidade, prevalecendo conteúdos fragmentados e descontextualizados.

Ademais, também é interessante realizarmos um movimento de aproximação dos objetivos e do perfil do egresso do curso de Licenciatura em Educação Física com algumas disciplinas, em especial àquelas que mencionamos no segundo capítulo da nossa pesquisa: Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Jogos Esportivos Coletivos.

Em relação ao ECS, havíamos destacado a seqüência da sua realização: ECS I – Ensino Médio, ECS II – Ensino Fundamental, e ECS III – Educação Infantil, o que provocou questionamentos por parte dos professores responsáveis pelos Estágios. Dom Casmurro contou que quase todas as teorias pedagógicas afirmam a exigência de uma melhor preparação do professor para atuar com as crianças nas séries iniciais.

Em relação à questão dos Estágios, foi em começar pelo Ensino Médio (...), foi quase posto goela abaixo porque o que a gente pensou, e também fui eu quem levantei essa lebre aí. O seguinte assim oh: todas as teorias, todas as questões pedagógicas têm caminhado dizendo assim que pra trabalhar com criança assim lá nas séries iniciais, o professor tem que tá mais bem preparado.

Tem que ter inclusive algumas experiências, assim, por exemplo, tu dá uma aula pra adolescente ou pessoas assim com mais idade, tu já tem assim um certo controle. Tu é capaz até de falar numa linguagem mais diretiva: fica quieto aí, o que tu tá fazendo, etc., e tu não pode ir lá falar com a criança assim.

Então a idéia de que quando tu chegar lá nas séries iniciais é de que tu já passou por algumas fases, já fez algumas reflexões (...). A criança vai trabalhar num outro nível, em outra perspectiva. As crianças tão esperando outra coisa de ti também. Então foi nessa intenção de começar no Ensino Médio (...). Agora, (...) projeto é projeto e se a gente achar que não dá certo, que isso não está andando, pode mudar.

(Dom Casmurro)

Os professores do CE questionaram a carga horária da disciplina de Didática, de 90h/a, bem como (...) a ordem das disciplinas de Estágio Supervisionado (Ensino Médio, Fundamental e Infantil). A Comissão expôs que o Infantil foi colocado como última fase do estágio porque é a fase do ser humano que mais exige conhecimento do profissional.
(ATA Nº 22 – 09/01/2004)

Partindo da fala de Dom Casmurro, ele manteve uma posição rígida para estruturar o ECS. Dessa maneira, percebemos que o seu posicionamento representa estar ligado à importância atribuída à infância, caracterizado por algumas reflexões relacionadas às fases de desenvolvimento dos seus filhos, como é possível visualizarmos a sua trajetória formativa no capítulo anterior.

Esta dependência dos professores no âmbito do desenvolvimento do seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes em face da proposta socialmente organizada. Conforme explica Sacristán (1995, p.73), é neste terreno de imposição que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino. “(...) é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas também é evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional”.

Considerando os Jogos Esportivos Coletivos, anteriormente denominados de Esportes Coletivos I, II, III e IV (respectivamente, Futebol, Handebol, Basquetebol e Voleibol) e Esporte Individual I, II e III (Atletismos I, II e III), questionamos qual seria o entendimento dessa proposta. Particularmente, corroboramos com o exposto no PPP e com as falas dos professores ao argumentar sobre

(...) uma concepção de educação do movimento. (...) de pressupostos que identifiquem (...) 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 (...), 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, todas 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 (CEFD, 2005).

Antes de relatarmos um pouco do processo de amadurecimento da proposta dos Jogos Esportivos Coletivos, o qual trouxe algumas discórdias entre os professores, a expressão cultural corporal ou movimento humano como foi exposta acima, oportuniza espaço para discussão.

Da maneira como presenciamos durante a nossa passagem pela formação inicial (1999-2003), o movimento está atrelado ao entendimento das Ciências Naturais, como um fenômeno físico simples e objetivo, desconsiderando o indivíduo que o realiza. Neste sentido, Kunz (1998) analisa o movimento humano como um simples deslocamento de um corpo ou parte deste em tempo e espaço determinado, biológico-funcional²⁰ e/ou técnico-esportiva²⁰. No entanto, Kunz (1998) e Coletivo de Autores (1992) preconizam refletir pedagogicamente sobre a cultura corporal na direção de uma apropriação consciente do conhecimento como uma forma de emancipação humana do movimentar-se na Educação Física à compreensão dos fundamentos que a tem legitimado na escola, e não simplesmente como um receituário de atividades.

O esporte numa perspectiva técnica e natural, como se dissesse assim: a evolução do esporte é uma coisa natural, foi evoluindo né! Quando não é. Isso tem uma implicação histórico-social incrível. E aí falta esse espírito do aluno querer, porque eu considero que um professor tenha que analisar criticamente isso aqui, que se posicione. E não adiante eu chega aqui e dizer: agora eu já estou crítico o suficiente! Não porque as coisas novas vão acontecer e tu vai ter que estar sempre nessa perspectiva.

*(...) primeiro: **que você adquira experiência de movimento.** Que o movimento seja o centro da questão. Por exemplo, o esporte, o basquete, o futebol, isso são conteúdos daqui. Não são a disciplina daqui! Então o quê que acontece. Geralmente tu tens educativos de handebol, educativos de basquete, mas nunca passa dos educativos. Não chega na cultura de assumir a cultura do esporte, de saber olhar, de saber assistir, (...) uma coisa que eu tenho dito assim: desmanchar o esporte para tornar ele mais pedagógico. Ou seja, assim, o quê que eu digo para desmanchar o esporte: tu vai jogar o voleibol, por exemplo. O voleibol é um jogo muito técnico. Se as pessoas não tiverem uma técnica, não vai sair o jogo! Mas tu pode buscar outros recursos, por exemplo, se tu... no saque tu pode deixar a bola picar primeiro no chão. Tu muda uma característica do jogo, mas o jogo acontece... depois tu vai aperfeiçoando, até tu dizer depois: olha, agora nós não vamos mais picar no chão, agora a gente já consegue experimenta outra coisa.*
(Dom Casmurro)

*Então eu não consigo aceitar um curso que tenha a disciplina de Futebol que o aluno saia sem ter lido duas ou três obras que fazem parte da literatura e que tornam o **futebol um fenômeno social**, um fenômeno brasileiro; sem ter lido isso.*
(Helena)

²⁰ Ibid. p.42.

O movimento humano entendido como fenômeno histórico-cultural trouxe momentos de discussão para a elaboração da proposta dos Jogos Esportivos Coletivos. Essa polêmica acarretou na divisão dos professores do Departamento de Desportes Coletivos (DDC), ou seja, como o CEFD proporciona os cursos de Licenciatura e Bacharelado, os professores contrários à proposta restringiram a sua atuação ao Bacharelado. Devido à importância desse momento, optamos por revelar um pouco da história contada pelos professores.

A proposta foi aprovada em nível Departamental dentro de um processo legal a partir do que o PPP estava querendo, mas praticamente ela foi elaborada por dois professores. Na construção coletiva, argumenta Nóvoa (1991), pode ser possibilitado a articulação de propostas, conhecimentos e saberes em uma relação de reciprocidade entre os professores envolvidos.

*Talvez a gente sabia que ia ser difícil ser pensada coletivamente uma proposta (...). Só que (...) em nenhuma das vezes nós **não tivemos quorum** pra fazer essa discussão e aprovação, não havia. Dos professores interessados nos jogos esportivos coletivos, nenhum deles estavam presente, a não ser além de mim e de outro professor.*
(Quincas Borba)

No entanto, até o momento da escolha dos professores pelos cursos, Bacharelado ou Licenciatura, houve movimentos e manifestações para se continuar o ensino do esporte da maneira tradicional.

*é a primeira turma que entrou aqui como Licenciatura. O quê que acontece. E agora eu vou dizer o nome porque isso tá colocado aí né! O Lima, por exemplo, começou a trabalhar e ele disse né, que **não consegue trabalhar fora de perspectiva**. Ele é professor de basquete! Não consegue porque a idéia é trabalhar o esporte e não basquete. Isso é conteúdo dessa disciplina de esporte; vai trabalhar em outra perspectiva. Aí ele fez a cabeça dos alunos, que são alunos de Licenciatura. E essa turma então tá trabalhando dentro da perspectiva do currículo antigo (...). E os alunos aceitam. Eles fizeram um abaixo assinado, mas porque a cabeça foi feita porque não se deram conta o quê que isso representa na formação deles, né! (...)*
(...) E o professor não consegue fazer diferente porque (...)tu tem que buscar ajuda, até tu ir engrenando (...).Depois tu vai sozinho, inventando, tu vai construindo o teu caminho. Mas nem isso o pessoal quis. Isso já tinha acontecido com a primeira reforma no currículo antigo em 95 (...).
Eu disse pro Lima numa reunião (...): eu não posso acreditar! Tchê! Faz 20 anos que eu fiz aula de basquete contigo, eu não posso acreditar que não tenha evoluído nada. É a mesma aula! Algumas aulas que acontece aqui, e várias disciplinas são assim, é a mesma aula que eu tive há 20, 30 anos atrás. É possível isso? Alguma coisa tá errada! Por exemplo, a natação. A natação que é dada aqui, inclusive o conteúdo, é o mesmo que eu tive 25 anos atrás. É o mesmo!
(Dom Casmurro)

À proposta dos Jogos Esportivos Coletivos não é a primeira tentativa de estruturação e implantação. Na outra oportunidade, na reestruturação curricular de

90, o discurso da desportivização e fragmentação do ensino foram mais fortes. A pergunta que se faz é como proceder nesta situação, como deve ser a negociação? Parece-nos que, inicialmente, a solução da divisão dos professores esta correspondendo. Entretanto, isso é um problema de Recursos Humanos, como apontam os professores-personagem. De igual modo também é preocupante quando os alunos fazem abaixo assinados solicitando desenvolver o esporte como uma disciplina que não passa dos educativos do basquetebol, por exemplo, considerando a cultura do movimento humano fragmentada.

Esta exposição induz-nos a pensar de que a Educação Física que está sendo desenvolvida na Educação Básica, ainda se volta aos modelos esportivos, em que o aluno aprende a jogar repetindo, incessantemente, movimentos mecânicos.

*Então me leva a pensar que esta forma de Educação Física na escola não foi eficiente, não foi boa. O método que eles aprenderam os esportes não foi prazerosa, então, será que nós estamos certo quando **o professor diz que há 20, 30 anos eu dou desta forma; eu vou continuar dando (...). Esse é um problema** que nós temos, e é **de Recursos Humanos***
(Helena)

Além destas dificuldades, ou seja, a compreensão da proposta dos Jogos Esportivos Coletivos e o exercício da docência, percebemos que a atuação do professor esta sendo guiada pelo seu saber sem vinculá-lo com o que está se propondo. Através disso podemos evidenciar que cada professor ainda defende o seu nicho, que em algumas situações, acaba extrapolando as discussões para além do nível profissional.

Grosso modo, considerando a prática do professor no decorrer de 20 ou 30 anos, não podemos afirmar com veemência que o tipo de ensino é precário, mas que foi sendo internalizado no decurso do processo formativo a partir das atividades recebidas como modelos. Do ponto de vista das metodologias e da necessidade de apresentar-se disposto a mudanças, Santomé (1998) pressupõe o planejamento de propostas de trabalho coerentes, flexíveis, de modos participativos e democráticos, indo além da representatividade dos modelos de professores.

Em outro exemplo, Dom Casmurro relata: *“não teve jeito da professora se convencer de que tinha que ser uma disciplina do Bacharelado, e não Licenciatura”*. Ele segue: *“Quem perceber as questões do PPP e relacionar com os objetivos e conteúdos das disciplinas poderá identificar que a mesma está fora de contexto”*. Em

função dessa constatação, preferimos manter o anonimato da referida disciplina, no entanto, as Atas mostram indícios da mesma.

A gente não podia como Comissão, até podia, mas o ambiente tava tão ruim assim que a gente já tava entrando pro campo pessoal assim entende. A gente poderia ter dito: "não, tá fora e acabou! Vai ser aprovado! Vamos pra votação. Se perder na votação, tudo bem".
(Dom Casmurro)

A partir da última fala, lembramos que o Professor havia comentado que não havia problemas entre os professores da Comissão, mas sim dos professores de fora da Comissão com estes.

De modo geral, considerando o que estamos expondo e, para fazermos a transcendência de perspectivas educacionais inserido em um processo inovador, também se torna imperioso considerar o aspecto histórico-cultural, bem como a ação humana nesse contexto social. Isso significa dizer que a superação de concepções funcionalistas está amparada pelo que rege o PPP do CEFD, mas fica muito restrita ao campo gráfico.

O processo inovador e a atuação do professor precisam construir a idéia de que está se formando cidadãos mobilizados para agir no contexto local e global de forma participativa e democrática, comprometida com os processos sociais. E este, precisa incorporar metodologias que possibilitem a visibilidade do papel humanizador da educação, recuperando a idéia de que o espaço da contradição ainda é o espaço da construção e da utopia. Neste sentido, a construção e a atuação coletiva no cotidiano da sala de aula representam ser o maior desafio, porque os espaços acadêmicos vêm produzindo resistências e experiências, em que se preocupa a construção de um conceito emancipatório de inovação exposto em projetos (CUNHA, 2006).

Temos construindo esse espaço de diálogo, de troca, de repensar. Ainda não está consolidado, não tem ainda um acolhimento ainda geral, mas tá sendo criado.
(...)

Nós estamos numa fase de rupturas, rupturas! E tentar achar parceiros que possam te acolher, te ouvir, te dar oportunidades, chances, espaços de trabalhar com outro colega: "olha eu acho que nós temos algo em comum que mesmo na diferença ideológica, de concepção, de linha metodológica ou epistemológica, nós podemos sentar e construir algumas coisas coletivas".
(Brás Cubas)

Recorremos outra vez a Cunha (2006) com a finalidade de sinalizar com mais precisão alguns critérios que poderão auxiliar nas experiências inovadoras. O autor

pontua as seguintes características que vêm presidindo a análise de mudança: a) ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender ou com princípios positivistas da ciência moderna; b) gestão participativa; c) reconfiguração de saberes com a gradativa diminuição dualista entre saber científico/popular, ciência/cultura, educação/trabalho, entre outras; d) reorganização da relação teoria/prática, rompendo com os dogmas de que a teoria precisa anteceder a prática; e e) perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

É preciso que fique claro que a mudança enquanto rompimento com as formas tradicionais de entender a educação e a formação de professores, de nada adianta se não atingir a prática docente. Neste sentido, ao observarmos o PPP do CEFD é visível a sua intenção à formação de professores direcionada para a educação básica, o que também parece claro na fala dos professores-personagem apresentados nesta seção.

*Eu acho que o CEFD mudou. (...) São formações mais críticas que aí incorporam o conhecimento da Educação Física dentro aí de um olhar das Ciências Humanas. E o Biológico, dentro desse movimento, não ignorando, claro. Então, eu tenho certeza que o próprio currículo expressou um pouco isso daí. Já deu essa cara aí. Eu acho que (...) a Educação Física hoje, com esse olhar aí mais antropológico, mais sociológico, já dá pra ver na Licenciatura. Se isso vai se transformar, (...) é a minha dúvida. (...) Só a minha dúvida é muito importante e muito grande, é essa: **se isso vai transformar a prática pedagógica do professor?***
(Quincas Borba)

*O sucesso e o fracasso de um Projeto Político-Pedagógico está vinculado à atuação docente. **Aonde entra o processo de mudança? Ele não é no projeto escrito. É na conduta docente.** Mudança? Todo mundo quer! Todo mundo quer mais qualidade. Nós queremos formar ótimos profissionais. Isso todo mundo tem como objetivo. O que muda, são as formas, é a metodologia. São os métodos, os processos que nós usamos para chegar a esse objetivo. **E é aí que reside a questão.***
(Helena)

É neste tênue equilíbrio entre desafios e aprendizagens que é válido colocar em pauta a necessidade de refletir nas finalidades do pensar e do criar do professor, o que supostamente, expõe as finalidades educativas das instituições.

*E outra, eu acho que uma coisa que a gente teria que se cuidar também é que a Universidade tá **muito refém ao mercado de trabalho**. E perdeu a sua característica de Universidade. A Universidade não poderia tá preocupada com a questão do mercado. Isso é uma preocupação... não digo que não tenha um componente dentro da Universidade, mas não é o componente... né! Aí se volta toda a estruturação desse novo curso. Em tu apontar qual vai ser o perfil do novo egresso. A própria lógica da Universidade, é uma lógica de indústria, assim. Tá perdendo a lógica de Universidade, né! Aquela questão da construção do conhecimento, não interessa se "é conversa pra boi dormir", né! Então eu vejo isso, nesse aspecto assim, né!*

É, esse caráter subjetivo e abstrato está se perdendo! Então você tem que dar índice de produtividade que muitas vezes é artificial, não é natural. Não adianta o cara ter tantas publicações, congresso aqui e ali, mas tu vai ver a prática não mudou muito, né! Então é complicado. É uma coisa que se precisaria um tempo até maior de fazer reflexões.
(Dom Casmurro)

No entendimento da narrativa descrita, as reais condições de efetivação das mudanças não são imediatas, mas abrangentes, revelados através da consciência e autonomia dos professores firmados com o projeto institucional. A partir da compreensão deste projeto como diagnóstico da realidade, o mesmo pode se constituir parte do processo formativo do professor, além de objetivá-lo com primazia nas questões centrais a serem desenvolvidas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Neste sentido, a questão mencionada não pode ser entendida como uma ação isolada, embora o sucesso resulta no ganho de recursos pelo êxito do desempenho, pois o índice de produtividade, por exemplo, pode ser válido quando acompanhado do próprio desenvolvimento profissional do professor e a sua capacidade de realizar interrelações colaborativas para a formação profissional, e não apenas com fins terminais.

A partir das falas dos professores-personagem, os transtornos da formação em um curso de licenciatura também são entendidos como simples e complexa, além requerer aprendizados éticos, pedagógicos, organizacionais e institucionais. Do ponto vista simples porque lida com a vida cotidiana de quem ensina, aprende e pesquisa. Do ponto de vista complexo porque o cotidiano não é um espaço fechado, ligando-se a outros níveis da realidade, principalmente, ao buscar trabalhar as dimensões do PPP no seu sentido político-formativo, problematizando as relações da atuação docente na sala de aula, o próprio PPP e a realidade do contexto educacional da educação básica (VEIGA, 2006).

Na tentativa de concluir este espaço, parafraseamos a mesma autora apontando o PPP como um instrumento de oposição contra a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização que permeiam o cotidiano acadêmico. Enfim, a consciente (in)formação dos princípios norteadores do PPP atrelados ao processo de construção do conhecimento na realidade social, tendo como base a singularidade experiencial de cada sujeito na coletividade, pode constituir-se como espaço para reflexão e aprendizados, desde que aceitos no bojo de uma intenção emancipatória.

5.2. Aprendizagem interrelacional

Refletir sobre “aprender” significa pensar sobre nossa trajetória de vida, o que de fato está sendo considerado nas narrativas dos professores-personagem. Não se pode negar que o “aprender” passa pelos nossos desejos, sentidos e emoções voltados para um determinado foco, podendo possibilitar e estabelecer relações com os conhecimentos já construídos.

Dentre tantos saberes necessários para a vida adulta, pessoal e profissional, o aprender a ser professor é algo complexo. Ao longo dos desafios e encruzilhadas do percurso formativo, construímos uma imagem sobre ser professor, talvez baseada em nossa própria experiência como aprendizes, ou talvez a partir da imitação de outros docentes, ou também, à medida que vamos acumulando experiência como docente, temos a capacidade de modificar algumas idéias que tínhamos, ressignificando saberes.

Neste sentido, a reflexão sobre atitudes, comportamentos, visão de mundo, valores, usos, costumes, ideologia, prática cultural, torna-se não só um desafio qualquer, mas significa a apreensão e apropriação do conhecimento, indo além do simples fato de aprender, visando assumir “ser professor” no sentido de se tornar um profissional preocupado com a melhoria da função docente, da prática como política e pedagógica.

*A Universidade, ela é um aprendizado constante. Não sei se é só a Universidade, acho que **qualquer coisa que se faz na vida é um aprendizado**. Outra coisa que é muito importante e que eu ainda não falei como perfil de docente é o próprio andamento da Universidade, a própria política da Universidade, a própria organização da Universidade e do rumo que ela tem aí em relação ao conhecimento, a sua construção. A decisão hoje que se tem aqui dentro, quer dizer que nós estamos dando uma nova formação para o aluno, uma nova organização aqui desse conhecimento. Então a gente precisa entender disso também, sabe! Ter certo, assim, na cabeça uma opinião formada de que Universidade se quer, que formação que se pretende.*

Então eu não falei disso anteriormente, mas eu entendo que o professor universitário tem que ter essa coisa: é o ensino, é a pesquisa, é a extensão, mas também é a política universitária, é a política que é adotada. E aí vai também desde uma formação política de cada um; acho que a base da tua formação é a política.

*A expectativa que eu tenho assim sobre a Universidade, da docência, que a prática diária vai me dar assim, digamos **novas motivações**, claro que a gente tem decepções também. Eu, particularmente, me seduz bastante a Universidade. Eu vejo que ela me dá mais motivação, inclusive eu não consigo ficar chateado muito tempo. Se eu erro, eu não fico lamentando, tal. Não me derruba, sabe, o erro, ou os incômodos que às vezes a gente tem aqui dentro. Pelo contrário, eu vejo que a Universidade, o que eu espero dela é justamente isso daí. **É aprender cada vez toda essa complexidade que envolve essa docência.***

(Quincas Borba)

Eu acho que desde que eu vim para a Instituição em 98 como professora efetiva, depois da minha experiência como substituta, que é o início, né! Então desejo que contigo seja assim também,

eu estou em um processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente, de aprendizagem.
Então, eu vejo o meu aluno no mesmo lugar do que eu, só em dimensões diferentes. Então, isto me fez crescer. Não teria como mensurar o quanto isto me fez crescer enquanto pessoa, enquanto profissional. Porque eu também nunca fui Coordenadora de Curso; eu nunca fui Presidente de Comissão de Elaboração de Projeto Político-Pedagógico.
Quando eu fui Coordenadora do Curso (...) aprendi a ser Coordenadora. Agora se eu sou uma boa Coordenadora depende muito do olhar e às vezes, do resultado que a gente tem. Se você é um bom aluno, é a mesma questão. E eu diria que após quatro anos eu aprendi muito.
E quando iniciou essa questão de que nós teríamos que fazer a Reforma Curricular, o primeiro Documento que eu peguei e li umas três, quatro vezes foi o PPP da Universidade; as Normas Gerais da elaboração de Projetos Políticos-Pedagógicos da Universidade.
(...) provavelmente, quando eu fui aluna da graduação, a gente tenha falado alguma coisinha sobre projeto político-pedagógico, mas não me lembro de absolutamente nada. Então provavelmente isto não foi significativo na minha formação.
 (Helena)

Aprender a ser professor supõe não só a relação entre professor e aluno, mas as relações sociais como um todo. Ou seja, aprendemos mediados pelo meio e com os sujeitos socioculturais de nossa convivência. Nesse sentido, a aprendizagem com os amigos, familiares, demais colegas, alunos, com a própria instituição, em locais de lazer ou em reuniões familiares, em comissões ou em equipes de trabalho, envolve aspectos pessoal e profissional, que se manifestam a partir das relações intrapessoais e interpessoais.

A aprendizagem intrapessoal ocorre quando o próprio sujeito volta-se para si a partir das suas percepções e reflexões, construindo seus traços particulares que o identificam como um sujeito singular. A aprendizagem interpessoal é a consequência das relações criadas em um ambiente com outros sujeitos através da manifestação da linguagem. Neste âmbito relacional, há constantemente interações dos sujeitos entre si e com o meio.

A partir destas interações, as relações se ampliam criando possibilidades para a construção de nossa subjetividade e para a interação com os outros, tornando o processo contínuo. De acordo com as idéias de Zabalza (2004, p.193),

ainda que aprender seja um processo interno do indivíduo (uma experiência subjetiva de aquisição e mudança), é também algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas. Aprendemos em um marco cultural, nas instituições (...), em relação às trocas feitas com os outros.

Quando consideramos as trocas com os outros significativa, elas podem nos apresentar a cada situação, nova ou revivida, motivação para intervir, buscando assim, auxiliar na constituição de um ambiente formativo propício para a mútua aprendizagem. Isso, de certa forma, é o que percebemos nas narrativas dos

Professores. No entanto, quando negamos essa possibilidade significativa, ou seja, quando não estamos receptivos as interrelações – ora nos resguardando das antipatias em prol de determinados interesses, ora negando outros referenciais certificando-se de que não há outro além da nossa visão de mundo enquanto agente formador –, grande parte da construção do conhecimento pode se afastar, tanto em relação às expectativas científicas quanto nos acordos assumidos com os pares na instituição. Assim, o valor e o sentido do que podemos aprender nos distintos momentos não se torna representativo a ponto de servir para a reflexão e a (trans)formação na forma de ver e interpretar os fenômenos da realidade social.

Logo, torna-se imperioso manter constantes reflexões nas relações que o professor mantém nas experiências com a instituição, com os demais professores e com os alunos. Embora aconteçam em momentos e situações distintos, essas experiências apresentam-se imbricadas e entrelaçadas ao professor-pessoa e ao professor-profissional.

No próximo relato evidenciamos as relações da Professora com as exigências da instituição e como ela se percebe.

A Universidade me tornou “profissional” (...). Isto tudo foi uma caminhada super importante, mas dentro da Universidade Federal de Santa Maria, as oportunidades que surgiu, eu acabei abraçando todas. E isto me fez..., eu acho assim que, eu gosto de mim enquanto profissional porque eu aprendi muita coisa.

Eu aprendi principalmente a atuar politicamente na condução desses processos. A experiência que eu tive no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e também como Presidente da Comissão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ela me fez amadurecer mais no trato com os pares que pensam diferente. Porque você, na verdade, é um líder, e você é visto como tal e você precisa ter um comportamento como tal.
(Helena)

Na seqüência da fala de Helena, há a percepção dos momentos vivenciados nos encontros da CEIPPP/RC.

E eu acabei me tornando, muitas vezes, a mediadora do processo.
E em relação aos projetos pedagógicos, desde 2002 eu faço parte da Comissão do INEP/MEC que avalia e autoriza Cursos novos no Brasil, essa experiência, e a experiência da Comissão de implantação e acompanhamento do projeto político-pedagógico da Universidade foram duas escolas com uma importância imensurável na conduta de um processo legal, o que pode e o que não pode. E penso que hoje o curso de Educação Física aqui, eu me sinto assim com muita disposição para dar sugestões, para colaborar por conta dessas experiências. Porque analisei, pelo menos, 20 projetos político-pedagógico de Instituições em diferentes Estados brasileiros e ali, logicamente, você tira questões importantes para trazer para “Casa” e trazer para discussão. Então eu acho que assim, eu me formei duas vezes. Uma vez na Graduação e na Pós-Graduação, e outra vez foi quando eu assumi a minha vida profissional dentro da Universidade. Aqui e em Santa Cruz.
(Helena)

*Então esse tipo de coisa é que a Comissão foi fazendo, **construindo**. É uma coisa que facilitou pra gente é que a gente teve um tempo! Não foi assim de uma hora pra outra. (...) mais de ano ficou, assim, discutindo. Em certos momentos com reuniões mais próximas (...) Tanto que o nosso PPP, se tu pegá e dá uma olhada aí, foi elogiado lá na Pró-Reitoria. Foi um dos que, nessa parte formal, não teve nenhuma... a não ser coisinhas assim, detalhezinhas... Foi aprovado praticamente como a gente saiu daqui. Isso foi legal, até pra satisfação e retorno.*
(Dom Casmurro)

As situações vividas pelos Professores fazem com que o conhecimento compartilhado na interação e na mediação ocorra num constante processo de trocas entre os sujeitos que compõe os espaços de discussão. Estes espaços podem levar os sujeitos envolvidos a serem pesquisadores da própria prática. Na medida em que os espaços auxiliam na construção do conhecimento, também contribuem para a construção de saberes entre os professores envolvidos no processo de discussão, entendido não mais como espaço burocrático para definição e formulação de atividades acadêmicas, mas acima de tudo, como espaço pedagógico de mútuo aprendizado, reorganização de atividades e constante refinamento de idéias.

Outro momento que se destacou nas narrativas dos Professores foi em relação à construção da proposta para os Jogos Esportivos Coletivos, além da construção das disciplinas e do projeto político-pedagógico.

*Olha, dessas reuniões, o que eu achei legal quando nós montamos o Projeto ali, buscamos propostas, pensamos aquilo que a gente queria primeiro. Cada um falou a sua opinião sobre o que pensava e o que poderia ser essas disciplinas. E nós, nesse primeiro momento, fizemos aí e colocamos pra fora aquilo que a gente pensava. Depois nós fizemos uma pequena pesquisa pra ver o que tinha de novo fora. E aí depois a gente começou a trabalhar com a bibliografia da área, e aí foi o nosso ponto inicial de partida. E claro, não tem muita novidade em outras universidades, e outros cursos. Tem uma experiência muito legal que é da Unijuí, e outra de Santa Catarina, que tentava fazer o que a gente estava fazendo e propondo: uma metodologia para os jogos esportivos coletivos. (...) eu tenho gostado e que isso aí eu tenho experimentado aqui na Pós também, é justamente essa **dinâmica da construção coletiva**. Quer dizer, é uma tensão bastante grande construir coletivamente uma proposta. É um desafio!*

Então tem momentos ali que tu tem que concluir a discussão pra poder encaminhar. (...) nessa discussão ali, por exemplo, perceber o que pode dar errado, o porquê que as pessoas não participaram, a dificuldade, como é que funcionava o CEFD, pois foi bem na época que eu estava entrando aqui, (...) dessa discussão coletiva aqui dentro que não é muito simples, usual. (...) como pensar o projeto; também nunca tinha tido esse exercício de pensar um projeto político-pedagógico para a formação de licenciados. Isso daí também foi importante.
(Quincas Borba)

Por exemplo, quando nos estávamos discutindo a questão de Higiene²¹, (...) a gente chamou o professor pra discutir. (...), mas ele queria ficar no nicho dele. Então essas coisas eu acho que foram coisas importantes (...) que foram tomando rumo.
(Dom Casmurro)

²¹ A disciplina de Higiene pertencia ao 7º semestre do currículo antigo. De acordo com a proposta realizada, conforme consta em Ata, o seu conteúdo ficou contemplado na disciplina de Saúde e Educação, do 3º semestre, a partir da unificação das disciplinas de Socorros de Urgência e Higiene em Educação Física, com carga horária de 60 horas/aula (ATA Nº 05 – 25/09/2003).

Se há alguma coisa assim que foi positiva, não foi elaborar, assim, uma grade curricular, uma ementa. Foi repensar a Educação Física como uma área de conhecimento, repensar a Educação Física com um tratamento pedagógico rompendo com o tradicional. Ruptura de ordem estabelecida com uma intervenção pedagógica que tinha só uma linha, que tinha só uma direção, que defendia somente uma posição sobre a Educação Física, e compreender o espaço escolar hoje como um espaço complexo, múltiplo, heterogêneo, multifacetado, etc., etc.
(Brás Cubas)

A consciência profissional e a possibilidade de aprendizagem perante os desafios postos pelos Professores transparecem que a constante troca de informações acerca de um tema com os pares reforça as condições para a construção de novos saberes. O momento compartilhado na troca de experiências explicita a preocupação de buscar referenciais para a construção de novas alternativas para o PPP.

A observação das ações através das narrativas reforça o entendimento de que a construção dos saberes experienciais tem origem na própria prática cotidiana da profissão. Assim, como elemento da práxis, induzimos que eles refletiram, por exemplo, na dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir, tais como a observação judicativa para emitir decisão de acordo com a situação do contexto (TARDIF, 2003; THERRIEN, 1997).

Esta disposição é muito importante quando se trata de um espaço de construção coletiva, fortificada quando temos a consciência e a parceria dos demais pares com uma proposta condizente com o PPP, e com as expectativas de uma formação profissional diferenciada da que se tinha até então, percebida na apresentação das trajetórias dos professores-personagem durante o capítulo anterior.

Acreditamos que assim, nesta disponibilidade para o diálogo, estaremos cientes do compromisso e da responsabilidade social. Nada disso, contudo, representa ser exclusivo de uma pessoa neste novo momento. Freire (2000) argumenta que os professores podem trazer na sua coerência profissional, a sensibilidade à leitura individual e à releitura grupal, o que não se faz sem humildade e abertura ao risco à aventura do espírito, radicando aí, a educabilidade bem como a nossa inserção em um permanente movimento de busca em que não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal, isto é, rigoroso e categórico.

Josso (2002) destaca, neste sentido, que estas construções experienciais vão constituindo os valores de vida, e assim, ressignificando os próprios referenciais

teóricos. Estes por sua vez, são marcas que diferenciam o sentido atribuído por cada participante ao seu projeto de estudos no cenário universitário. Dessa forma, a projeção de si em projetos em médio prazo, por exemplo, poderá fazer com que os pares, certifiquem-se do delineamento necessário daquilo em que desejam tornar-se, num fazer e num ser, em relação aos projetos institucionais.

Lançamos, então, um olhar para esta perspectiva abordando o exemplo das práticas curriculares.

*Eu acredito que pelo formato, pela estrutura, como está arranjado, hoje, a gente vai ter **alguns ganhos na questão das práticas curriculares**. Fazer com que o aluno pense: “olha, lá na escola tá assim, nós temos uma outra proposta que pode ser diferente. Tem que ser diferente!”*

Eu não quero que a Educação Física seja melhor, seja mais reconhecida, que gostem só da Educação Física, isso já acontece hoje. A gente tá tentando uma outra questão para a Educação Física, que é a questão do desenvolvimento humano, para que ela seja inclusive, que ela seja para toda a vida, que ela possa também oportunizar que o aluno seja crítico, que possa entender o que está acontecendo no mundo, o que está por trás da mídia, do esporte da mídia; o que está por trás de todo esse discurso (...).
(Brás Cubas)

Nós tivemos na semana passada uma discussão sobre práticas curriculares, né!** Aquelas 15 horas na Escola. E foi muito interessante a discussão, porque a gente viu que os professores vieram, colocaram as suas dificuldades, e já prometeram aí se encontrar de novo, conversar de novo para fazer melhor. Então, eu acho que aí tem os **lados bons desse novo momento aí do currículo: as dificuldades e as próprias limitações dos professores, e nossa.

*Mas eu acho que uma das coisas boas tem sido isso. Então **a gente já tem conversado mais, discutido mais, resolver e encaminhar coletivamente essas decisões.** Acho que ao meu ver aí tem um ganho grande nessa questão.*
(Quincas Borba)

As concepções interpretativas na ótica dos Professores sobre a temática em questão diz respeito ao caráter de reflexividade, pautada no aluno como no próprio professor porque há a convicção da necessidade de se utilizar os espaços acadêmicos como momentos de problematização em relação aos acontecimentos que ocorrem no cotidiano escolar, assim como os que ocorrem na sala de aula universitária, tendo como horizonte um projeto pessoal e profissional para a Educação Física.

Este desafio, senão um aspecto que merece um debruçar-se mais intenso, vai ao sentido do professor ter uma orientação para a sua função, transcendendo a compreensão de um simples especialista que conheça bem um único tema e sabe explicá-lo. Esse exemplo explicita a trajetória formativa do professor, pois dependendo da objetividade e/ou subjetividade vivida no decurso formativo, o envia para uma definição de si como para rotulagens feita pelos outros. São, pois, como afirma Dubar (1997a, p.235), formas identitárias.

Estas formas identitárias podem ser interpretadas a partir dos modos de articulação entre transacção objectiva e transacção subjectiva, como resultados de compromissos “interiores” entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações “exteriores” entre identidade atribuída por outro e identidade incorporada por si.

Isto também implica dizer que estas formas identitárias estão entrelaçadas ao processo da profissionalização docente, que, no entender de Nóvoa (1992a), é um processo através do qual os professores elevam o seu rendimento e aumentam o seu poder de autonomia. Neste sentido, poderão apoiar-se cada vez mais nas suas experiências e capacidades adquiridas ao longo do seu percurso de vida.

A concepção mencionada também deixa entender o rompimento do paradigma da racionalidade técnica e da desconstrução da hierarquização das disciplinas que vinham, por exemplo, fundamentando e orientando boa parte dos programas de formação. Neste campo teórico, competia à universidade os domínios da teoria, e à escola os domínios da prática, no sentido de aplicação do que foi anteriormente aprendido (SCHÖN, 2000; GARCÍA, 1999).

O desafio está claro. Em consonância com o PPP, urge-se a cristalização de espaços promotores de aprendizagem e de reflexão teórico-metodológica na interrelação teoria-prática como eixo estruturante da formação de professores a partir das práticas curriculares e dos ECS. Pérez Gómez (1992) assevera que pensar na construção de uma consciência crítica implica em fornecer subsídios para a ação qualificada do futuro professor, não abrindo mão da pessoa do professor, da organização escolar e da profissão em um plano coletivo.

Apontar esta preocupação da relação entre professor e aluno em coerência com a própria prática demonstra que, diariamente, o ser e o estar na profissão também necessitam de cuidados, no sentido do não isolamento, como já elucidamos em outro momento do texto. As narrativas mostram que isso se liga diretamente no relacionamento com o aluno na sala de aula ou em outras situações de convívio na instituição.

(...) não adianta eu ir lá e vomitar uma série de coisas que depois não tem como eu sustentar. É uma questão que eu tenho muito clara, Leonardo, é a questão do respeito ao aluno. O aluno, na minha concepção como Coordenadora de Curso e como docente da formação profissional, eu tenho o aluno dentro da sala de aula, o aluno é visto como tal (...). O aluno na Coordenação do Curso, ele tem que ser tratado como um cliente. Ele chega lá para tratar de questões administrativas da vida dele, e isto tem que ser eficiente. Eu não admito que o aluno vá para a Coordenação pegar um histórico escolar e que ele tenha que pedir para daqui a um a dois dias receber o histórico escolar. Se o processo é eficiente e está bem organizado, os recursos humanos estão qualificados, o aluno,

em questão de segundos sai com o histórico escolar; se o sistema também funciona porque às vezes o sistema emperra. Mas se o conjunto todo funciona, isto não pode acontecer.

*Então, esta relação eu tenho muito claro e tenho muito presente no meu trabalho diário. Então, isto também me fez crescer muito. Quando você vem tratar comigo sobre uma disciplina tua no Curso, nós tratamos do aluno enquanto aluno, inserido no processo de ensino-aprendizagem. Quando o Alexandre, secretário, vem tratar sobre a questão do histórico escolar dos alunos, aí eu estou tratando de uma questão específica que é de administração, que eu quero eficiência no processo de administração porque **a satisfação no processo de administração, isso reflete na sala de aula do aluno, e vice-versa.** Então, isso são coisas bem claras (...) que eu tenho como preocupação básica, diária com o aluno. Eu quero que o aluno, antes de qualquer coisa, acredite e confie em mim. Ele não precisa nem gostar de mim. Pessoalmente ele tem essa opção, agora quando ele vem me procurar, eu quero ser eficiente. Eu quero tratar bem o aluno porque eu também quero ser tratada bem por ele. Só que, às vezes, a relação fica um pouco difícil porque é eu para 500, e 500 pra mim. Então, isso muitas vezes me esgota, assim, no sentido do bom humor, da tolerância, da paciência, porque cada um quer o que é melhor para si.*

E aí, é esta visão eu tento passar para o aluno que tem que ser diferente. Que ele também tem que pensar no todo, no contexto da Educação Física, no contexto da Universidade, no contexto do CEFD, no contexto da disciplina que ele está, e aí vem o contexto particular dele.

(Helena)

Bom, eu por natureza nunca consegui ser autoritário. Tenho muita dificuldade de ser autoritário, de colocar as coisas “na ponta de faca”.

Outra coisa, eu tenho muita dificuldade de ser grosseiro, assim também, né! Posso até passar por bôbo assim, mas não consigo enfrentar as coisas muito de frente assim. Ah não ser aquelas coisas que eu tenho enfrentado por questões profissionais! E procuro sempre como professor ter o maior respeito pelos alunos, inclusive eu gosto muito de observar as pessoas assim, né! Gosto muito de olhar..., de ver bem as pessoas..., e isso eu acho legal assim porque eu tenho várias experiências de só nessa observação eu saber que acertei em relação aquela pessoa. Eu acho que quando se acerta se tem uma satisfação.

(Dom Casmurro)

A relação professor-aluno exposta valoriza, dentro do contexto formativo, situações específicas que irão refletir no andamento do curso. Há relação de reciprocidade, pois o professor depende do aluno para concretizar a proposta de formação contida no PPP. Neste sentido, o convívio em espaços e momentos de horizontalidade é necessário para o desenvolvimento de co-participação, criatividade, reflexão e criticidade, o que vai ser exigido na integralização curricular das práticas curriculares educativas. Pelo contrário, se o professor identifica o aluno como uma *tabula rasa* e os espaços de atuação se dão de forma limitada em que as relações se dão de cima para baixo, provavelmente inviabilizará qualquer tentativa de mudança.

A partir da concepção de valorização do aluno em todo o processo da sua trajetória formativa, poderemos estar permitindo uma formação humanizadora, como menciona Freire (2000), ao ressaltar que educar é um processo de humanização. Nesse entendimento, as atitudes e ações nos espaços formativos precisam tornarem-se flexíveis e humanas, o que possivelmente também se espera do aluno quando

ele se deparar diretamente com as crianças e/ou adolescentes na prática curricular educativa e nos ECS, por exemplo.

Complementando, o fragmento da próxima fala deixa explícito que o processo de desenvolvimento profissional também acontece quando o Professor respeita os alunos, percebendo que também é possível aprender com o educando.

(...) essa questão eu pude perceber com os alunos, a preocupação deles, de que o esporte não só existe nesse sentido, nessa dimensão técnica.
(Dom Casmurro)

A reflexão, aqui entendida por parte do Professor não aconteceu momentaneamente em um processo mecânico ou em um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas em uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca da nossa ação pedagógica.

Voltando no tempo formativo, a mediação pedagógica é uma característica que acompanha o Professor desde quando residia na cidade de Alegrete, período que antecedeu o seu retorno para Santa Maria ao ingressar no curso de Mestrado.

nós criamos lá em Alegrete, eu e o Giovanni criamos a Associação dos Professores de Educação Física de Alegrete. Na época, inclusive não tinha e-mail, mas havia outra forma de comunicação. (...) a gente criou um Estatuto e começou a levar esse pessoal daqui para ir lá conversar com os colegas. Foi o Zinn, o Aloísio..., nessa época a gente já tava com outras preocupações assim de pensar essa questão da Educação Física infantil pra criança, a gente começou a se dar conta que eles estavam assim com idéias que a gente não tinha nem acesso ainda, e isso foi o que me direcionou pra fazer o Mestrado.
(Dom Casmurro)

A guisa de finalizar este item, até o momento foi possível perceber as concepções que estão sendo construídas pelos professores-personagem nas interrelações assumidas com a instituição e com os demais pares nas situações práticas, e também na relação com os alunos.

Deste modo, podemos dizer que à medida que os professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente o percurso de um caminho investigativo e problematizador. A partir disso, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação profissional.

O diálogo professor-instituição, professor-professor e professor-aluno se tornam primordial neste processo formativo para consolidar a implantação dos projetos educativos, assumindo-os como um processo dinâmico e interativo. Outrossim, há a possibilidade da construção de redes coletivas de trabalho, constituindo-se também, como um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Segundo Nóvoa (1992a, p.26), “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente”.

À aprendizagem, portanto, não existe receita, é um processo de reflexão quotidiana que se faz através da trocas de idéias, trabalho conjunto, discussões teóricas. Acreditamos que cada professor-personagem, em conjunto com os demais e a partir da realidade que estão vivenciando, estão tendo a oportunidade de construir e reconstruir suas concepções da formação de professores. Para tanto, é primordial que cada um esteja aberto a novas idéias, ciente de que não existe verdade absoluta e que precisam estar revendo sua ação constantemente, concebendo a própria formação como um dos componentes integrante com outros setores e áreas da mudança. No dizer de Nóvoa (Ibid., p.29), a formação se concretiza durante a mudança, produzindo-se na construção dos percursos para a transformação. “É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas”.

5.3 Uma coisa no ar... um olhar para nós

As idéias mencionadas no item 2.3 do capítulo 2 deixaram alguns indicativos da trajetória formativa como um processo identitário da construção das concepções da formação profissional. Atribuímos, então, à trajetória pessoal e profissional do professor momentos à luz dos caminhos percorridos no contexto social.

A dupla leitura que nos é exigida finda na compreensão da trajetória formativa fazendo com que se reconheça – como, por exemplo, a partir da introspecção realizada ao próprio projeto de vida e aprendizagens, construção e desconstrução,

aos momentos de desafios, crises e avanços –, as situações experienciadas como autoformativa.

Através da questão que postula o olhar para esta unidade de significado será possível de observar como o professor percebe a si mesmo e o seu entorno vivencial. Neste sentido, emerge a condição que o professor tem, consciente das suas ações e pensamentos, de relevar na sua narrativa aspectos condizentes com a sua trajetória formativa.

Hoje, isto respalda na coerência profissional que, voltando-se sobre si mesma, reflete no e com o projeto educativo, assumindo-o na sua representatividade do contexto geral do CEFD, em grupos de trabalho e na sala de aula.

Neste sentido, a construção de uma concepção de ruptura parece estar se inserindo ao caráter polivalente do projeto educativo, incluindo nesse, aspectos técnico-profissional, político-social, teórico-prático. Essas características, portanto, visam consolidar habilidades e competências necessárias ao exercício profissional docente.

Podemos dizer que o caráter objetivo destas habilidades e competências expostas no PPP prefiguram no processo identitário docente através da subjetividade de cada professor e dos alunos nesse processo.

Em confluência com isso, a percepção sobre si mesmo e para si mesmo pode levar ambos a se assumirem como sujeitos da construção e reconstrução da profissionalização docente, impulsionando-os ao autoreconhecimento das suas idéias e concepções, às necessidades da profissão inserida na comunidade acadêmico-escolar e na sociedade em geral. Tardif (2003) assegura que a tomada de consciência das diferentes situações que integram a profissão e o seu embasamento político-teórico-prático podem levar a construção gradual de uma identidade profissional, sendo reconhecido pelo registro significativo da realização de um projeto profissional.

O reconhecimento do projeto educativo parece ser o primeiro passo para se compreender às novas linhas formativas, entretanto, nesse particular, os conceitos educacionais parecem estar sendo questionados, mas também representa, a partir das dúvidas subjacentes, caminhar para a consolidação do mesmo.

As narrativas a seguir relacionam o que já está subentendido na concepção de cada professor-personagem em relação à percepção de si mesmo, da própria

atuação e prática na formação discente, bem como o que a própria atuação projeta nessa formação.

Os primeiros fragmentos das narrativas são em relação a como os Professores se percebem no contexto do CEFD.

Tu não pode ficar muito bitolado em algumas questões. Tu tem que tá aberto pra algumas questões.
(Dom Casmurro)

(...) eu me esforcei bastante. Mas eu não sei. Hoje eu já faria um monte de coisas diferentes.
(Quincas Borba)

*(...) essa mudança é um processo. Então nós estamos **aprendendo a conviver juntos**. Engajados num mesmo projeto, porque é um projeto. E precisamos de parceira, de apoio.*
*(...) Reconhecimento do próximo: **reconhecer e ser reconhecido** como cidadão.*
(Brás Cubas)

O fragmento da narrativa dos Professores denota esforço para o engajamento com a proposta do PPP. Isso nos faz lembrar as atividades e vivências da trajetória formativa dos mesmos, as quais englobam como eles se depararam nas diferentes experiências do cotidiano formativo, das mais céticas, fechadas e reprodutoras as reflexivas, flexíveis e libertadoras.

Considerando a fala do primeiro Professor, é extremamente importante deixar registrado o seu raciocínio elucidativo. Ele faz uma análise de diferenciação entre o curso de Licenciatura e Bacharelado e a prática do professor.

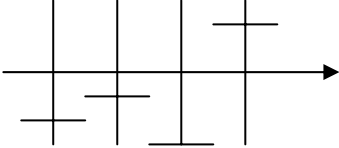
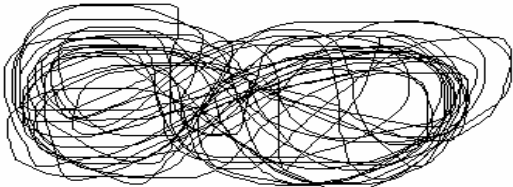
*(...) eu sou um professor que tenho características para ser um professor de Licenciatura. Isso não impede de dar umas disciplinas no Bacharelado. Outros não! Outros vão dizer: não, eu sou professor de Bacharelado! (...) eu não posso ser um professor bitolado no sentido de ter somente uma visão da questão, **não posso ser um professor de uma disciplina só** (...). E isso tudo **requer uma atualização constante**. (...) eu não posso me aprofundar em Didática da Educação Física se eu perder o contexto do que está acontecendo em volta da questão.*

Então eu diria assim oh: o Bacharelado tu pode pensar quase como se fosse uma linha reta com algumas transversais. Se tu, por exemplo, vai trabalhar em uma academia, com ginástica ou com musculação, tu vai aprofundando isso, vai indo numa linha com algumas transversais que você vai precisar lá da Fisiologia, da Bioquímica... mas vai continuar ali.

Agora na Licenciatura, (...) tu volta no centro, vai lá e volta pro centro. E isso aqui oh, isso aqui o Edgar Morin vai chamar de complexidade, né! Eu acho que esse conceito de complexidade é o que fundamenta de certa forma essa questão da Licenciatura. E eu acho que isso aqui não é fácil. É uma coisa assim que você tem que estar sempre atento, não é uma questão de sempre dá uma resposta sempre pra frente, né! Às vezes tu vai ter que voltar pra trás, voltar lá no centro, repensar de novo e avançar... então essas coisas é...
(Dom Casmurro)

Ao mesmo instante em que o Professor realizava a sua narrativa, ele foi construindo uma figura ilustrativa referente ao entendimento dos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Esta figura é apresentada na próxima página (Figura 1).

Figura 1. Concepção comparativa entre os curso de Educação Física.

Figura ilustrativa Bacharelado – Linhas Transversais –	Figura ilustrativa Licenciatura – Complexidade –
 <p>Um diagrama composto por uma linha horizontal central com uma seta à direita. Sobre esta linha, há quatro linhas verticais de diferentes alturas e espessuras. Cada uma dessas linhas verticais possui uma ou duas linhas horizontais transversais que se cruzam com ela, criando uma estrutura semelhante a uma grade ou a um código de barras simplificado.</p>	 <p>Um diagrama extremamente complexo e caótico, formado por centenas de linhas entrelaçadas e sobrepostas, criando uma massa densa e confusa que representa a complexidade da licenciatura.</p>

De acordo com os seus referenciais, Dom Casmurro apresentou a sua concepção na maneira de pensar e visualizar os diferentes cursos. Nos desenhos, a concepção da complexidade é novamente destacada pela noção do espaço-tempo, diferenciando os dois cursos. Esta concepção é coerente quando o professor menciona a visão do todo, bem como “estar aberto”. Isso reflete em características atitudinais caracterizadas por Ross (*apud* GARCÍA, 1992), a saber: a) *mentalidade aberta*: é a ausência de pré-conceitos e de qualquer hábito que impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias. Essa atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a fim de prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar as possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc; b) *responsabilidade intelectual*: é considerar as conseqüências dos atos, quando decorram de qualquer posição previamente assumida, bem como, assegurar a coerência e a harmonia daquilo que se defende. Significa, também, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários; e c) *entusiasmo*: é a pré-disposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

As diferenciações e escolhas que fizemos ao longo da trajetória formativa leva-nos entender que este é o pensar certo de cada ator social no contexto de mudança e inovação do CEFD. Para Freire (2000), o constante desafio do pensar certo precisa voltar-se à produção em comunhão com o processo formador, possibilitando, através da reflexão sobre a prática, perceber-se num constante exercício como tal, não mais ou menos importante que o outro, o que também não significa a exclusão dos outros.

Acreditamos que a percepção da própria prática demonstra as dimensões da atuação dos professores-personagem, evidenciando as suas concepções e intencionalidades com o contexto do CEFD para além do projeto educativo:

*Agora da Comissão, nos acertamos super bem, **um reconheceu o papel do outro** (...). Primeiro eu defendi uma idéia (...) de criar dois Departamentos (...), um Departamento de Licenciatura e um Departamento de Bacharelado. Isso não quer dizer que você seja da Licenciatura e não possa trabalhar no Bacharelado, mas tu **te definir. Qual é o teu vínculo mesmo?***
(Dom Casmurro)

*Então nós tivemos grupos diferenciados e heterogêneos. Isso foi bom ou ruim? Num primeiro momento foi bom. **O que não foi bom foi o amadurecimento.***
(Brás Cubas)

Na primeira narrativa, Dom Casmurro confirma o bom relacionamento entre os colegas na Comissão. Em seguida, ele é compreensível com a tomada de decisão, a qual não foi aceita quando propõe a desconstrução dos departamentos didáticos a fim de definir o foco de atuação do professor, Licenciatura e/ou Bacharelado.

Na segunda narrativa, Brás Cubas remeteu-se à dificuldade de discutir questões referentes à Licenciatura. Talvez ele se referiu às dificuldades de dialogar devido as diferentes posições frente a ideologias, teorias e concepções de formação de professores e a sua prática pedagógica, o que vai ao encontro da ilustração de Dom Casmurro apresentada anteriormente. Neste sentido, Nóvoa (1992), diz que não podemos ignorar os diferentes saberes e concepções que o professor é portador, mas sim investir reconhecendo-os, pois todos comportam situações problemáticas que o obrigam a ter decisões em um terreno de grande complexidade e de conflito de valores, que por sua vez, enfrentam situações com algumas peculiaridades, e se aceitas, podem ser geradoras de mudanças.

Esta assertiva corrobora com o contraste da próxima narrativa:

*(...) é o excesso de discursos com a pobreza da prática. Qual é a dificuldade hoje? Não é o conhecimento, não é a informação! É ter o conhecimento do todo. O que o meu trabalho, o que a minha área específica tem haver com as outras? O que os outros fazem que tem haver comigo? Como é que eu relaciono, como é que eu integro, como é que eu sintonizo? A grande dificuldade é essa! O papel do professor maior hoje **é fazer essa contextualização**. É não perder a cientificidade, é não perder o que está rolando nas questões das teorias, é não perder de vista local... lá para onde nós estamos formando, que muitos desconhecem, não acompanham, não estão atualizados... essa tem sido a dificuldade do papel do formador!*
(Brás Cubas)

*Alguma coisa que esteja surgindo de interessante nesse currículo novo, talvez seja essa **coletividade**, que isso vai fazer a diferença.*
(Quincas Borba)

Se eu digo, vocês podem fazer a proposta que vocês quiserem, mas a minha prática será a mesma dos últimos 20 ou 30 anos. Eu não vou mudar! Então esse é um empecilho porque tem professores que pensam e agem assim. E não é no curso de Educação Física, é em todos os Cursos e isso dificulta a implementação de qualquer projeto político-pedagógico.
(Helena)

Através da constatação da última narrativa, os Professores parecem apresentar o conhecimento pedagógico como um obstáculo para a aquisição de conceitos ou posicionamentos frente às suas escolhas. Tal fato mostra a cristalização de um saber de referência. Por outro lado, nas primeiras narrativas, há a concepção de que se torna viável o constante questionamento que o professor propõe para o seu cotidiano. Freire (2000) denomina esse questionamento como um exercício de curiosidade epistemológica, necessária a não restrição de um saber-fazer na condição de um especialista nem como dono apenas de um conteúdo ou de só um conhecimento. Esse indício é capaz de afirmar de que para o processo ensino-aprendizagem é necessário o embate entre os diferentes níveis de conhecimento.

Shulman (*apud* MIZUKAMI, 2004) explicita três categorias como base de conhecimento: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro refere-se ao conteúdo de uma área específica que o professor leciona (compreensão de fatos, conceitos, processos). O segundo transcende o primeiro: inclui teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimento dos alunos, do contexto e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos. O terceiro e último, trata-se do conhecimento construído pelo professor ao ensinar a matéria e também onde amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base.

Estas circunstâncias do conhecimento, principalmente quando se trata do conhecimento pedagógico do conteúdo, muitas vezes, deriva do acaso. Porém Pérez Gómez (1992) salienta que o professor que faz uso de momentos reflexivos para repensar a sua intervenção pedagógica está possibilitando a reconstrução do seu próprio conhecimento profissional de forma idiossincrática, não se limitando ao conhecimento emergente da racionalidade técnica. Talvez isso é o que parece estar acontecendo através da discussão coletiva, a qual induzimos que estar em constante comunicação com os pares abre possibilidades de ressignificar as próprias percepções do cotidiano, o que também auxiliará a entender as influências e momentos da nossa trajetória formativa, que é dinâmico e multimediado.

As próximas narrativas reforçam as discussões da construção do conhecimento, deixando clarividente que é preciso dialogar com as demais áreas do conhecimento.

*O pessoal da área da Educação, as Faculdades de Educação, eles tem uma discussão muito mais avançada ou muito mais madura que a gente aqui da Educação Física. Tipo assim, **a gente parece que só tá dentro da Educação Física.***

(...) a gente tá um pouco longe da Educação e talvez a gente pudesse ter um currículo bem melhor aí se a gente tivesse maior proximidade com as outras licenciaturas.
(Quincas Borba)

***É o diálogo e a aproximação** (...) para que a gente possa saber unir e ter significado (...), para que o aluno entenda os objetivos (...). Não gostaria de padronizar teorias, metodologias, opiniões... Não! Mas que a gente consiga entendê-las, porque não é só a questão do conhecimento (...) também tem a questão do planejamento de forma integrada. Um planejamento estratégico do semestre, do ano, para que a gente possa ter conhecimento. E a gente discursa isso pro aluno, só que a gente não faz.*
(Brás Cubas)

No transcorrer da narrativa, os Professores são motivadores e procuram despertar o interesse em contribuir com a autonomia dos alunos e demais colegas. Talvez estão conscientes de algumas dificuldades que o aluno tem de refletir e sistematizar as idéias, em função de ele “sempre querer tudo pronto”, assim como evitar o seu trabalho de forma aleatória, individual e fracionado. Convém mencionar a necessidade de o professor possibilitar que o aluno vá sendo o artífice de sua formação através de significar o trabalho como estímulos à difícil passagem da heteronomia para autonomia, abandonando a condição de passividade (FREIRE, 2000).

A nossa interpretação para a concepção das narrativas dos Professores coincidiu com a justificativa do projeto político-pedagógico do curso de Educação Física:

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 (CEFD, 2005).

A atuação dos professores-personagem também pode ser percebida como um perfil do professor formador. Além de estar em constante proximidade, inserção e acompanhamento do contexto escolar, esta concepção exige outras compreensões.

*Eu escutei de colegas, por exemplo, “eu fui professor de Educação Física! Então, eu sei o que é dar aula de Educação Física”. (...) isso não é o suficiente (...). **Falo em formação política.** Quer dizer, é um perfil aí que não é fragmentado. **Isso daí tem que se manifestar ao mesmo tempo na tua aula e nas tuas decisões ou nas discussões com os outros colegas.** Então é uma formação, é uma atuação que requer sempre uma adaptação e uma busca constante de como fazer as coisas. Eu vejo que isso é para quem gosta também. É para quem tem vontade. Tem gente que se contenta com a questão do conhecimento. Tem gente que se contenta com a questão da pesquisa. Tem gente que se contenta com a questão da docência em aula. Eu acho que é uma **formação um pouco mais complexa.***

*A minha expectativa é de que um dia até entender melhor isso daí. Hoje eu sei, de forma fragmentada essas coisas. Eu sei o caminho que eu quero. Eu sei as coisas que eu quero fazer. **Mas ainda eu acho que eu não consigo atuar dentro desse movimento que eu te falei, que não fragmentado.** Que tu pensa politicamente, que isso vai refletir na tua aula, na tua discussão lá no Colegiado, nas outras instâncias da Universidade. Eu acho que é bastante dinâmica. **Eu ainda estou numa fase inicial nessa compreensão de Universidade.** Mas é isso aí.*

Eu espero aprender mais, conhecer, saber como que eu vou me posicionar melhor aqui dentro no sentido de cumprir isso que eu te falei, sabe! Talvez, teoricamente eu consiga me expressar, mas na prática eu sei que as minhas limitações são bastante grandes.
(Quincas Borba)

*Porque você sabe que **tem o mundo vivido e o mundo sistêmico.** Eu me considero muito mais no mundo vivido do que no mundo sistêmico (...). Tu nunca tá preparado pra tudo, né! E a grande pergunta que se faz hoje é se ainda há espaço para o mundo vivido. E isso é outro aspecto que... então quando eu pego lá a questão da experiência de movimento e devolver a infância pras crianças, eu tô tentando recuperar, na verdade, esse mundo vivido. Não deixar que tudo isso entra numa questão de sistematização, né! Então tu vê... as coisas (...) dão a volta, e volta de novo pro mesmo... e isso é outra perspectiva que eu tenho, por exemplo... que as pessoas mais íntimas minhas assim, que também as vezes colocam como defeito é que eu penso em círculo. Eu não consigo pensar assim em uma reta pra frente, né! Eu sempre tô... e eu acho que isso é tão engraçado porque isso faz parte da minha personalidade (...). E não sei se é por isso que me levou assim pro campo da História também, dessa questão de recuperar...*
(Dom Casmurro)

As narrativas referem-se a concepções da apreensão do cotidiano e as dimensões que os Professores experienciam e percebem através de sucessivos acontecimentos, que ao longo dos mesmos, vai sendo construído, ou algumas vezes, conservado. Por outro lado expõe as suas dificuldades quanto ao seu cotidiano, o que não limita a capacidade de discernimento e consciência do que precisa fazer para melhorar a sua atuação pedagógica.

As atividades mencionadas também procuram orientar os Professores na formação do futuro professor. Percebemos que estas atividades foram constituindo-se nas relações intra e interpessoais na trajetória formativa, e assim, foram concebendo como significados ao longo da mesma, e por isso, estão buscando consolidar e aprofundar a fundamentação no sentido de explicar e justificar a própria prática (atuação).

Além disso, deixam a entender que as suas proposições buscam contemplar o que está explícito no projeto político-pedagógico do Curso, ou seja, como afirma

Anastasiou (2005), é uma ação de re-inventar de novo e de outra forma o que se conhece historicamente na instituição.

(...) o processo (...) 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 (CEFD, 2005).

Considerando a historicidade do CEFD, a qual procuramos realizar através da revisão dos estudos no capítulo 4, bem como através do entendimento da trajetória formativa dos professores-personagem, é possível notar a formação dos professores influenciados pela visão da racionalidade técnica. Assim, as narrativas seguem nessa perspectiva.

(...) se tu for buscar a característica do nosso professor é um professor do Bacharelado e não um professor da Licenciatura. O pessoal não tem nem a noção do que é uma Licenciatura (...). Nós éramos uma Licenciatura, tanto que o curso se chama curso de Licenciatura Plena. E nós fizemos a opção de continuar a ser um curso de Licenciatura, mas a gente se deu conta assim que não era fácil implantar a Licenciatura. Como não está sendo! (...) não importa que tu tenha por exemplo, daí é que tu vê assim, oh, se nós tivesse feito a opção por dois Bacharelado aqui: um Bacharelado mais voltado pra área do esporte, assim, esportivo; e um Bacharelado mais voltado... eu diria assim para um campo de academia, de clubes, de hotéis, nós estaríamos melhor do que está agora assim, a situação. O que nós vamos ser salvo entre parênteses, é que vai, provavelmente, vai voltar a ser como era antes assim.
(Dom Casmurro)

*E uma pessoa que passou a vida toda trabalhando com disciplinas práticas dentro de um Curso, a realidade mostra, ela não tem interesse e talvez até condições para aprofundar essa discussão, porque isso é uma questão muito clara. A pessoa que está sempre envolvida com a parte prática ela tem um perfil profissional diferente. Agora, ele está certo ou está errado? Não tenho como dizer isso. Eu, como Coordenadora de Curso, enquanto dentro de um contexto de formação de professor tenho que saber aceitar isso. Então, ali, quando o problema é no sentido de que se você se **torna micro dentro de um contexto que deveria ser macro**, a dificuldade é aí, e de **novo batemos na questão dos recursos humanos**.*
(Helena)

(...) se expor um pouco mais teoricamente, se expor um pouco mais do que está fazendo, se expor um pouco mais em avaliar a sua disciplina, uma avaliação nossa, uma avaliação dos alunos,

*uma avaliação geral de tudo. Acho que é o nosso desafio. Eu acho que isso a gente tem bastante dificuldade. (...) **Mas a forma da nossa participação ela é ainda muito tímida.** A gente parece que tem medo ainda de discutir, por exemplo, concepções de Educação Física, Pedagogia da Educação Física; como é que se faz? Como é que a gente pode fazer? Aspectos filosóficos da Educação Física. Parece que é muito assim, tímida. Parece que fica assim, o que eu penso ta certo, o que tu pensa ta certo, o que ele pensa ta certo e isso é o suficiente.*
(Quincas Borba)

A divergência das narrativas expõe os conflitos de uma formação enraizada de outrora, e ao mesmo instante, possivelmente caracteriza diferentes gerações de professores. No entanto, Quincas Borba aponta pistas avaliativas como alternativa viável de execução e compensação. Então, apesar dos diferentes modos de pensar e atuar desses professores que foram lembrados nas duas primeiras narrativas, e não tirando o mérito desses professores que descrevem a denúncia, o que é preocupante, é continuar a primazia do professor querer ver refletido no aluno a predominância de uma “única verdade” desconsiderando o projeto educativo.

Desse modo, é possível percebermos as racionalidades divergentes que se mostram no âmbito da narrativa dos professores, que pode se traduzir na negação dos ideais a fim de uma reestruturação e redimensionamento da formação de professores.

Recorremos a Bolzan (2001) para procurar entender o exposto. A autora destaca que as diferenças de pensamento entre os professores estão forçosamente implicada na concepção motivacional dele mesmo, o que o leva a refletir sobre a importância do próprio pensamento e da sua ação. O seu pensamento está permeado por teorias e crenças não observável. No entanto, a sua conduta produz efeitos observáveis nele, nos seus pares e nos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado entre os professores e dos alunos.

Obviamente há heranças históricas e culturais no contexto do CEFD, porém, como diz Nóvoa (1992b), não podemos reduzir algumas delas a poucas variáveis para manipular. Trabalhar com e sobre tais vivências provavelmente gerará uma proposta avaliativa e formativa que penetre, profundamente, no conjunto de significados, crenças e valores dos professores, incorporando, necessariamente, “um conceito ecológico de mudança” em que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”. (CANÁRIO *apud* BARROSO, 1997, p.74).

Neste sentido, parece estar presente um momento de desconstrução a partir do repensar a própria prática docente como uma estratégia de ruptura, autonomia e emancipação, ou fortalecimento das concepções já enraizadas tendo em vista o projeto educativo formador, nas quais, muitas vezes, o professor é visto nele como um modelo formativo para o aluno.

O esforço na busca de saídas possíveis pode trazer avanços significativos para a formação e a atuação docente. Esta forma de desenvolvimento profissional comporta um desafio identitário (DUBAR, 1997b). Na opinião do autor, querer fazer passar os professores de uma forma identitária para uma outra constitui um objetivo muito ambicioso que lhe exige, ao mesmo tempo, que mude a configuração dos saberes e a relação vivida com e no trabalho.

Para tanto, podemos refletir para o que Pimenta; Anastasiou (2002) chamam de desenvolvimento da profissionalização continuada. Através das narrativas dos Professores, parece-nos que algumas necessidades já foram detectadas. Em função do que propõem as autoras, o próximo passo é sistematizar, sob o ponto de vista organizacional e pedagógico tendo como foco o projeto educativo, ações coletivas objetivando colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente considerados como verdades, em confronto com as práticas quotidianas.

Além desta constatação, os professores-personagem também percebem a formação do aluno em consonância com o exposto nas outras duas categorias. A primeira percepção é condizente com a representação do futuro professor. A segunda mantém estreita relação com o projeto educativo referindo-se a construção da experiência do movimento, e por fim, as duas primeiras concepções findam no perfil profissional formativo.

A primeira concepção dos professores-personagem abre o diálogo, principalmente para o significado de ser professor e a finalidade da Educação Física na escola.

*O que representa ser um licenciado, **o que representa ser professor**. Assumir o papel da Licenciatura. (...) Eu não vejo nem os alunos com uma característica de Licen... de professor, né! Eu acho que não caiu bem a ficha assim do quê que é ser professor, mesmo. Eu acho que nós vamos mesmo ter uma mudança significativa no momento em que a gente conseguir passar para os alunos e a gente ter uma idéia bem do que é ser professor na escola, por exemplo. O que é ser responsável por uma disciplina desta num contexto escolar? Qual o teu papel lá realmente?*
(Dom Casmurro)

(...) o que está acontecendo hoje (...) são movimentos quase que diários em relação ao conhecimento. (...) Vou falar por mim, às vezes eu não dou conta assim de tanta informação, me perco aí nessas questões, mas eu procuro estar sempre concentrado nessa questão assim que eu estou com um aluno que vai trabalhar na escola.

Eu busco **alimentar essa formação** e, a partir dessa formação eu busco os conhecimentos necessários. Eu sempre busco uma atenção para isso.
(Quincas Borba)

(...) que você possa ver como é que tá o local, o global; e do global vim pro local; ver a Educação; ver o **significado** e a consciência **da finalidade da Educação Física na escola**.

(...) ainda nós temos um dilema muito sério, a Educação Física ainda não foi **inserida no Projeto Pedagógico da escola**, ela não foi consolidada dentro do entendimento, da consciência como área de conhecimento na escola e na sociedade.
(Brás Cubas)

Eu só sei que o meu Projeto Pedagógico diz formação de professor para a Educação Básica. Este aluno, eu não estou habilitando para a academia. Isso está claro.

E eu não sei como nós podemos trabalhar para sensibilizar o aluno no sentido de que ele entre no Curso e já pense em uma visão macro, que nos primeiros dois anos ele se propõe a diversificar as suas experiências e os seus conhecimentos. E que a partir de (...) um amadurecimento (...), já tem uma visão mais ampla da Educação Física e das possibilidades (...).
(Helena)

A concepção dos Professores representa o seu posicionamento englobando tanto a sua ação de ensinar quanto a ação de aprender no sentido de transformar as informações em conhecimento através da aprendizagem significativa. Ou seja, dar significado aquilo que está exterior ao sujeito, articulando e organizando em como perceber o contexto educacional em uma visão global a fim de despertar, como afirma Morin (2003), desejos e paixões humanas que ultrapassem os meros interesses da instrução técnica.

Neste sentido, as narrativas problematizam a importância da formação do futuro professor de Educação Física na busca de legitimar a área da Educação Física na realidade educacional. Talvez o início para isso está na assunção de um projeto enquanto político e pedagógico do professor frente ao projeto político-pedagógico e aos demais pares da escola, senão corremos o risco de fenecer à burocracia.

Esta compreensão exige a necessidade do futuro professor de Educação Física escolar se conscientizar de que é preciso analisar a sua atuação não apenas em relação à dimensão da prática educativa, mas também e principalmente, analisar o significado da sua mediação na formação dos alunos, bem como da sua participação em todo o âmbito educativo. Sobremaneira, justificar o papel que aí ocupa através da concretização das múltiplas ações que desenvolverá, assumindo “uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para

adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir no contexto” (SACRISTÁN, 1995, p.74).

Ademais, a última narrativa designa uma formação que se constituirá ao longo de um processo, e aqui, Helena deixa a entender o significado de que a formação não acontece de maneira imediata visando atender as expectativas de um determinado momento, mas sim articulada ao seu plano de desenvolvimento profissional como um continuum em toda sua trajetória formativa (GARCÍA, 1999).

Nas próximas narrativas também podemos evidenciar a concepção dos Professores em relação à cultura do movimento humano, o que corrobora com o exposto nas outras duas categorias e com o projeto político-pedagógico do Curso.

(...) **dar sentido a esse conhecimento da cultura corporal de movimento**, que vai fazer essa mediação junto à sociedade em relação a esse conhecimento que envolve os aspectos biológicos, sociais, emocionais e psicológicos (...).

Estarmos desenvolvendo esses conhecimentos da cultura corporal, dos esportes, dos jogos, das brincadeiras... aí dentro desta visão de que os jogos e os esportes fazem parte de um patrimônio cultural, que o professor de Educação Física pode aí, mediar essa cultura para os alunos.
(Quincas Borba)

*Então (...) a Educação Física têm e teria que correr atrás de duas coisas: **a experiência de movimento na perspectiva ecológica**, e devolver a infância pra criança. A concepção que delineava o outro Currículo é essa questão da desportivização, a base de tudo é o esporte. Inclusive os próprios alunos chegavam aqui com a intenção de praticar algum esporte. E agora eu acho que a gente tenta, até pela própria característica das disciplinas de esporte não ser mais um esporte propriamente dito, mas o esporte passa a ser um conteúdo e não é disciplina. A gente tenta pelo menos questionar a desportivização. Mas não é fácil! Muitos não aceitam. E aí é que entra, na questão da fundamentação. Como a gente não tem, por exemplo, uma sociologia da Educação Física, a gente não tem uma Filosofia da Educação Física... então a gente tem que recorrer a outras disciplinas e conteúdos que já estão mais sistematizados, mais construídas teoricamente com mais arcabouço. Então, isso trás também uma outra característica, para o curso, né!. A necessidade de você ir, por exemplo, **buscar conhecimento na Filosofia da Educação, na Sociologia da Educação**. Enfim em outros componentes que não é apenas aquela questão da construção da teorização própria da Educação Física. Pode ser que um dia, nós vamos chegar num momento que a gente já vai ter isso, né! Já vai ter construído daqui um tempo, provável que a gente já tenha um fundamento, mas sempre vamos estar recorrendo a essa transversalidade, dessa transinterdisciplinidade. Eu acho que isso é...*
(Dom Casmurro)

Não basta somente o conhecimento específico de uma área ou conteúdo. Isso é uma consciência que a gente tem.
(Brás Cubas)

(...) através de uma concepção de educação do movimento, integrada aos querer e saberes dos sujeitos, partindo de pressupostos que identifiquem vida como conhecimento e corporeidade como estrutura inerente dos processos cognitivos, 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 (CEFD, 2005).

A orientação da concepção da cultura do movimento humano pretendido é o de encaminhamento dos alunos na direção de ações pedagógicas a serem construídos pelos próprios sujeitos em ação. De acordo com Kunz (1998), através da ação comunicativa a cultura do movimento está num processo de desconstrução de imagens negativas que o aluno interiorizou na sua prática de esportes autoritários e domesticadores. Neste sentido, a linguagem tem papel importante no agir comunicativo. Ela funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Conforme Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, ginástica, capoeira, dança, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal de movimento. Assim, busca entender com profundidade o ensinar, que não significa apenas transferir ou repetir conhecimento, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Nas duas últimas narrativas, Dom Casmurro e Brás Cubas afirmam a necessidade de dialogar com outras áreas do conhecimento a fim de dar conta da epistemologia do conhecimento humano, aqui exemplificado pela experiência da cultura do movimento humano. A exemplo disso, o PPP expressa:

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 (CEFD, 2005).

Por fim, os professores-personagem expressam nas suas narrativas na intenção de desejar o perfil profissional de acordo com as suas concepções expostas até o momento.

*(...) queremos que o aluno tenha essa **autonomia**, consciência de que ele precisa ter um conhecimento, (...) para que ele faça intervenção, que ele tenha uma capacidade de qualificação, de competência, de formação, que ele tenha coragem para trabalhar com os desafios da mudança, da ruptura, da transformação. Senão, esse conhecimento não teve valor, não teve significado. Se esse conhecimento não abastecer, não oxigenar, não encorajar para que ele enfrente os desafios... que precisam ser encarados de mudança. Intervir é atuar, “meter a mão na massa” no chão da escola, ou, ele vai reproduzir! Ele vai se tornar impotente, ele vai dar de cara com as dificuldades, com dilemas, com as barreiras, com as limitações e vai se acomodar porque a reprodução é mais fácil. Já está inserida lá.*

*Então ele precisa ter uma preparação psicológica. **Não basta só prática pedagógica! Ele vai ter que ter uma estrutura... uma formação política, de gestão, de planejamento, de trabalhar com as diferenças**, de não negar... de analisar o tempo, fazer a análise do contexto, de como era antes e de como é hoje. Teorias de convencimento, de empatia, isso é intervenção, senão ele não vai conseguir. Não vai conseguir!*
(Brás Cubas)

*Tem que chegar lá no final e ter o perfil, o que tá saindo lá? O aluno tá saindo confuso, então a gente tem que ver. O aluno tá saindo pensando em Educação Física como que ele entrou? Então tem que rever. **O aluno tá pensando Educação Física** falando que existe abordagens disso, pô! Eu acho que a gente tá indo mais ou menos certo.*
(Quincas Borba)

*Nós estamos formando um profissional que vai ser um professor. (...) Mas o conceito, a **concepção de profissional que está por trás é a formação de uma pessoa**. E dentro disso, formar um profissional que vai atuar como professor de Educação Física. Então, vejo isso assim como uma questão importante.*
(Helena)

De acordo com as narrativas fica evidente que a formação profissional não está mais voltada exclusivamente ao depósito de conteúdos através do ensino. A concepção de compreender os espaços formativos como momentos de aprendizagem abre a perspectiva para desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, o que pode ser capaz de confirmar a dimensão humana e profissional dos professores e dos alunos, e assim, estar intrinsecamente relacionado com o modo como cada indivíduo percebe a si e seu entorno vivencial, acadêmico e profissional.

Abraham (2000) afirma que o professor é uma pessoa, e o constante estado de ser e estar na profissão depende daquilo que faz como pessoa. As palavras de Nóvoa (1992b, p.17) também são válidas para compreender o conhecimento de si próprio como pessoa e como professor:

Ei-nos de nosso face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira e ser.

Neste sentido, antes de Helena projetar a formação de um profissional, ela percebe a formação de uma pessoa. De igual modo, essa representação também pode permitir aos professores avançarem no entendimento da sua prática mediante ao projeto educativo.

Esta referência coloca um grande desafio aos Professores no sentido de possibilitar espaços propícios ao desenvolvimento de práticas autoreflexivas como condição de melhor compreender os processos que estão inseridos, assim como construir as concepções de autonomia e emancipação como um requisito para avanços teóricos e práticos.

Isto deixa a entender o trabalho colaborativo realizado por Krug (1996). O autor refere-se ao desenvolvimento da autonomia em um contexto de interrelações, da qual se participa socialmente em comum responsabilidade com os demais envolvidos no contexto. Nesse estudo foi integrado a profissionalidade docente um forte componente de reflexão, o qual, a partir da situação experienciada contribuiu para que o professor pudesse enfrentar as situações novas e diferentes, e assim, tomar decisões apropriadas e fundamentadas interligando a teoria e a prática. Por fim, concluiu que apenas o professor que explicar e justificar a sua prática pode assumir com autonomia a sua docência.

Podemos sintetizar que as concepções analisadas a partir das narrativas referem-se à percepção dos professores-personagem no que tange a si mesmo, a sua atuação e a formação do aluno. Os mesmos também estão cientes de que há grandes dificuldades para a implantação do projeto, principalmente quando se trata de mudança ou ruptura a partir da intervenção da própria prática.

Mesmo realizando um olhar de fora do contexto formativo do CEFD, um lugar cômodo para quem não conviveu no processo da CEIPPP/RC, sabemos que as mudanças não são imediatas porque a educação também não ocorre de maneira imediata, por isso ela é um processo de longa duração. No entanto, isso não exclui da nossa própria presença docente e de si próprio, a qual não passa despercebida quer seja na sala de aula ou na instituição, uma presença política.

Estamos querendo afirmar o que Paulo Freire contempla em suas palavras. Na dimensão do âmbito educativo o educador precisa assumir o comprometimento com a possibilidade do ato de (trans)formar, a partir de seu testemunho ético-político:

Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2000, p. 110).

Assim, para finalizarmos, é possível mostrar que as relações que os professores-personagem mantém com as suas narrativas apresentam uma dupla lógica. A da individualidade e a da coletividade. A primeira deixa entender que os professores procuram se exprimir conforme os referenciais que formam a base das suas concepções. E a segunda, está sendo exigida para os professores fechados à intencionalidade do PPP em nome das normas e regras do próprio projeto educativo. Por outro lado, também se presencia aquilo que está entre o que os professores-personagem pensam o que se espera dos demais professores para serem reconhecidos e aquilo que acreditam querer ser ou tornar-se para tornar autêntico o próprio o PPP.

6. PERSPECTIVAS? AS RESSIGNIFICAÇÕES CONTRIBUTIVAS A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DOCENTES

*(...) não já cavalgando o corcel do cego desejo, mas asno da paciência,
a um tempo manhoso e teimoso.*

(Machado de Assis – Memórias Póstumas de Brás Cubas)

*Que multidão de dependências na vida, leitor! Umbras coisas nascem de outras, enroscam-se,
desatam-se, confundem-se, perdem-se, e o tempo vai andando sem se perder a si.*

(Machado de Assis – Esaú e Jacó)

De certa forma, a primeira passagem das palavras de Machado de Assis traduzem a minha percepção para o presente momento. E a segunda, indica o entrelaçamento da trajetória formativa dos professores-personagem em suas diferentes etapas da vida com o atual contexto do CEFD, no qual se inserem como protagonistas.

A reflexão que buscamos realizar a partir do objetivo proposto para a nossa investigação indica alguns elementos essenciais para a compreensão do processo de implantação do novo currículo da Licenciatura em Educação Física. Estamos nos referindo ao projeto formador do CEFD, ou seja, a construção do seu primeiro PPP.

Ao levarmos em consideração o contexto deste Centro, percebemos que o processo histórico exerceu influências na construção do PPP, pois através da retrospectiva dos trabalhos, eles “sempre” estavam apontando a construção de um projeto emancipador contextualizado com a realidade escolar.

Isto deixa implícito que as concepções dos professores foram sendo reconstruídas ao longo da sua inserção no contexto universitário e, que agora, ganharam vez e voz no eco das necessidades formativas. Neste sentido, os achados da nossa investigação apontaram para a trajetória formativa dos professores e como eles se perceberam ao contar a sua história. Esse resgate foi importante para observarmos os distintos momentos experienciados na sua trajetória, assim como de pessoas e as situações no convívio coletivo, por exemplo, que os influenciaram na edificação das suas concepções. Assim, os professores foram considerados como personagem da nossa investigação porque foram sujeitos da própria história que contam, deixando de ser objeto de estudo.

Em relação às unidades de significado, guardamos para este momento uma passagem do PPP que talvez é capaz de sintetizar em duas palavras o que nos

preocupamos em analisar a partir do que os professores contaram através das suas narrativas:

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 (CEFD, 2005).

A partir da identificação da visão presente no PPP, holística e ecológica, assumimos o risco de dizer que as unidades de significado construídas a partir da narrativa dos professores-personagem expressam as concepções que se identificam com essa visão: a conscientização em assumir a construção de um projeto educativo entrelaçado com o entendimento de que o processo interrelacional é capaz de produzir mudanças a partir de novas aprendizagens, as quais foram percebidas como reflexo da atuação de si próprio durante o processo de construção do PPP e da reestruturação curricular.

Na construção do PPP a unidade de significado projeto educativo se apresentou como um movimento que envolveu a prática e autores diversos em um procedimento flexível, construído no dia-a-dia pela CEIPPP/RC. Nesse procedimento permeou concepções que estão sendo um desafio para reaprender às intenções do próprio PPP, o que está intimamente relacionado à capacidade de observar e perceber o contexto social a partir da participação de um grupo ou de um coletivo em função da idéia de complexidade.

Esta concepção preconiza a superação do modelo técnico e da racionalização do ensino. Com isso, busca-se a descentralização da transmissão de conteúdos e/ou uma verdade científica em prol da construção do saber a partir da contextualização da realidade social. Neste sentido, as narrativas deixam implícita a razão particular de cada professor ao se posicionar contra ou a favor de algumas mudanças, tal como a proposta dos Jogos Esportivos Coletivos, fazendo reaparecer o sujeito face às estruturas que de alguma forma, conseguem a valorização das

suas ações, sendo estas contrárias ou não. Somos direto, então, ao deixar em aberto as seguintes questões em face do projeto educativo do PPP: o vivido face ao instituído? A qualidade face à quantidade? A valorização do sujeito e a sua vivência ou a reprodução da vivência de outrora? Quais às necessidades formativas dos professores que favoreçam a implantação do projeto? Que atividades formativas podem expressar maior capacidade para a reflexão dos professores? Como os professores planejam as disciplinas e desenvolvem os conteúdos para se transformarem em proposta de ensino que correspondam às condições de atividades formativas do PPP? Que estratégias essas atividades contêm?

Ademais, também percebemos que as concepções práticas que permeiam o projeto educativo procuram integrar as temáticas similares que constituem as diferentes disciplinas da grade curricular buscando a aproximação com a Educação Física escolar ao longo do curso. Entendemos que esta concepção difere-se daquela que fizeram parte da formação dos professores-personagem, assim como a situação que segue.

A aproximação da escola com a formação inicial da Licenciatura em Educação Física presente nas narrativas dos professores possibilitam enfatizar a necessidade da coletividade no trabalho docente, confirmada por Nóvoa (1992a) como um momento compartilhado capaz de produzir a profissionalização docente.

Baseando-nos nesta idéia, é na coletividade que podemos perceber o interesse político durante a discussão da construção da grade curricular, bem como de algumas disciplinas. Acreditamos que esses momentos trouxeram a tona à história de vida dos professores, apresentando crenças, ideologias e valores, bem como essas diferentes características proporcionaram enriquecimento para a discussão, gerando importantes reflexões frente à proposta do PPP. Por outro lado, elas também se apresentaram como um fator de resistência, talvez em exigir que alguns professores transcendam a sua comodidade e passividade com o compromisso de assumir o projeto educativo.

A unidade de significado aprendizagem interrelacional também se apresentou como uma habilidade de reconhecimento compartilhada na relação dos professores com a organização institucional, entre os próprios professores e com os alunos, em que todos se tornam aprendentes em um contexto de ensinagem. Nessa perspectiva, professores e alunos podem aprender significativamente ao compreender temáticas, ressignificando conceitos e conhecimentos a partir da

reflexividade, assim como construir aportes teóricos à compreensão da cultura corporal, historicamente produzida pelo homem. De certa forma, essa necessidade torna-se um desafio porque rompe com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes a cultura do movimento é observado, explicado, classificado e tratado.

Em suma, os professores apresentaram as suas concepções de aprendizagem como um jogo social em que os participantes são fundamentais. A co-participação, por ora no papel do aluno ou do professor conferem imagens e interpretações para os fatos que estão acontecendo naquele instante, logo, o espaço coletivo criado se responsabiliza por mediar e oferecer subsídios para perceberem até que ponto as intenções políticas estão sendo incorporadas na própria prática, o que poderá ir enriquecendo o conhecimento que já tinham na sua trajetória formativa, ou seja, o conhecimento construído na interrelação pessoal e profissional na trajetória de vida.

Referente a última unidade de significado, ela expõe a consciência profissional que os professores-personagem construíram na relação teoria e prática, e hoje, refletem na sua postura que imprimem aos fatos e ao mundo, sendo assim, também se mostram na capacidade de autoavaliar e perceber que é necessário um mínimo de coerência no e com projeto educativo, assumindo-o como um compromisso viável para com a formação de futuros professores.

Neste sentido, a participação dos professores-personagem no cenário institucional universitário precisa se constituir em uma rede de significados entre os próprios professores e o meio social, em que se discutem e ajustam as relações, os interesses e os conflitos. Assim, nos constrangimentos ou na conquista, percebemos que a cultura docente não se dá de maneira isolada nem como decorrente de fatos sem sentido. Mas podemos vê-la como um processo histórico, que na realidade atual do CEFD, ainda exerce alguns condicionantes.

Estes condicionantes são traduzidos em desafios e dificuldades. Dificuldades em dar objetividade na ação docente, em reencontrar-se novamente consigo mesmo e projetar-se ao desafio com o projeto educativo. No entanto, em função do nosso objetivo, não apresentamos as reais dificuldades que os professores-personagem sublinharam nas suas narrativas. Isso não nos impede de aproveitarmos esse espaço para delinear duas questões.

A primeira focaliza a necessidade dos professores continuar a tomarem consciência de seus processos formativos, refletindo sobre si próprio e, ao mesmo

tempo estarem cientes de que este é um dos caminhos para a aprendizagem docente em um contexto de mudança. A segunda trata da tessitura de uma rede de interações para a construção do conhecimento em prol do projeto educativo formador, possibilitando, não só através do diálogo, mas também a partir de dinâmicas que viabilizem momentos para compartilhar ações e reflexão sobre idéias, opiniões e contradições, que poderão emergir da mediação de um processo interativo interdependente, capaz de permitir os novos rumos da formação inicial e do próprio desenvolvimento profissional.

Com isto deixa-se de perceber as circunstâncias como ocasionais, mas em que se busca discutir as exigências educacionais, como por exemplo, a contextualização do conteúdo e da própria prática do professor no sentido da superação da individualidade. Esta proposição faz com o desenvolvimento do PPP não se restrinja ao aluno, mas que também se volte para estratégias formativas para a conduta do professor. Assim, o próprio PPP ilustra esta urgência:

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 (CEFD, 2005).

Deste modo, talvez poderemos estar nos encaminhando para “cuidar de nós mesmos” no sentido de buscar aproximar professores não apenas de uma linha de pensamento e/ou pesquisa. Por isso, registramos alguns indícios do que é possível a partir das narrativas dos professores e do próprio PPP:

Por exemplo, esse grupo que está pensando os jogos esportivos coletivos nós estamos nos encontrando. Vendo como a gente vai fazer, avaliando o primeiro semestre, vendo como é que vem o aluno do outro semestre, vendo como é que vai ser a participação do outro professor, a questão do conteúdo. Eu acho que a gente tem mais chance de acertar, e a nossa compreensão de que a gente vai ter que mudar a nossa prática sim. Agora, também, tem aquele professor que entende que o conhecimento dele é aquilo ali e que não é preciso mudar prática nenhuma pra traduzir essa formação do licenciado. E provavelmente são aqueles professores que estiveram longe dessa discussão (...) e acreditam que bastando fazer aquela informação, eles estão contribuindo também; e de uma certa forma estão, mas descontextualizada, acrítica, não há uma interação. Nisso nós não avançamos. Isso é um retrocesso, é uma limitação, é um desafio.
(Quincas Borba)

Os ajustes, eles são possíveis desde a implantação. Porque por isso que se chama Projeto. Projeto pode ser modificado sempre que você achar necessário. E penso que hoje nós já instauramos uma Comissão que está estudando reformas curriculares dos dois Cursos novos. Porque esta é o processo.
(Helena)

A proposta do novo currículo requer discussões constantes entre toda comunidade acadêmica do CEFD e da UFSM, envolvida com o Curso de Educação Física; primeiro para implantar a grade curricular; segundo para avaliar a efetividade da proposta na prática; e terceiro para propor ajustes no projeto (CEFD, 2005).

Procurando contribuir com o exposto, Freire (2000) diz que não adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. Zabalza (2004) também afirma que a exigência de um projeto traz no seu bojo desafios e problemas. Neste sentido ele diz que as instituições formadoras não podem limitar-se a dar respostas aos problemas, mas precisam procurar construir espaços para enfrentar tanto os ajustes necessários a serem incorporados como as novas expectativas e idéias. Conseqüentemente, as mesmas apresentam grande possibilidade de refletir sentimentos nos diversos setores envolvidos, e ao mesmo instante, auxiliar na aprendizagem institucional e a gerar por si mesmas novas linha de atuação.

Ademais, com base nas narrativas percebemos outra vez, a necessidade de pensar-se a docência no ensino superior repensando sobre o próprio processo de formação. É provável que o professor ao reconstruir cada parte de sua trajetória formativa requer uma reflexão e autopercepção sobre o seu pensar, fazer e agir no âmbito educativo. Nóvoa (1991) confirma esse posicionamento dizendo que podemos construir a formação através de um trabalho consciente de caráter reflexivo, apoiando a crítica sobre as próprias práticas e assim, de reconstrução permanente da identidade profissional.

Pimenta; Anastasiou (2002) abordam um aspecto dessa questão ao dizer que os profissionais das várias áreas do conhecimento ministram aulas em decorrência de suas próprias atividades por diversas razões e interesses, mas poucas vezes eles se questionam sobre o que significa ser professor no ensino superior.

Neste sentido, a avaliação das atividades de desenvolvimento profissional precisam contemplar tanto o processo que envolve a implantação do projeto político-pedagógico e as práticas dos professores quanto os resultados a que atinge. Ainda podem-se selecionar outras variáveis a considerar, quais sejam os objetivos e estratégias. Por último, parece necessário incorporar nas avaliações de atividades de formação de professores uma atenção especial para conhecer os efeitos que se produzem nos próprios professores, no seu envolvimento pedagógico com os alunos e com a instituição. Assim, o processo precisa ser enfatizado trazendo aos

professores uma série de elementos que fazem parte de todo um processo de formação, incluindo as suas trajetórias pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

_____. **El enseñante es también una persona**: conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Os caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998, p.99-122.

ANASTASIOU, L. das G.C. Docência na Educação Superior. In: **SIMPÓSIO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, INEP, 2005.

ANASTASIOU, L. das G.C. Construindo a docência no ensino superior: relações entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E.G; SOUZA, C. de S. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE FILHO, N.F. de. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.3, p.23-37, 2001.

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

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, n.74, p.251-283, 2001.

ATAS. **CEIPP/RC**. Comissão de elaboração e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular. Disponível em: Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física.

BAGGIO, I. C. **A prática curricular do CEFD/UFSM e o desenvolvimento das**

competências necessárias aos futuros professores de Educação Física para a promoção da autonomia em suas práticas pedagógicas. 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2000.

BATISTA, S.H.S. da S.; BATISTA, N.A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades.** Campinas: Papirus, 2002, p.185-205.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru: EDUSC, 2002.

BOLZAN, D.P.V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 7**, 31 de Março, 2004.

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

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE Nº 009**, 8 de Maio, 2001.

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

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer Nº 215**, 11 de Março, 1987. *Documenta*, (315), Brasília, Março, 1987a.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer Nº 3**, 16 de Junho, 1987. *Diário Oficial*, (172), Brasília, Setembro, 1987b.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer Nº 894**, 14 de Novembro, 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução Nº 69**, 2 de Dezembro, 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer Nº 292**, 14 de Novembro, 1962.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. **Lei Nº 4.024**, 20 de Dezembro, 1961.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei Nº 8.270**, 3 de Dezembro, 1945.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei Nº 1.212**, 7 de Abril, 1939.

BRZEZINSKI, I. **Anped**. Doc. Diretrizes Curriculares/CNE. Brasília, 2001.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p.61-78.

CARVALHO FILHO, G. **Implicações da formação pedagógica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (1972-1979)**. 1983. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1983.

CAVALHEIRO, R. **Trajetórias de formação no ensino superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

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

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

CUNHA, M.I. da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.125-136.

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

DIAS, C.M.S. “Foi nos bailes da vida... que muita gente boa pôs o pé na profissão”: foi assim que iniciei o magistério. In: OLIVEIRA, V.F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006, p.93-123.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. ; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.51-61.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Ed., 1997a.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Ed., 1997b, p.43-52.

FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. do. Formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: O Autor, 2001, p.19-53.

FENSTERSEIFER, A.C.B. **Avaliação da aprendizagem dos alunos do curso de graduação em Educação Física da UFSM**. 1996. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p.57-80.

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

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

GARCÍA, M.B.G. **Análise crítica das disciplinas pedagógicas e profissionais da atual estrutura curricular do Curso de Educação.** 1987. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1987.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação Física progressista.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992, p.63-75.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2.e. Porto: Porto Ed., 1992, p.31-61.

ISAÍA, S.M. de A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO. 2005, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2005.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.263-277.

_____. As tramas da tecitura do professor do ensino superior. In: IV ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Florianópolis, 2003, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2002, 1 CD ROM.

_____. Professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: INEP, 2000, p.21-33.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1998, p.35-50.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.90-113.

KRÜGER, L.G. **Desvelando a formação profissional através da percepção da trajetória acadêmica**. 2005. 55 f. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

KRUG, H.N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O autor, 2001.

_____. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**. 1996. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-79.

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

MACIEL, A.M. da R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. 2000. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

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

_____. **Aprendizagem: na mediação social do aprendido e da docência**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Unijuí, 1996.

MAZO, J.Z. **A história do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: um relato cronológico**. 1991. 176 f. Monografia (Especialização em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1991.

MELO, M.R.S. **Professor formador de professores: no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoa e profissional – um estudo de caso na URI-Campus Santiago/RS.** 2004. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

MICHELOTTI, D. de V.; SOUZA, M. da. S. **Análise do conhecimento teórico-metodológico dos professores em Educação Física do CEFD/UFSM em relação à sua prática pedagógica.** 2006. 15 f. Artigo (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MIZUKAMI, M. da G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v.29, n.2, p.33-49, 2004.

_____. Docência, trajetória pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M. de M.R.; MIZUKAMI, M. da G.N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: EDUFSCar, 1996.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2.e. Porto: Porto Ed., 1992, p.111-140.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A.N.S.; MOLINA NETO, V.M. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, Sulina, 1999, p.95-105.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORO, R.L. **A reprodução de modelos em Educação Física: pedagogia da mendicância.** 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

MUNARO, C.M. **Estudo descritivo de perfil profissional do professor de Educação Física para o ensino de 1º e 2º graus.** 1984. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1984.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a, p.15-33.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., p.11-30, 1992b.

_____. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v.4, n.1, p.63-76, 1991.

OLIVEIRA, V.F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V.F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006, p.169-190.

ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas**. 7. ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v.5.

PEREIRA, M.V.; FAGUNDES, A.D.; MORAES, G.R. de.; SILVA, F.S. Influências nos escritos sobre formação de professores. In: OLIVEIRA, V.F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006, p.67-91.

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

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativos. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.99-117.

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

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Orgs.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papyrus, 2002, p.207-222.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIVETTA, H.M.F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

RAMALHO, B.L. Um quadro paradigmático para a mudança: a propósito da formação e da profissionalização docente inicial. In: RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.17-96.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Ed., 1993.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RUBIN, C.F. **A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana**. 1987. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1987.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995, p.63-92.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS Jr., S.L. dos. **Extensão universitária: contribuições à formação inicial de professores de Educação Física**. 2006. 75 f. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T.T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. da. (Org.). **Alienígena na sala de aula**. Porto Alegre: Vozes, 1995, p.190-207.

SOUZA NETO et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto & Educação**, n.48, p.7-36, 1997.

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

UFSM. **Projeto político-pedagógico**. Santa Maria, 2000.

VEIGA, I.P.A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.143-152.

VERENGUER, R. de C.G. **Mercado de trabalho em Educação Física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. 2003. 585 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

ANEXOS

ANEXO A – Curso de Educação Física Licenciatura Plena (Resolução 03/87 – Versão 1990)

CARGA	TIPO	DISCIPLINA	Quinto Semestre		
Primeiro Semestre			75	OBR	Esporte Aquático II - Natação
30	OBR	Biologia	45	OBR	História Geral da Educação Física
30	OBR	Ginástica I-A	60	OBR	Didática
90	OBR	Anatomia - Educação Física	45	OBR	Filosofia e História da Ciência
30	OBR	Fundamentos Da Educação Física I	Sexto Semestre		
75	OBR	Esporte Coletivo I - Futebol	45	OBR	Organização Escolar
75	OBR	Lutas	75	OBR	Dança
Segundo Semestre			60	OBR	Esporte Individual III
75	OBR	Esporte Coletivo II - Basquete	75	OBR	Didática Especial de Educação Física
45	OBR	Esporte Individual I - Atletismo	Sétimo Semestre		
60	OBR	Fisiologia	45	OBR	História da Educação Física Brasileira
45	OBR	Desenvolvimento Humano	45	OBR	Legislação e Organização do Sistema Desportivo Nacional
30	OBR	Fundamentos da Educação Física II	30	OBR	Socorros de Urgência
60	OBR	Ginástica II A	60	OBR	Prática de Ensino de Educação Física "A"
Terceiro Semestre			45	OBR	Currículo em Educação Física
75	OBR	Esporte Coletivo II - Handebol	30	OBR	Higiene em Educação Física
75	OBR	Ginástica III A	Oitavo Semestre		
90	OBR	Psicologia da Educação - Educação Física	210	OBR	Estágio Profissionalizante de Educação Física
60	OBR	Antropologia do Movimento			
30	OBR	Biomecânica dos Exercícios Físicos I			
Quarto Semestre					
75	OBR	Est. e Func da Educação Básica			
60	OBR	Esporte Aquático I - Natação			
75	OBR	Esporte Coletivo IV - Voleibol			
60	OBR	Esporte Individual II - Atletismo			
30	OBR	Biomecânica Dos Exercícios Físicos II			
75	OBR	Fisiologia do Exercício			
60	OBR	Metodologia da Pesquisa em Educação Física			

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O profissional licenciado em Educação Física na UFSM está habilitado para:

1. Desempenhar funções docentes em todos os graus de ensino (pré-escola e ensinos fundamental e médio) e na área da Educação Física não-escolar;
2. Planejar, implementar, coordenar e supervisionar atividades relacionadas a área da Educação Física formal e não-formal;
3. Planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação Física formal e não-formal;
4. Prestar orientação técnica, assessoria e consultoria para assuntos da área da Educação Física a entidades e instituições públicas e privadas.

E para atuar em:

1. Instituições públicas e privadas de ensino fundamental, médio e superior;
2. Clubes Esportivos e Recreativos;
3. Academias;

4. Núcleos Comunitários;
5. Instituições de Educação Especial (Educação Física Adaptada);
6. Clínicas/Asilos;
7. Empresas (Indústria/Comércio);
8. Secretarias municipais, estaduais e nacionais de Educação/Esporto;
9. Hospitais
10. Creches/ maternais;
11. Hotéis
12. Atividades Autônomas (organização de eventos; personal training; assessoria e consultoria esportivas);
13. Ligas, federações e confederações esportivas.

Além da carga horária obrigatória (2.385 horas), o acadêmico deverá cumprir também 495 horas de Atividades Complementares de Graduação (ACGs). São consideradas ACGs: participação em eventos; atuação em núcleos temáticos; atividades de extensão; atividades de iniciação científica e de pesquisa, estágios extracurriculares, publicação de trabalhos; participação em órgãos colegiados; monitoria; disciplinas optativas e outras atividades a critério do colegiado do curso.

O Estágio Profissionalizante do Curso de Educação Física acontece no oitavo semestre, preferencialmente a partir da integralização curricular. A duração é de um semestre letivo, com carga horária de 210 horas. Ao término do estágio, o aluno apresenta seu relatório a uma banca examinadora composta de três membros efetivos.

ANEXO B – Curso de Educação Física Licenciatura Plena

(Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 – Versão 2005)

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

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

* = Disciplinas com 15 horas de Prática como componente curricular.

** = Disciplinas com a carga horária total de Prática como componente curricular.

OBJETIVOS

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

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

PERFIL

O egresso do Curso deve...

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

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

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

Ter a capacidade de intervir e realizar a autocrítica da sua práxis pedagógica.

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

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

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

ÁREA DE ATUAÇÃO

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

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

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Carga horária a ser vencida em:

Disciplinas obrigatórias: 2.670 horas (Parte fixa do Currículo)

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

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

Carga horária total mínima a ser vencida: 3.090 horas

Prazo para integralização curricular:

Mínimo: 8 (oito) semestres.

Máximo: 12 (doze) semestres.

Horário das aulas

Turnos: Manhã e Tarde.

FORMAS DE INGRESSO

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

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

INFORMAÇÕES

Telefone: (55) 220 8315

Fax: (55) 220 8016

E-mail da Coordenação do Curso: ccef@cefd.ufsm.br

Home page: www.ufsm.br/cefd

ANEXO C – Roteiro para Narrativa Oral

Senhor(a) Professor(a),

Solicitamos a Vossa Senhoria a gentileza de realizar uma narrativa oral considerando a sua trajetória formativa, ou seja, a sua trajetória pessoal e profissional, bem como do seu envolvimento com o processo da CEIPPP/RC/CEFD/UFSM. Para tanto, pediríamos que, se possível, procurasse períodos ou fases que lhe marcaram positiva e/ou negativamente, aprendizagens e/ou dificuldades, apresentando as principais características que se fizeram presente no contexto social.

1. Descrever a sua trajetória formativa depois de concluir a Graduação.
2. Caracterizar momentos e fatores determinantes da sua trajetória formativa na docência universitária.
3. Falar sobre as suas experiências vividas na instituição (UFSM).
4. Falar sobre o processo da CEIPPP/RC.
5. Falar sobre momentos importantes na CEIPPP/RC.
6. Falar sobre as aprendizagens e dificuldades vivenciados na CEIPPP/RC.

ANEXO D – Termo de Concessão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Eu, _____, SIAPE n. _____, professor do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, aceito participar das entrevistas, bem como autorizo e concedo os direitos de publicação anônima, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, da minha entrevista gravada no dia ___/___/2006, transcrita e lida no dia ___/___/2006, ao pesquisador, Leonardo Germano Krüger, matrícula n. 2560366, autor da investigação intitulada: “AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUAS PERSPECTIVAS CONTRIBUTIVAS”.

Santa Maria, ___ de _____ de 2006.

Assinatura