



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRAJETÓRIA FORMATIVA EM UM CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO

Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 141-158

*Leonardo Germano Krüger*<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Maria

*Hugo Norberto Krug*<sup>2\*</sup>  
Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** O objetivo do presente estudo foi realizar uma relação entre a síntese da produção bibliográfica do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria sobre o tema formação de professores, e a narrativa oral da trajetória formativa, pessoal e profissional, de um professor desse contexto investigativo, entre os anos de 1980 e 2006. A tentativa de aproximação aponta para o relacionamento singular consigo mesmo e com os pares profissional e institucional, na elaboração de novos contextos e novos projetos pedagógicos ou nas diferentes práticas educativas.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Educação Física, Trajetória formativa.

TEACHER EDUCATION AND EDUCATIONAL TRAJECTORY IN THE CONTEXT OF  
A TEACHING COURSE IN PHYSICAL EDUCATION: AN ATTEMPT TO GET CLOSER

**Abstract:** The purpose of this study was to analyse the bibliographic output of the post-graduate Program in Science of the Human Movement of the Centre for Physical Education and Sports of the Federal University of Santa Maria on the topic of teacher education and the oral narrative of teacher education, personal and professional development of teachers between 1980 and 2006. This attempt highlights the unique relationship with himself/herself and with peers and professional institutions, in the development of new contexts and new teaching projects in different educational practices.

**Keywords:** teachers education, physical education, teacher educational development.

CONTEXTUALIZANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este trabalho buscou realizar uma síntese integrativa entre o conhecimento construído no tema formação de professores a partir de um levantamento de dados (teses, dissertações e monografias apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria – PPGCMH/CEFD/UFSM) e a narrativa oral da trajetória formativa de um professor desse contexto investigado, ambos no período de 1980 a 2006.

A realização desse estudo fez parte da dissertação intitulada: “As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas” (KRÜGER, 2007), apresentada a Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”, a qual objetivou compreender a constituição de tais concepções a partir da trajetória formativa dos professores do CEFD integrantes da Comissão responsável pelo processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico (PPP) e reestruturação curricular do ano de 2005 (CEIPPP/RC), tendo como base a Resolução CNE/CP Nº 1 e 2/2002 (BRASIL, 2002a; b).

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 CEFD/UFSM.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso fazendo uso de alguns instrumentos para rememorarmos a trajetória formativa de cada professor inserido no CEFD (OLIVEIRA, 2006; ANDRÉ, 2005), como por exemplo, a análise da própria narrativa dos professores a partir de focos temáticos, os quais assumiram um caráter biográfico de como os mesmos se mostram quando falam de si, do contexto e da profissão, o que permitiu assentar a formação e suas concepções na sua trajetória de vida, bem como da análise documental das Atas registradas durante os encontros da CEIPPP/RC e da produção bibliográfica desenvolvida no CEFD.

Neste tipo de pesquisa, as temáticas foram organizadas em grandes blocos, procurando deixar o professor-narrador o mais a vontade possível para relatar as suas vivências e acontecimentos em uma seqüência cronológica das etapas da sua vida. Nos encontros com os professores foram apresentados alguns temas, entre eles: descrever momentos e fatores determinantes experienciados na docência do CEFD e na instituição UFSM; falar sobre o processo, dificuldades e aprendizagens vivenciados na CEIPPP/RC.

Ao escutarmos os professores-narradores, foi possível perceber os seus saberes plurais (TARDIF, 2003) e a intencionalidade pedagógica enquanto agentes formadores de gerações e desenvolvimento educacional, o que não se restringe apenas à sala de aula, mas requer estudos e discussões epistemológicas aprofundadas para um projeto educativo a partir da caracterização da atual conjuntura social, ou seja, de um conjunto de normas, representações e valores das exigências do campo educacional, assim como da própria Educação Física escolar.

Assim, buscamos apresentar e relacionar o que foi retratado como exigência da produção bibliográfica no tema formação de professores do CEFD e a trajetória formativa de um único Professor que participou da CEIPPP/RC e vivenciou o mesmo período de produção entre os anos de 1980 e 2006. Neste sentido, procuraremos expor a nossa compreensão desta relação, e quando necessário, apresentar alguns fragmentos da narrativa do Professor.

### O CEFD E AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES OBJETIVADORAS

Consideramos a história do CEFD 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 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.

Através da produção bibliográfica do PPGCMH percebemos que, por mais objetivos, estes documentos são irremediavelmente subjetivos. Então, podemos dizer que desde a criação legal do Centro, reconhecida 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 desses 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.

Neste sentido histórico, o trabalho de Mazo (1991) apresenta um relato cronológico do CEFD com o intuito de conhecer os primeiros passos da sua construção, os primeiros professores e funcionários, bem como a grade curricular do curso e as primeiras disciplinas. 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 do esporte; o que também se deduz que esse foi um dos fatores que levou a Educação Física escolar a uma crise profunda.

Estas constatações também foram possíveis de perceber na narrativa do Professor, nosso personagem-informante, que se formou nas primeiras turmas do CEFD, em 1975. As influências da época foram tão marcantes quanto o processo de exclusão sofrido pelo mesmo 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, e 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. (Fragmento da narrativa do Professor. Grifos nossos).

A influência da tendência metodológica biológico-funcional<sup>3</sup> e técnico-esportiva<sup>4</sup> na Educação Física (KUNZ, 1998) se legitimou ao longo dos anos, inclusive influenciou vários estudos realizados no CEFD referente à formação de professores, demarcando os seus interesses científicos e políticos dos professores envolvidos, pois a educação, apoiada na psicologia experimental e tecnicista, era mensurada a partir da aplicação de bateria de testes físicos com o intuito de padronizar medidas e seus dados conclusivos.

O estudo de Carvalho Filho (1983) procurou exemplificar o exposto trazendo estimativas das atividades curriculares referentes à formação pedagógica do currículo do CEFD/UFSM na década de 1970. As principais conclusões indicaram que o professor formado nesta época não possuía funções pedagógicas, somente técnicas. Formava-se um técnico especializado em esportes. As disciplinas eram fragmentadas, o que dificultava vislumbrar a Educação Física em um crescente contexto de complexidade em decorrência da era moderna. Em função disso, exigia-se a reformulação curricular visando à formação de professores para a educação básica indo de encontro pró-formação de atletas, ainda presente nos dias de hoje.

#### PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR

Nossa discussão, obrigatoriamente, perpassa pela memória do Professor ao narrar e revisitar fatos e acontecimentos da sua trajetória pessoal e profissional. Tentaremos centrar o nosso olhar na sua subjetividade e nas suas experiências, o que nos leva a representação individual e social em paralelo com a produção bibliográfica do tema formação de professores no CEFD.

O Professor ingressou como docente na UFSM em 1977. De lá pra cá, e principalmente a partir do início da década de 1980, apoiado pela liberdade de imprensa e abertura do país, ganhou voz às tendências críticas na Educação, fazendo com que se repensasse a formação de professores. Iniciou-se a valorização da convivência entre as pessoas como fator de aprendizagem e a formação passou a ser vista como um continuum que se desenvolve em todas as etapas da vida, e não somente durante a formação inicial ou nos cursos de reciclagem caracterizados com receitas de “como fazer”.

Neste sentido, o Professor procura apontar grupos de convivência que mantêm relações como responsáveis pelo apoio indispensável que o abastece a todo o momento na relação família-trabalho-sociedade-comunidade em função do seu projeto de vida: “(...) **ter 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” (Fragmento da narrativa do Professor. Grifos nossos).

De maneira geral, a importância dos grupos sociais está debruçada na convivência dos diversos segmentos do seu contexto. Também, justifica que nesse relacionamento diário, a construção de saberes e valores se dá através do planejamento de projetos, e, em relação às novas reformulações dos cursos de Licenciatura em Educação Física, apresenta expectativas ao amadurecimento do próprio Curso do CEFD, dos alunos que o frequentam como uma possibilidade profissional, e dos seus pares, demais professores.

Reformulações estas que se apresentam como contribuições através dos estudos realizados no CEFD ao longo da sua história. Entre os anos de 1984 e 1990, destacamos o estudo de Garcia (1987), o qual realizou uma análise crítica do desenvolvimento das disciplinas pedagógicas em face da reestruturação curricular referente ao Parecer 03/87. Foram entrevistados 19 professores, sendo 15 do CEFD e 4 de outro Centro de Ensino. De maneira geral, o Curso do CEFD precisava 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. Era preciso reavaliar o objetivo do Curso considerando a expansão do mercado de trabalho, a realidade do sistema escolar e não-escolar, bem como aprofundar discussões sobre as necessidades formativas da comunidade acadêmica, as disciplinas do Curso e seus significados, pois o mesmo corria o risco de tornar-se desatualizado.

O CEFD cresceu em função de que alguns professores recém Doutores estarem retornando do exterior, e na sua bagagem trouxeram, principalmente, algumas idéias do pragmatismo norte-americano com o intuito de desenvolver a Educação Física, como por exemplo, a aprendizagem motora, a cineantropometria e a fisiologia do exercício, aumentando progressivamente a falta de reflexão por parte dos alunos do curso em relação à escola.

Neste sentido, 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) era merecedor de reparos fundamentais, uma vez que este modelo 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 dos currículos da Licenciatura para que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores.

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. Essa descaracterização, 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 faz 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 Licenciatura em Educação Física quanto na prática pedagógica dos professores nas escolas. Esta situação atribuiu ao próprio curso a cultura de continuar apontando mais a manutenção de uma tradição instrumentalizadora do que para as rupturas formativo-culturais idealizadas.

Isso também foi possível de perceber no estudo de Moro (1990), que objetivou analisar diante da prática o sistema curricular desportivizado do curso de Educação Física do CEFD/UFSM. Este estudo possibilitou uma crítica e identificação de categorias 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, destacou-se a produção de saberes distanciada do contexto social, perpetuando o saber modelar, ou seja, modelando comportamentos acríticos, assim como a esportivização é um procedimento curricular que estimula uma escola por terminalidades, em que o produto final da Educação Física escolar é a reprodução de um gesto técnico de uma modalidade esportiva. Ao aluno basta repetir com exatidão os movimentos, sendo excluído da problematização e reflexão de temas sociais. As diferentes disciplinas curriculares do Curso constituíam-se como microprocessos isolados, não conseguindo articular-se interdisciplinarmente. Em função disso, o autor sugeriu a necessidade de valorizar os pressupostos antropológicos e sociais que sustentariam a Educação Física; rever os princípios da esportivização e do movimento humano do Curso.

A compreensão destas bases repercute nos dias de hoje à medida que se vai refletindo sobre decisões e escolhas sobre e para a formação. 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 em 1977. Com esse intuito, ele faz comentários das influências do seu âmbito.

Bom, a questão da memória (...) justifica muito o nosso procedimento, as nossas atitudes, o nosso comportamento, os nossos valores. Bom, nós somos influenciados (...). As influências sempre foram às inquietações (...) aí eu retomo um profissional, um colega. O professor Haimo Harmuth Fensterseifer, (...). 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 a primeira vez que eu tive a oportunidade de trabalhar com essa questão. Ele dizia assim oh: **"sempre desconfiem das suas certezas!"** (...) Será que isso que eu falo, que eu acredito, que eu desenvolvo, está certo? (...) 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 (Fragmento da narrativa do Professor. Grifos Nossos).

Essa passagem da narrativa aponta para uma concepção diferente daquela que foi criticada nos estudos já mencionados. As pesquisas de Fensterseifer (1996) e Baggio (2000) corroboram com essa idéia ao explicitar uma proposta crítico-emancipatória<sup>5</sup> à formação de professores no CEFD, bem como uma prática curricular capaz de desenvolver competências necessárias aos futuros professores de Educação Física. Enfim, que há a necessidade de uma discussão aprofundada sobre os objetivos do CEFD/UFMS, do seu compromisso social, de suas intenções, encaminhando a construção de um projeto político-pedagógico mediante a participação de toda a comunidade acadêmica.

Ademais, a influência pedagógica percebida no tempo e espaço de formação e convivência do Professor demonstra submeter o cotidiano a critérios de eficiência e qualidade. Essa característica somada a heterogeneidade dos sujeitos e seus conhecimentos que compõem a profissão pode 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 caminha para um processo de observação, análise e auto-percepção 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 do Professor, que de certa forma, ora foi marcado pelo contexto estabelecido a partir da década de 1970 que cristalizou a ordem técnica e mecânica do "fazer" Educação Física sob determinados interesses de cientificidade e *status quo*. Ou de modo concomitante e contrário, construído a partir do início da década de 1980, em que a prática crítico-reflexiva assume determinadas escolhas e toma-

das de decisões que hoje se encontram explicitadas no campo do ideário político e pedagógico no Projeto do Curso, atual PPP.

Este PPP expõe uma visão sócia-política e sócio-cultural através da abordagem crítico-reflexiva do conhecimento e construção da realidade a fim de compreender o contexto educacional aliado à formação e fundamentação política e filosófica do futuro professor (CEFD, 2005).

Essa intenção poderá ir se concretizando na medida em que vamos compreendendo as propostas e projetos em uma realidade, assim como o conhecimento decorrente da dinâmica de interação entre o profissional e o ambiente poderá 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.

Dessa forma, a percepção da nossa trajetória formativa é individual quando consideramos as próprias concepções e representações, ao mesmo instante que também é parte do coletivo, pois fazemos referência aos processos de socialização e da profissionalização docente a partir das concepções de grupo social. A partir disso, procuramos entender o 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. Concluímos que a auto-reflexão precisa fazer parte da construção pedagógica e da compreensão do ser humano e sua complexidade. É importante frisar, portanto, que ao longo da formação inicial e, posteriormente, nos caminhos do desenvolvimento profissional docente<sup>6</sup>, estaremos percorrendo caminhos para atingir os nossos objetivos pessoais e profissionais, e precisamos aceitar novos desafios e novas possibilidades de enfrentar e olhar a si mesmo e a própria profissão (KRÜGER, 2005).

Ademais, outras críticas são realizadas ao CEFD através dos estudos de Santos Jr. (2006) e Michelotti; Souza (2006). O primeiro refere-se à contribuição dos projetos de extensão a formação inicial de professores. De um total de 39 projetos registrado no GAP, apenas 1% destes projetos está inserido na realidade escolar, além dos seguintes problemas: a) a política de extensão é meramente documental, ocasionado 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.

O segundo estudo analisou o conhecimento teórico-metodológico dos professores do CEFD/UFSM em relação à sua prática pedagógica, os quais não o demonstram com clareza na sua ação pedagógica. Isso pode se justificar pelo fato

de existirem incoerências, pois 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, refletem diretamente no ensino da Educação Física na escola.

A partir da exposto até então, o Professor mencionou em um dos momentos da sua narrativa uma passagem do PPP em função dos mesmos estudos apresentados por nós, enfatizando que o PPP precisa ser compreendido como um processo de ação participativa entre as pessoas, na interação política em função dos objetivos, necessidades, interesses e maior envolvimento na ação educativa, combatendo a formação generalista do modelo de formação 3 + 1.

Ademais, o resgate dos estudos é representado no PPP quando este enfatiza alguns pontos importantes: o princípio da integralização curricular e dos projetos de ensino, pesquisa e extensão voltada à formação compromissada com a educação emancipatória. Santomé (1998) ao argumentar a favor da integralização curricular considera que vivemos em um mundo complexo, global e interdisciplinar, no qual tudo está relacionado.

Para tanto, projeto curricular do CEFD precisa de uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar essa ampla variedade de práticas educacionais significativas em que se afastem as abordagens mecanicistas, os processos imitativos, questões estas que devem ser discutidas na formação 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).

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).

Em relação à educação emancipatória, ela vai exigir que a maioria dos professores do CEFD, principalmente os que estão ligados aos esportes coletivos e individuais, repensem e questionem se as suas práticas são hegemônicas, ou seja, os jogos esportivos coletivos serão como disciplinas isoladas e fragmentadas (vôlei-bol, handebol, por exemplo) que dará primazia à educação de rendimento a partir

da prática tecnicista? Ou a integração dos jogos esportivos coletivos será uma disciplina composta pelo conteúdo voleibol e handebol a fim de desenvolver a cultura corporal dos movimentos para além de um simples deslocamento de um corpo ou parte deste em tempo e espaço determinado, biológico-funcional e/ou técnico-esportiva?

Estas questões são um desafio! A consciência profissional e a possibilidade de aprendizagem por todos os professores do CEFD transparecem em uma importante disposição quando se trata de um espaço de construção coletiva, fortificada pela parceria dos demais pares com a proposta condizente com o PPP e com as expectativas de uma formação profissional diferenciada da que se tinha até então, percebida nas críticas da produção realizada no PPGCMH.

Acreditamos que na 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 as vivências experienciadas 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.

Eu acredito que pelo formato, pela estrutura, como está arranjado, hoje, a gente vai ter alguns ganhos na questão da integralização curricular e dos jogos esportivos coletivos. 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 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 do esporte, da mídia, e todo esse discurso, por exemplo (...) (Fragmento da narrativa do Professor)

Sobremaneira, o Professor também relatou a mobilização entre os pares a fim de articular e superar as próprias limitações a partir de momentos compartilha-

dos, da discussão coletiva em função dos desafios frente ao PPP e a formação de professores. Estes momentos dizem 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 percurso formativo, o envia para uma definição de si como para rotulagens feita pelos outros. São, pois, como afirma Dubar (1997, 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 (1992), 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 das etapas da sua vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ser de extrema importância 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, talvez 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.

É buscando compreender momentos históricos que podemos perceber o tempo geracional (ORTEGA y GASSET, 1970), ou a configuração da “geração pedagógica”, como explica Isaía (*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.

Enquanto processo formativo, profissional e pessoal, a produção bibliográfica produzida no CEFD/UFSM, bem como as vivências narradas pelo Professor estão amarradas as suas situações diárias e no seu imaginário social. Esse fato não apenas está “depositado” (DOMINICÉ, 1988) em sua memória, mas foi capaz de exercer influência no próprio processo formativo, e até mesmo possa vir a justificar projetos atuais. Desse modo, a dinâmica do percurso formativo acontece no campo relacional, pessoal e profissional, individual e social entre gerações, em que as resoluções de conflitos ou de tensões são entendidas como opções de expectativas projetadas sobre si mesmo.

A cada expectativa apresentamos convicções, valores e expectativas sobre o mundo e sobre si mesmo. Logo, as fases que vivenciamos não se apresentam isoladas em nossa trajetória formativa. O entrelaçamento dos diferentes momentos, encruzilhadas e fases da nossa vida contribuem para a dinâmica de constituição do ser professor e na invenção de si mesmo através da mediação e do modo de interação com o contexto.

Ao afirmar esta relação, nos reportamos a Isaía (2000, p.25), a qual aponta os traços educativos da vida adulta, tornando assim, o processo passível de generalização da própria estrutura das fases da vida. A autora refere-se, 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 aprendemos a partir da convivência com o Professor, interrogar-se a si mesmo e em relação à própria formação e profissão. E nela

percebemos, através da nossa primeira participação neste tipo de estudo como um “aprendente-investigador” (JOSSO, 2002), a dificuldade de precisar algumas questões do processo formativo. Com isso, há colocações e também há preocupação, por exemplo, de se certificar, epistemologicamente, na coerência daquilo que está se pensando com o que está se verbalizando a partir de um projeto de caráter emancipatório, como o PPP do CEFD.

Acreditamos que esses momentos podem ser entendidos como um facilitador ou um complicador, pois muitas vezes é transparente a preocupação do Professor 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 da sua narrativa ela 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, 2002).

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, induz-nos a atribuir um valor que poderá dar especificidade ao contexto formativo.

Encarando este momento como sendo uma parte de um processo vital e formativo, podemos dizer que a trajetória do Professor, bem como os momentos vivenciados na CEIPPP/RC, foi se entrelaçando no seu processo de socialização, constituindo-se em sujeitos singular, reassumindo-se, interpretando a experiência individual e coletiva, dando sentido, significado e inserindo-se em novos sistemas das relações mediadas por novas formas e circunstâncias objetivadoras.

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 (MARQUES, 2000, p.16).

Ademais, também procuramos descrever estudos e focalizar as diferentes trilhas que compunham as tramas, percursos e desassossegos da produção bibliográfica do PPGCMH. Importa lembrar que destas descrições, emergiram momentos fáceis ou difíceis, simples ou complexos na busca pela edificação de um projeto educativo à formação de professores, no entanto, podem-nos levar a vivência do aprendizado.

Enfim, baseando-nos na complexidade do caminho da formação docente, das representações e imagens construídas ao longo da trajetória formativa do Professor, ele se mostrou influenciado pelo dualismo cartesiano em sua formação inicial, e após a percepção e distinção de algumas correntes educativas foi capaz de reconstruir maneiras de compreender, ser e sentir a formação docente. Dubar (1997) afirma que certas trajetórias podem ser marcadas por rupturas de qualquer natureza que implicam o retomar de identidades anteriormente adquiridas ou construídas e, portanto, representam estar em um processo de ressignificação e transformação de si e das inter-relações consigo mesmo, com os pares profissional e institucional, com a família, entre outros, nos mais diversos lugares sociais que convivem e interagem na continuidade inter e intra-geracional, na elaboração de novos contextos e novos projetos pedagógicos ou nas diferentes práticas educativas.

#### Referências

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

ATAS. **CEIPPP/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.

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

BRASIL. 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.

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. **Trajетórias 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.
- 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., 1997.
- 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.
- GARCÍA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.
- 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.
- ISAÍÁ, S.M. de A. 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.
- KRÜGER, L.G. **As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- 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.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MARQUES, M.O. **Aprendizagem**: na mediação social do aprendido e da docência. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- 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.
- 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. (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

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.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.

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.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. 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.

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.

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.

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.

## NOTAS

<sup>1</sup> Professor do MEN/CE/UFSM, Ms. em Educação PPGE/CE/UFSM.

<sup>2</sup> Orientador, Professor MEN/PPGE/CE/UFSM, Dr. em Educação e em Ciência do Movimento Humano.

\* Os autores são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF), vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>3</sup> Esta 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 cárdio-pulmonar e não como atividade de lazer ou competição (KUNZ, 1998, p.106).

- <sup>4</sup> É 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).
- <sup>5</sup> A 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-estrumental, precede à decisão temática e metodológica do ensino destas áreas (KUNZ, 1998, p.107).
- <sup>6</sup> 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.