



Os movimentos construtivos da identidade profissional de acadêmicos de licenciatura em educação física¹

Clairton Balbueno Contreira

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil

Hugo Norberto Krug

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil

Rodrigo de Rosso Krug

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Brasil

RESUMO

Objetivou-se analisar os movimentos construtivos da identidade profissional dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Entende-se que os ‘movimentos construtivos’ compõem as ações que envolvem as relações pessoais/profissionais desenvolvidas pelos graduandos na busca de conhecimentos/saberes na formação da identidade profissional. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizou-se entrevistas com quatro acadêmicos do oitavo semestre. Concluiu-se que o curso, através do currículo formal e atividades extracurriculares como grupos de pesquisa e projetos de extensão proporcionou meios teórico-práticos que viabilizaram a compreensão dos acadêmicos sobre o que é ‘ser professor’ e seu papel no ensino, colaborando para a formação de um profissional que estabeleceu relações próximas com a escola, sendo capaz de intervir em diversos contextos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Formação de professores. Identidade profissional.

THE CONSTRUCTIVE MOVEMENTS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF ACADEMICS OF GRADUATION IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the constructive movements of the professional identity of the undergraduate students in Physical Education of CEFD / UFSM. It is understood that the 'constructive movements' comprise the actions that involve the personal / professional relations developed by the graduates in the search of knowledge / knowledge in the formation of the professional identity. The research was qualitative of the case study type. Interviews were conducted with four eighth semester students. It was concluded that the course, through the formal curriculum and extracurricular activities such as research groups and extension projects, provided the theoretical-practical means that enabled the scholars to understand what it is to be a teacher and their role in teaching, collaborating to the formation of a professional who has established close relations with the school, being able to intervene in different school contexts.

KEYWORDS: Physical Education. Teacher training. Professional identity.

1 Artigo Monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Disponível em: http://repositorio.ufsm/bitstream/handle/1/1394/Contreira_Clairton_Balbueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

LOS MOVIMIENTOS CONSTRUCTIVOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE ACADÉMICOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

Se pensó para evaluar la construcción constructiva de la identidad profesional de la academia de estudios de grado superior en física en el CEFD / UFSM. Si entiende que las construcciones de construcción hacen las acciones que vinculan el personal / profesional de las relaciones desarrolladas por graduación en la búsqueda para la formación de la identidad profesional. La investigación fue cualitativa del estudio del tipo de case. Se utilizó una entrevista con cuatro académicos en el octavo semestre. Si se considera que el curso, a través del plan de estudios y las actividades extracurricular tales como los grupos de estudio y extensión de los proyectos proporcionados a través de medios prácticos está habilitado para entender el conocimiento de los académicos acerca de qué es un profesor y su rol en la enseñanza, colaborando la formación de un profesional que ha establecido cerca de las relaciones con la escuela, es posible que intervenga en diferentes contextos.

PALABRAS CLAVE: Physical Education. Profesor de Educación. Identidad Profesional.

1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A formação de professores tem sido um tema discutido por muitas comunidades científicas ligadas à educação, onde os discursos dos especialistas apontam para a necessidade de reformas na estrutura organizacional educativa, configurando-se como uma tendência neoliberal, pois as exigências atuais do mundo do trabalho não estão sendo atendidas pela educação fornecida nas escolas (MAUÉS, 2003).

Estas reformas foram implantadas no Brasil, em maior escala, a partir de 1990. Demarcaram uma nova realidade que atingiu todos os aspectos que envolvem a sociedade (economia, política, tecnologia, relações pessoais, etc.) denominada de ‘globalização’. Através dela, a educação passou por profundas transformações em seus objetivos, funções e organização. Na Educação Básica (EB), destacaram-se os seguintes fatores oriundos desta nova política educacional: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUMDEF), a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM), e a avaliação institucional (OLIVEIRA, 2007).

Na Educação Superior (ES), as medidas adotadas pelo governo popular (Partido dos Trabalhadores) a partir de 2002, estiveram voltadas à expansão e aumento do número de suas vagas e matrículas, ao fortalecimento do sistema nacional de ensino interdisciplinar e articulado, gratuidade e permanente avaliação das instituições superiores. Segundo Morosine (2010), a internacionalização do ensino corresponde aos esforços de aproximação da ES às exigências do mercado de trabalho relacionadas com a globalização da sociedade e da economia. A partir deste contexto, surgiram diversas propostas de modelos de universidade,

entre elas: a do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que propôs uma instituição voltada ao mercado de trabalho, generalista e produtivista, com vistas à privatização e diversificação do sistema de ES; a UNESCO expôs suas ideias através do documento *Educação no século XXI: visões e ações: informe da conferência mundial sobre ES: cultura da paz da equidade e da qualidade*; a própria internacionalização da educação, incluiu a dimensão internacional em todos os aspectos da administração, no intuito de alcançar a qualidade do ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Fazendo parte destas mudanças, ocasionadas pelas atuais políticas públicas, que envolveram a educação e conseqüentemente a Educação Física (EF), foi aprovada a Lei n.9.696, de 1º de dezembro de 1998, que regulamentou a profissão e estabeleceu a área de atuação do Bacharel em EF, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação por meio do Conselho de Ensino Superior (CNE/CES) homologou a Resolução n.07 (BRASIL, 2004) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em EF, em Nível Superior de Graduação Plena. Esta Resolução definiu os princípios, as condições e os procedimentos para a formação destes profissionais, organizando e estruturando os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) em âmbito nacional. Neste sentido, demarcou um novo momento para a área, fazendo-se necessária a formação de dois profissionais com perfis diferenciados para atender especificamente seus campos de atuação.

Deste modo, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2005, teve seu currículo formal dividido em Licenciatura e Bacharelado, alterando a estrutura curricular, como também, as concepções históricas que fizeram parte da identidade do curso por mais de 35 anos. Segundo Mazo (1993), o modelo de concepção teórica que serviu como base para o curso de EF do CEFD/UFSM durante as décadas de 70, 80 e início dos anos 90 do século passado, estava voltado ao ensino (tecnicista e esportivista).

Assim, devido às circunstâncias apresentadas, surgiu o seguinte problema que orientou esta investigação: quais são os ‘movimentos formativos’ utilizados pelos acadêmicos que influenciam na construção da identidade profissional durante a formação inicial em EF - Licenciatura do CEFD/UFSM?

Cabe esclarecer que o conceito de ‘movimento construtivo da identidade profissional’, é apresentado como sendo as ações desenvolvidas pelos acadêmicos ligadas diretamente à aquisição de conhecimentos/saberes na formação inicial, seus legados refletem a compreensão do que é ‘ser professor’ e as atribuições que lhes competem dentro da escola. Aliado a isso, a identidade profissional manifesta-se como fator determinante na formação docente, ocorrendo através de um processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que

dinamizam a profissão, não sendo um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Estas características apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social (PIMENTA, 1996). Santini e Molina Neto (2005) afirmam que, a identidade profissional de um sujeito sofre influências dos aspectos sócio-econômicos e políticos de um país, atribuindo as relações interpessoais um importante papel no convívio social reforçando ou negando as suas características.

Neste sentido, o objetivo geral da investigação consistiu em analisar os movimentos construtivos da identidade profissional dos acadêmicos de Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, que estão inseridos nesta nova configuração curricular. Para auxiliar em seu desenvolvimento formulou-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar os motivos mais significativos que influenciaram a escolha pela Licenciatura em EF; b) analisar a opinião dos acadêmicos sobre o currículo do CEFD/UFSM na construção da identidade profissional; c) analisar as estratégias de aprendizagens utilizadas pelos acadêmicos da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM na formação de seus conhecimentos/saberes, e; d) analisar as características formativas que constituíram a identidade profissional dos acadêmicos, ao final do curso de Licenciatura em EF do CEFD/UFSM.

Justificou-se a realização desta investigação pela busca em compreender as diferentes relações (pessoais e profissionais) que englobam as aprendizagens adquiridas pelos acadêmicos da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, na aquisição dos conhecimentos necessários à prática docente. Afirmou-se isto, como parte fundamental naquilo que, compreende-se como a constituição da identidade profissional e, consecutivamente, na percepção do que é ‘ser professor’, pois, cada vez mais, torna-se necessário a formação de profissionais capacitados para atuarem com as diferentes demandas educacionais que se apresentam nas escolas, sendo necessário a elaboração de meios teóricos e práticos para que possam experienciar o trabalho docente.

2. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. Algumas considerações sobre o contexto da EF e a formação profissional

Para Veiga (2006), a globalização talvez seja o fenômeno mais enfatizado quando se discute o mundo contemporâneo. Consiste no fenômeno de expansão das interrelações abrangendo principalmente a economia em escala mundial. É expressa na difusão de padrões internacionais de organização econômica e social, que resultam no jogo das pressões

competitivas do mercado. As principais transformações situam-se no âmbito da organização econômica, das relações sociais, das condições de vida e cultura, das transformações do estado e conseqüentemente da política.

Desta forma, ainda não se tem um consenso entre os pesquisadores sobre os impactos da globalização no campo educacional, mesmo assim, é possível visualizar alguns de seus efeitos na organização do trabalho dos professores, pois as necessidades mudam constantemente, sendo que, as habilidades específicas exigidas neste momento histórico tornam-se obsoletas em muito pouco tempo. Além disso, o atual contexto social acaba impondo novos desafios aos sistemas de ensino, particularmente, no que se refere ao nível superior (VIEIRA, 2002). Na busca pela compreensão sobre seus efeitos são realizados estudos que discutem temas, como por exemplo: os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, na gestão escolar, desvalorização e desqualificação da força de trabalho, desprofissionalização e proletarização do magistério. Tais fatos são percebidos na EF quando estabelecemos relações com o desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Segundo Bracht (1992, p.36), “a Educação Física está relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela manifestação no plano da cultura e política em geral”.

A mudança mais recente e significativa que envolveu todo o país, causando verdadeiras disputas, entre partidários e opositores da proposta, remete-se à reformulação curricular dos cursos de EF, pois através da homologação da Lei n.9.696 (BRASIL, 1998), que regulamentou a profissão e estabeleceu o campo de trabalho do bacharel, tornou-se a primeira iniciativa efetiva² direcionada à divisão da antiga Licenciatura Plena (generalista) em Licenciatura e Bacharelado, delimitando com exatidão as áreas de atuação de cada um. Alguns anos depois, foi aprovada a Resolução CNE/CES n.07 (BRASIL, 2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em EF, em Nível Superior de Graduação Plena. Definiu os princípios, as condições e os procedimentos para a formação destes profissionais, organizando e estruturando os projetos pedagógicos das IES em âmbito nacional, possuindo um papel fundamental para a concretização da separação da área.

Fazendo parte dos argumentos dos opositores desta política, Nozaki (2004, p.9) diz que:

[a] regulamentação da profissão foi apoiada em argumentos corporativistas de reserva de mercado e buscou desqualificar a ação dos assim denominados

² Segundo Souza Neto *et al.* (2012), em 1987 pioneiramente foi aprovado o Parecer CEF n.215/87 e a Resolução CEF n.03/87 que previam a separação dos cursos em Licenciatura e Bacharelado. A proposta não surtiu o efeito desejado devido às divergências epistemológicas entre os especialistas. Entendeu-se na época que a Licenciatura era um aprofundamento da Educação Física, não havendo motivos para a separação do curso, pois a formação enfatizada era basicamente a de um bacharel. Em decorrência disso, foi mantida a mesma estrutura curricular anterior, configurando-se em uma espécie de Licenciatura Ampliada (dois em um).

leigos, os quais, muitas vezes, eram outros trabalhadores com formação de nível superior – dança, educação artística, música – ou com qualificação referente aos seus próprios códigos formadores capoeira, yoga, artes marciais, lutas. O processo demandado pela regulamentação da profissão, sobretudo através das ações do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos vários Conselhos Regionais (CREFs) desembocou no confronto entre eles e os trabalhadores das várias áreas anteriormente aludidas.

Já, para os seus defensores, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, s.d.) apresenta o seguinte argumento:

[h]oje, entende-se ter sido em virtude de na época os profissionais atuarem prioritariamente em unidades escolares, os cursos serem exclusivamente de Licenciatura e os currículos voltados essencialmente à formação de profissionais para atuarem no ensino formal. Historicamente, a área era responsável por oferecer profissionais a um mercado pré-determinado: a escola. O fato da profissão de professor não ser regulamentada, torna incoerente desmembrar a Educação Física. [...] No início de 1994, grupos de estudantes de Educação Física preocupados com o crescente aumento de pessoas sem formação atuando no mercado emergente (academias, clubes, condomínios, etc.), procuraram a APEF-RJ. A APEF então, reafirmou a posição de que para impedir tal abuso, fazia-se necessário um instrumento jurídico que determinasse serem os egressos das escolas de Educação Física, os profissionais responsáveis pela dinamização das atividades físicas.

Desta forma, a área da EF se encontra em um constante debate, surgindo inevitavelmente alguns questionamentos, tais como: de que forma está sendo desenvolvida a formação inicial de professores de EF em meio a esse contexto? As IES de EF estão dando conta das atuais demandas? Que tipo de profissional está sendo formado? Este modelo curricular auxilia ou prejudica a formação de professores licenciados.

É possível concluir que, a reestruturação curricular com tamanha magnitude, acaba interferindo na organização de conhecimentos/saberes de toda a área, necessitando um reordenamento para suprirem as diferentes demandas profissionais, gerando uma ruptura de conhecimentos que anteriormente eram considerados importantes, não constando mais em uma área ou outra, ocasionando a formação de um novo perfil profissional, em nosso caso, o licenciado em EF.

2.2 Algumas considerações sobre os ‘movimentos de construção da identidade profissional do professor... de EF’

Inicialmente, destacamos que, segundo Conceição e Krug (2007), a EF no Brasil, bem como a formação do professor para atuar na área de conhecimento é uma discussão de longínquos anos e com perspectivas que se diferem de acordo com cada momento histórico.

De acordo com Moita (1992), mais recentemente, uma destas perspectivas destaca que, a formação é definida não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas, também, como a ação vital de construção de si próprio, onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. Essa construção de si próprio é um processo de formação. Esse processo é definido como uma função permanente e negantrópica, que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de conhecimento.

Este autor escreve que, a unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de uma pluralidade dicotômica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser. Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

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

Moita (1992) define o processo de formação como um conjunto complexo em movimento, uma globalidade própria. É possível ter acesso a essa globalidade e complexidade, a partir da identificação de processos parciais de formação, enquanto linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida. É na confluência desses processos parciais que é possível encontrar uma lógica singular, um modo único de os gerir, que é denominado processo global de formação.

Desta forma, Moita (1992) destaca que, o processo de formação pode ser considerado 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 de sua história, se forma, se transforma, em interações.

Conforme Pimenta e Lima (2004), os estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido à atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. Assim, discutir a profissão e profissionalização docente requer que se trate da construção de sua identidade. Ainda para estas autoras, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.

Neste sentido, Guimarães (2004) salienta que, os cursos de formação inicial podem ter importante papel na construção ou fortalecimento da identidade docente, à medida que

possibilitam a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Diz que, é no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação é reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a ‘identidade em formação’, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.61), o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como “campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente”. Ressaltam que, o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, por isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente com essa finalidade. Reforçam essa ideia, destacando que, o estágio é um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente.

Já Ilha e Krug (2011) consideram que, o ECS é um espaço em que o acadêmico venha a se constituir enquanto profissional da educação. Embora essa constituição perpassasse toda a trajetória escolar/acadêmica e o seu desenvolvimento profissional, é através do estágio que ocorre uma maior aproximação com a realidade escolar e o início da profissão, bem como, a consolidação e criação de um modelo próprio de ação docente construído através das relações entre a experiência e o conhecimento.

Entretanto, mesmo considerando o estágio como um lócus importante para a construção da identidade docente dos acadêmicos de uma Licenciatura, convém citarmos Ilha e Krug (2011) que afirmam que, são muitos os espaços formativos na Licenciatura em EF do CEFD/UFSM e que estes contribuem cada um com as suas especificidades, para a formação dos acadêmicos deste curso, tendo em vista que, os mesmos tratam de estudar, pesquisar e/ou intervir profissionalmente a partir de um ou mais conteúdos e temas que envolvem a prática docente na Educação Física Escolar (EFE), portanto contribuem na construção da identidade profissional docente dos acadêmicos do CEFD/UFSM.

3 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa são alguns nomes designados para identificar a presente modalidade de pesquisa. Este tipo de investigação assume diferentes significados nas ciências sociais. Para Oliveira (2004, p.37),

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

De acordo com Triviños (1987), a preocupação fundamental da pesquisa qualitativa é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição. Aliado a isto, o estudo de caso é uma das muitas maneiras utilizadas para o desenvolvimento de pesquisas, abrange diversas áreas do conhecimento como as ciências sociais, psicologia e economia. Segundo Godoy (1995, p.35),

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

Martins (2006) menciona como sendo uma das características do estudo de caso a investigação empírica, investigando fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador aprenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permitindo um mergulho mais aprofundado no ‘problema’ possibilitando maior penetração na realidade social.

Para a coleta de informações foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Conforme Triviños (1987), a entrevista é uma das principais fontes de informações da pesquisa qualitativa, através dela, ao mesmo tempo em que o investigador é valorizado, o informante alcança a liberdade e a oportunidade necessária para enriquecer a investigação. Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, oferecendo amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

As interpretações das entrevistas ocorreram por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Destaca que, a utilização da análise de conteúdo possui três etapas principais: 1ª) a pré-análise, que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal

do material; 2ª) a exploração do material, que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) o tratamento dos resultados, onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Participaram da pesquisa quatro acadêmicos do 8º semestre letivo, do curso de Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, em situação regular de frequência. Nesse sentido, entendeu-se que os acadêmicos pertencentes a este momento de finalização da graduação passaram por todas as fases da formação inicial proporcionadas pelo curso, possibilitando relatar de maneira abrangente a maneira como se desenvolveram os movimentos construtivos de sua identidade profissional. A escolha dos participantes deu-se de forma espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante.

Os acadêmicos investigados receberam nomes fictícios na intenção de preservar as suas identidades (*Ana, Maria, Pedro e João*). As entrevistas foram gravadas após a permissão e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, sendo transcritas e lidas pelos entrevistados de acordo com este mesmo termo citado.

4 OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

4.1 Os primeiros passos do processo de formação da identidade profissional: a escolha da profissão

Os quatro participantes da investigação (*João, Pedro, Maria e Ana*) ingressaram na ES logo após a formação na EB e apresentaram a mesma faixa etária, condizente com o final da adolescência. Segundo Soares (2002, p.15), “a escolha profissional é realizada entre os 16 e 18 anos, quando se encerram os cursos de ensino médio e se busca uma formação universitária”. Para a mesma autora, é um período que consiste na busca de si mesmo, busca de uma identidade, período de crises e questionamentos. É um momento da vida, muitas vezes, chamado de nascimento existencial, em que muitos aspectos da identidade adulta já começam a ser definidos, como a sexualidade, a vida afetiva e própria escolha profissional.

De acordo com Gatti (2000), o quadro internacional apresenta mudanças nos padrões de trabalho e conseqüentemente nos padrões de relação social e de formação escolarizada. As novas tecnologias conjuntamente com as novas formas de trabalho geram impactos com tanta rapidez até pouco tempo inimagináveis. Muitos fatores influenciam positivamente ou negativamente na opção por uma profissão, variam desde características pessoais, familiares, educacionais até o contexto sócio econômico, fazendo com que os jovens escolham cada vez

mais cedo a sua profissão, gerando possibilidades de equívocos por não se identificarem ou não atingirem as expectativas criadas anteriormente.

Na análise dos discursos das entrevistadas de **Maria e Ana**, verificou-se que, estas ingressaram na ES sem ter a real noção do campo de atuação do professor Licenciado em EF, pois, observou-se esta afirmação nas seguintes falas:

*Eu não estava ciente quando eu escolhi o curso. Eu me informei com um professor do cursinho de Biologia que trabalhava na UFSM, pois queria trabalhar em academias e equipes, então ele me informou que se eu fizesse Licenciatura poderia atuar tanto dentro quanto fora da escola [...] ampliando o meu campo de atuação (**Maria**).*

*Digamos que ciente eu não estava, eu procurei me informar antes de optar pelo curso com pessoas que estavam fazendo a Licenciatura, eles comentaram que a melhor opção era a Licenciatura, pelo fato de poder trabalhar nas duas áreas, diferente do Bacharelado que não poderia atuar na escola, sendo a melhor opção a Licenciatura. Então acabei optando por ela (**Ana**).*

Segundo Santini e Molina Neto (2005), caso a opção profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, poderá ser exercida com pouca motivação, que ao longo na carreira docente geram situações de desconforto e frustrações trazendo-lhes inúmeras implicações pessoais e sociais. Em contrapartida, os acadêmicos **João e Pedro** demonstraram estarem cientes com relação à atuação dos professores Licenciado em EF:

*Olha para mim estava claro, porque eu sabia que o bacharel trabalha fora da escola e Licenciatura dentro da escola [...] a minha vontade era realmente de dar aula, que é o que eu faço hoje, é onde eu me envolvo, principalmente em projeto de extensão para eu poder dar aula diretamente (**João**).*

*Quando eu optei pela Licenciatura em EF, eu sabia que era na área da docência na escola, trabalhar na escola. Eu sempre quis trabalhar na escola, eu sempre quis ser professor de EF, para ensinar mesmo (**Pedro**).*

A opção por uma profissão ocorre através de aspectos objetivos e subjetivos do ser humano, segundo Romero (1997, p.35), "o indivíduo procura identificar quais as representações sociais relativas à profissão escolhida e procede a uma auto-avaliação, buscando detectar características pessoais condizentes com o perfil profissional esperado". Autores voltados a investigar a carreira profissional (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; KRUG, 2010) relatam que, o gosto pelas atividades físicas, especificamente pelos esportes, são os principais elementos motivadores que influenciam a escolha da EF como profissão.

Da mesma forma, **João, Pedro, Maria e Ana** também se referem à *prática de esportes como um dos principais motivos que levaram em consideração na opção profissional*. Outros aspectos também são considerados, tais como: mercado de trabalho, gosto pela profissão docente e influência do professor da escola.

*O principal motivo estava na minha vontade em dar aula, num sentido que apontasse para o lado educacional do esporte. Eu optei por Licenciatura pelo meu gosto por esportes aliado com a vontade de trabalhar em escola (**João**).*

*As minhas influências, acho que foram da minha professora no ensino fundamental [...]. Também de experiências que ocorreram em casa quando jogava bola, de ensinar os meus amigos a jogarem (**Pedro**).*

*Eu tinha bastante interesse em treinar equipe, como a pessoa que pedi informações me falou que na Licenciatura eu poderia fazer isso e caso eu quisesse trabalhar fora, eu poderia. Então eu acabei optando por Licenciatura (**Maria**).*

*Pelo fato do mercado de trabalho, o principal foi isso. Porque o Bacharelado te limitava a uma academia, como eu não tinha certeza se eu queria trabalhar em uma academia, eu também tinha dúvida em trabalhar em uma escola, pelas informações que eu recebi, acabei optando pela Licenciatura, pelo fato de poder trabalhar nas duas áreas (**Ana**).*

Nestes relatos percebeu-se alguns equívocos nas informações transmitidas pela **Maria** e **Ana**. Como foi comentada anteriormente, a aprovação da Resolução CES/CNE n.07/2004 (BRASIL, 2004) e a Lei n.9.696/98 (BRASIL, 1998), que dividem a área da EF em Licenciatura e Bacharelado, estabelece o campo de atuação de cada profissional, cabendo ao licenciado atuar em instituições de ensino público e privado, o bacharel nas demais instituições fora da escola. De acordo com o PPP do CEFD/UFSM, o profissional egresso do curso de Licenciatura em EF estará habilitado para atuar na EB (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da EF. Já, o curso de Bacharelado em EF, busca formar profissionais para atuar em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação; na educação formal (escolas), através de ‘escolinhas de esportes’; na promoção e organização de eventos esportivos; em instituições públicas ligadas aos esportes; em instituições públicas ligadas à saúde; em instituições e órgãos 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.

Estas mudanças, que causaram profundas alterações no currículo, provocaram problemas, com relação às expectativas das acadêmicas **Ana** e **Maria** e, percebeu-se isso nos seguintes trechos:

*Como eu esperava ser uma treinadora de vôlei, caiu por terra tudo aquilo que achava que faria, mas eu não considere isso ruim, pelo contrário, eu achei que foi produtivo em ter uma visão mais ampla, mas não foi contemplado aquilo que eu esperava (**Maria**).*

Eu não pensei que era tão Licenciatura! No início acabei não gostando muito, pois como praticava esportes, estava muito ligada a eles e queria realizar trabalhos direcionados às atividades físicas [...]. Em minhas expectativas eu não imaginava que seria tão Licenciatura (Ana).

Deste modo, inferiu-se que, a reestruturação curricular provocou alterações nas concepções construídas historicamente pelo curso, e que elas necessitam de certo tempo para serem compreendidas, de forma, a se estabelecerem plenamente, tanto na instituição de ensino quanto para a sociedade em geral. Por este motivo, algumas informações transmitidas à **Maria** e **Ana** durante a sua escolha profissional, não estavam de acordo com o novo contexto.

Para **João** e **Pedro**, a realidade do curso estava esclarecida, fazendo com que suas representações e projeções, referentes a essa fase da carreira profissional, estivessem próximas daquilo que tinham propostos a fazer quando optaram pelo curso de Licenciatura em EF.

Olha, eu acho que sim [...]. Desde quando e eu já tinha conhecimento que ele se propõe a trabalhar em cima dos aspectos educacionais para formar professores para escola, é um curso que se detém à formação de professores [...]. (João).

Eu acho que as minhas expectativas foram contempladas sim. Eu sempre pensei quando entrei de ensinar, de ensinar, de pegar as crianças e ensinar, sempre foi isso. Eu acho que isso meio que se concretizou [...]. (Pedro).

Contudo, percebeu-se nas falas dos entrevistados que, a escolha da profissão é algo complexo que exige o conhecimento de si mesmo, como também, do mercado de trabalho e do futuro que desejamos. Mesmo que em um primeiro momento as expectativas não convirjam com a realidade do curso, não é algo definitivo para o seu abandono, pois o aprofundamento dos conhecimentos em conjunto com a aproximação da escola faz com que os acadêmicos se motivem a seguir na profissão. Segundo Soares (2002), embora a escolha profissional seja responsabilidade de cada um, as consequências da opção geram inúmeras implicações sociais, ou seja, uma pessoa que exerce sua profissão com motivação não apenas realiza um bom trabalho, mas também oferece um serviço de melhor qualidade.

4.2 A opinião dos acadêmicos sobre o currículo da Licenciatura em EF do CEFD/UFSM

O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas

possíveis. Assim, a implementação do currículo resulta de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas (SAVIANE, 1998). Portanto, o currículo é entendido como as experiências que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Com isto, percebe-se a importância do currículo no processo de formação profissional, bem como as diferentes especificidades em que atua dentro do processo formativo das instituições de ensino. Mas, deve-se atentar para o fato, como bem coloca Moreira e Candau (2007), de que os currículos representam a existência dos homens que os criam. Assim, os currículos são, sim, invenções sociais, como cidades ou partidos políticos.

Na opinião dos entrevistados, sobre a reestruturação curricular citada anteriormente no CEFD/UFSM, apresentou problemas tanto de ordem estrutural, como de ordem específicas nas disciplinas. De acordo com os participantes da investigação, a *falta de articulação entre as disciplinas da área biológica e social*, tem sido um obstáculo na construção dos conhecimentos docentes e, sobre este problema, André *et al.* (1999) afirmam que, nos cursos de formação inicial e continuada ocorre um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dificultando as aprendizagens dos alunos.

Também foi destacada pelos entrevistados, a *falta de sequência dos conteúdos*, pois os mesmos não estão organizados, de maneira que exista um aprofundamento dos temas no semestre seguinte, ou são revistos novamente muito tempo depois, fazendo com que muitas informações se percam. Segundo Freire (1996), os conteúdos não podem ser apenas meros retalhos da realidade, desconectados da totalidade que os geram.

Outro problema citado pelos participantes da pesquisa, consistiu na *falta de diálogo entre os professores*. Segundo os entrevistados, esse fato acaba prejudicando a organização e o desenvolvimento dos conteúdos, já que, os professores não conhecem o trabalho de seus colegas. De acordo com Isaia e Bolzan (2004), é muito importante a construção de redes de mediação onde os professores possam compartilhar os conhecimentos pedagógicos, em vista da integração e trocas de experiências necessárias a formação docente.

Entretanto, os acadêmicos entendem que, as disciplinas são peças fundamentais na composição do contexto curricular e formativo. Conforme Saviane (1998), enquanto parte integrante do currículo, as disciplinas estão sujeitas às contingências de sua elaboração e implantação, através de suas particularidades, chegam, em alguns casos, a interferir na história do currículo. Sendo assim, os participantes da investigação destacaram as disciplinas que, em suas opiniões, foram as mais significativas durante a trajetória acadêmica, no qual constituem seus universos teóricos e práticos.

Para **João**, a *Aprendizagem Motora* abrangeu conhecimentos específicos e práticos da docência. Esclareceu algumas técnicas pedagógicas que facilitam o trabalho com os alunos; a *Didática da Educação Física*, proporcionou a compreensão das diferentes concepções metodológicas que constituem a disciplina, também, abordou questões essenciais no que diz respeito a preparar, executar e avaliar uma aula; o *Estágio Curricular Supervisionado III* possibilitou a intervenção pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental garantindo experiências significativas em sua formação inicial; a disciplina de *Voleibol* os conteúdos desenvolvidos foram além do âmbito técnico/tático estabeleceram relações críticas com a realidade escolar.

Pedro destacou as seguintes disciplinas: *Capoeira na Escola* estabeleceu boa relação da teoria com a realidade escolar; a disciplina de *Lazer* instigou a reflexão crítica do contexto do lazer na sociedade e dentro dos estabelecimentos educativos; o *Estágio Curricular Supervisionado III* contou com a experiência do professor para solucionar e refletir sobre os problemas surgidos durante a inserção na escola; *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociais da Educação* proporcionou discussões referentes às concepções históricas de EF, Esporte e Sociedade.

Já **Maria**, apontou a disciplina de *Didática da Educação Física* como sendo uma via importante para a aquisição de conhecimentos de organização e sistematização de aulas; a disciplina de *Lazer* foi significativa, pois debateu questões que favorecem a reflexão no que dizem respeito à vida dos alunos; a disciplina de *Crescimento e Desenvolvimento Motor* forneceu conhecimentos para a compreensão de características internas e externas dos alunos auxiliando na preparação e desenvolvimento de aulas; as disciplinas de *Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III* proporcionou o movimento de relação entre os diferentes conteúdos auxiliando na elaboração das aulas condizentes com as faixas etárias.

Ana indicou a disciplina de *Ludicidade* como um momento importante, pois foi possível compreender os processos históricos das atividades lúdicas entrelaçando com os atuais conceitos de jogos e brincadeiras difundidos na sociedade; a disciplina de *Aprendizagem Motora* estabeleceu boas relações com o contexto escolar, facilitando a assimilação e a transposição para a prática; a disciplina de *Didática da Educação Física* trabalhou temas importantes para o desenvolvimento do trabalho docente dentro da escola; e, a disciplina de *Atletismo*, que realizou aproximações importantes das questões do esporte no contexto escolar.

Por fim, as disciplinas citadas como significativas durante a formação inicial dos participantes, foram aquelas em que os professores melhor articularam a teoria com a prática, disponibilizaram métodos e técnicas capazes de amenizar os problemas, dúvidas e anseios que envolvem a docência escolar.

4.3 As estratégias de aprendizagens desenvolvidas pelos acadêmicos para sua formação inicial

Entende-se a aprendizagem como sendo uma prática caracterizada pela ação do aluno, consistindo em um processo interno que exige uma síntese permanentemente relacional e inovada entre o *continuum* afetivo e o *continuum* cognitivo e a curiosidade instigadora da novidade. Também pode ser caracterizada como um processo dinâmico, criador e relacional. A aprendizagem é um processo de elaboração de sentidos, de significados, de relações. Nesta lógica, a promoção da aprendizagem passa por experiências de sentido. O sentido nas experiências de ensino é o que confere protagonismo à aprendizagem (MOROSINE, 2000).

Já, as estratégias de aprendizagem consistem nas operações ou processos mentais que o estudante utiliza para facilitar a aprendizagem. Essas estratégias são manifestadas através de comportamentos específicos, os quais são orientados por determinadas metas ou finalidades estabelecidas de modo consciente ou inconsciente. Sob essa perspectiva as estratégias de aprendizagem dos alunos do curso superior funcionam por ativação do sujeito passivo (MOROSINE, 2000).

Segundo Ilha (2010), os conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor ocorrem através de um conjunto de ações formativas oferecidas pelos cursos superiores. Em suas grades curriculares são proporcionadas disciplinas básicas e complementares, além de atividades acadêmicas que viabilizam experiências em diferentes espaços formativos.

Na intenção de esclarecer os conceitos *de espaço, lugar e território* que envolvem os processos de formação do professor, Cunha (2008) procura relacionar esses diferentes termos demonstrando o momento em que o espaço se transforma em lugar e o lugar em território. Segundo a autora, o *espaço* se caracteriza na medida em que aspectos formativos estão sendo desenvolvidos, no caso do ensino superior, correspondem aos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); o *lugar* consiste no reconhecimento do sujeito com relação à legitimidade do espaço. São construídos paulatinamente e consolidados quando seus integrantes atribuem a ele um valor social; e, o *território* é constituído de intencionalidades que preencherão os espaços revelando seus posicionamentos políticos. São precedidos de aporte legal e institucional, como por exemplo: associação de professores, projetos sociais, grupos de estudos, etc.

Além das disciplinas, os quatro participantes da investigação indicaram que um dos lugares³ formativos mais significativos que participaram durante a formação inicial, foram os projetos de *pesquisa e extensão*. Ao se verificar os objetivos dos projetos de extensão, constatou-se que, abrangem tanto a área escolar como a não escolar, atingindo os mais diversos públicos. Foram citados os seguintes: PELC⁴, PIBID⁵, Colônia de Férias, Gol Ball para Pessoas com Deficiência, Natação para Crianças e Adultos, Iniciação a Natação, Hidroginástica para a Terceira Idade e Educação e Reeducação Motora Aquática para Pessoas com Deficiências, também foi comentado um projeto de iniciativa individual sobre Dança Tradicional Gaúcha na Escola. Com relação a isso, Krug (2010) ao investigar a construção da identidade profissional docente no ECS III do CEFD/UFSM, constatou que, na opinião da maioria dos acadêmicos, as atividades práticas são uma das principais fontes de conhecimento que contribuem para o processo formativo dos acadêmicos durante a disciplina. Alarcão (1996) salienta que, o valor epistemológico da prática está relacionado diretamente com as reflexões geradas a partir da realização das atividades docentes. Esta ação mental produz respostas aos problemas impostos pelo contexto que o professor está inserido.

Também, *Ana, Maria, João e Pedro* destacaram *como muito importante* para a formação inicial, a realização de pesquisa e a participação em grupos que visam estimular a publicação de artigos e trabalhos voltados à área. Mas nem todos se envolveram diretamente com a pesquisa, mesmo assim, entendem o sentido e significado para a construção dos conhecimentos. Os investigados possuem as seguintes trajetórias: a) *Pedro* participa de grupos de estudos desde o quarto semestre, dedicou-se a realizar atividades de pesquisa e extensão na área do lazer, especialmente, com relação aos jogos tradicionais; b) *Ana* atua em grupos de estudos e pesquisas desde o primeiro semestre, direcionou seus interesses para a área de comunicação e mídias, onde participou ativamente de projetos e eventos, também é formada no magistério; c) *João* iniciou efetivamente na pesquisa a partir do sétimo semestre. Reconheceu que começou tardiamente nesse campo, ele explicou que, devido ao seu envolvimento com diversos projetos de extensão não sobrou muito tempo para a pesquisa; e, e) *Maria* possui participação intensa em projetos de extensão ligados a pessoas com deficiências. Por este motivo, acabou por não desenvolver nenhum tipo de pesquisa. Ela lamentou por não ter realizado pesquisas. De acordo com a acadêmica: “*é uma lacuna que ficou em minha formação*”.

³ Caracterizamos os projetos de pesquisa e extensão como sendo um ‘lugar de formação’, pois todos os participantes reconheceram a sua importância na construção dos conhecimentos docentes.

⁴ Programa de Esporte e Lazer da Cidade.

⁵ Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Foi observado nos relatos de *Maria e Pedro*, que suas trajetórias formativas estão voltadas à pesquisa com algumas inserções na extensão. Seus interesses iniciaram logo nos primeiros semestres da graduação se estendendo até o final do curso, atribuíam a essa atividade grande parte dos conhecimentos adquiridos durante formação inicial em EF. Para eles, foi importante, pois estimulou as buscas por livros e artigos que proporcionaram a ampliação dos conhecimentos sobre os temas investigados.

Já, *Ana e João* se envolveram com projetos de extensão, suas atividades abrangeram tanto a área escolar como não escolar. A relevância de participar nessas atividades é destacada na seguinte fala de *Pedro*: “*eu acho que me proporcionou as principais aprendizagens que eu tenho como professor, eu aprendi a dar aula frente às adversidades*”; *Maria*, ao analisar a sua participação nos projetos de extensão, entendeu que ao desenvolvê-los, proporcionou o conhecimento necessário para adaptá-los no ambiente escolar. Para ela, mesmo os projetos vinculados ao Bacharelado que estava inserida, é possível adequá-los a realidade das escolas, pois facilita o trabalho docente, em seu caso, com as questões sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola.

Deste modo, entendeu-se que, a participação em grupos de pesquisa e extensão, as atividades desempenhadas por eles, lhes proporcionaram conhecimentos teóricos e práticos que os aproximaram efetivamente da escola. Este fato vai ao encontro dos resultados encontrados por Ilha (2010) ao analisar três grupos de estudos e pesquisas do CEFD, que constatou que, esses lugares mostraram-se interligados com a docência na EFE, proporcionando um ambiente de formação subsidiando ações relacionadas diretamente com o campo escolar.

4.4 A percepção dos acadêmicos com relação às contribuições da formação inicial na construção da identidade profissional

Como foi mencionado anteriormente, não se pode pensar a formação profissional separada da vida pessoal, pois, segundo Abraham (1984), o docente é formado pelo *eu profissional individual* e o *eu profissional grupal*, e esses sistemas psicológicos funcionam em conjunto, compondo um equilíbrio nas estruturas próprias do indivíduo, fornecendo as ferramentas necessárias para a permanência na profissão. O mesmo acontece na construção da identidade profissional, para Moita (1992, p.116),

[o] processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola. Mas a minha hipótese geral é que essa identidade profissional vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional*, mas também com o contributo das interações que vão se estabelecendo entre o universo

profissional e os outros universos socioculturais. Os efeitos das “porosidades” ou dos “fechamentos”, que acontecem entre os vários universos de presença, podem ajudar-nos a compreender o “papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão (grifo da autora).

Nóvoa (1992) entende a identidade como sendo um lugar de lutas e conflitos, um espaço de compreensão do ser professor, definindo a maneira como cada um se sente e se diz professor. Neste mesmo sentido, Gatti (1996) explica que, a identidade faz parte do modo com que o homem se coloca no mundo em um determinado momento e determinada cultura, devendo ser levados em consideração os processos de formação e profissionalização. Portanto, pode-se entender que o professor é uma pessoa formada por uma história de vida, pela identidade pessoal e profissional circundada pelas relações sociais. Desta maneira, pode-se concluir que seus saberes não são algo que flutua no espaço, estão intimamente relacionados a estas características (TARDIF, 2002).

Com relação a isso, quando se questionou os acadêmicos sobre as experiências pessoais mais significativas durante a trajetória no curso de Licenciatura em EF, três dos quatro investigados apontaram diretamente os ECS I-II-III, mais especificamente, o Estágio III (referente às séries iniciais do ensino fundamental) como sendo uma das principais fontes de saberes que vivenciaram durante o curso. Esse fato vem ao encontro de pesquisas realizadas por Pimenta (1996), Krug (2010), Molina; Molina Neto e Silva (2012) e Souza Neto *et al.* (2012), entre outros. Os autores entendem que, a disciplina promove a descoberta de valores, atitudes e conhecimentos que conduzem a reflexões sobre o trabalho docente na escola, os levando a compreensão do verdadeiro sentido de ser professor.

Também Krüger *et al.* (2008) ressaltam que, a importância dos acadêmicos perceberem os saberes práticos ou experienciais no processo *de aprender a ser professor*, torna-se significativo, proporcionando um entendimento maior sobre os espaços e os tempos dos processos de ensino-aprendizagem, resultando em um comprometimento do próprio acadêmico com o estágio, logo com a sua formação, com o seu desenvolvimento profissional e com a construção de sua identidade profissional.

Na tentativa de se reconhecer alguns traços da identidade profissional dos acadêmicos construídas durante a formação inicial, pediu-se para que refletissem sobre sua trajetória e que destacassem as suas principais características que consideram ser significativas para a vida profissional. A seguir segue as opiniões:

Eu me enxergo como um professor dedicado, um professor preocupado com os alunos, não somente no momento da aula, mas também fora da escola. Isso foi uma coisa que eu me preocupei [...]. Eu me considero um professor crítico, tento fazer com que os meus alunos cheguem a uma reflexão sobre os assuntos desenvolvidos na disciplina, sobre as suas

realidades e sobre o que está acontecendo na aula. Também me considero um professor dinâmico, tentando fazer com que os meus alunos participem da aula (João).

Eu acredito que minha prática pedagógica está relacionada a um professor superador, no sentido de superar o que está imposto hoje, não aceitando as condições que atualmente encontramos na escola. Sou a favor da minoria [...], então, eu serei um professor que discutirei as questões da classe trabalhadora. Como já mencionei, dentro da minha prática pedagógica vai ter elementos que buscam a superação de várias questões, entre elas, a do individualismo que vivemos na atualidade, isso não é algo natural do ser humano, a gente pode viver solidariamente e não dessa maneira de hoje. São várias questões que agente naturaliza como sendo verdades, mas na realidade não é bem assim, e na medida do possível irei abordá-las com os alunos (Pedro).

Sou uma professora que busca fazer o diferente e não ficar naquela mesma coisa. Em lugares que eu estagiei que tinha o domínio dos esportes, eu sempre procurava algum jeitinho para trazer alguma novidade, para não ficar só reproduzindo as mesmas atividades dos outros professores. Ainda não estou formada, mas quando eu atuar em minha escola vou procurar seguir isso, sempre trazer o máximo de coisa o que eu puder, para ensinar o máximo do que eu aprendi e o que eu não aprendi, porque tu vai pesquisando e vai aprendendo (Maria).

Como professora, possuo uma boa base para sistematizar os conteúdos e dar uma progressão a eles, por este motivo, não irei privilegiar um público ou outro, mesmo que o aluno venha de uma realidade mais carente [...]. Sou uma professora que sabe adaptar os materiais. Tenho noção da realidade do contexto inclusivo e sei o que deve ser mudado, na realidade, a verdadeira mudança parte das aulas e não somente do teu discurso, eu acho que a formação também me proporcionou isso, de programar uma aula para estas pessoas (Ana).

Concorda-se com Zabalza (2004, p.126), quando esclarece que: “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajustes que sejam conveniente”. Segundo Schön (2000), no momento em que o professor pensa novas sensações surgem e o incentivam a explorar os fenômenos observados, gerando outras compreensões e experiências acerca delas, ou confirmando as ações construídas durante a docência. Ou seja, a formação deve consistir em um processo que confira ao docente conhecimento, habilidade e atitudes capazes de gerar profissionais reflexivos ou investigativos, tendo como eixo central de sua formação o desenvolvimento de instrumentos capazes de facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente (IMBERNÓN, 2006).

Sendo assim, percebeu-se nos relatos dos investigados, que ao final da graduação estão conscientes da importância do papel do professor na escola, pois ao refletirem sobre as características adquiridas durante a trajetória acadêmica, constatou-se que são profissionais que conhecem a realidade do contexto escolar, possuindo uma relação direta com o seu local de trabalho. Por este motivo, a superação das práticas pedagógicas utilizadas atualmente na EFE é uma preocupação que aparecem em todas as falas.

Uma possível análise sobre a afirmação anterior está direcionada para a reformulação curricular do CEFD/UFSM em 2004, dividindo o curso em Licenciatura e Bacharelado. Mesmo com os problemas citados anteriormente pelos participantes da investigação, que envolvem especificamente a atuação dos professores em suas disciplinas e melhor distribuição na grade curricular, é inegável que esta proposta coloca a escola em um papel de destaque dentro da formação inicial dos acadêmicos, voltando suas aprendizagens (gerais e específicas) para o ambiente de trabalho que irão atuar, proporcionando conhecimento/saberes teóricos e práticos que venham auxiliá-los no desenvolvimento da carreira docente.

A relação de proximidade com o contexto escolar é expressa nos desejos de **João, Pedro, Maria e Ana** de atuarem como professores nas escolas da rede pública e particular de ensino. Todos eles sentem que podem desenvolver a docência através dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, atribuem as suas experiências como sendo fundamentais para o reconhecimento dos diferentes aspectos que constituem o espaço escolar, servindo como base para superar os problemas e dificuldades da docência. Neste caso, considerou-se este como outro indício de que a identidade profissional dos participantes da investigação está sendo desenvolvida de maneira a contemplar a qualificação que a profissão exige.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da profissão é um momento ímpar na vida de qualquer pessoa, pois implica em reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os momentos mais significativos, como também o estilo de vida que desejamos, pois esta última, é transferido para o trabalho as expectativas de sua realização (SOARES, 2002). A investigação mostrou que, devido à reformulação curricular **Maria e Ana**, no momento em que escolheram a Licenciatura em EF não estavam cientes sobre a área de atuação do curso. As informações recebidas por elas estavam ligadas ao antigo currículo que formava um profissional (generalista) com habilitação para trabalhar tanto dentro quanto fora da escola. Desta maneira, pelo menos inicialmente, às suas expectativas não foram alcançadas, sofrendo o que se pode denominar de “*choque com a realidade*”⁶, gerando momentos de frustrações e dúvidas sobre a decisão tomada, sendo superada no decorrer do curso com o aprofundamento dos conhecimentos, resultando na identificação com a Licenciatura.

Em contrapartida, a entrada de **Pedro e João** na formação inicial ocorreu sem tantos impactos negativos, pois já sabiam que o direcionamento do curso estava voltado para a área

⁶ Expressão utilizada em estudo realizado por Huberman (1992), define as dificuldades encontradas pelos professores durante a entrada (até 2–3 anos) na carreira docente.

escolar, não passando pelas mesmas dificuldades de *Ana e Maria*. O sentimento de dúvida sobre a escolha da profissão não se apresentou como um obstáculo nesse momento inicial da vida acadêmica, pois suas intenções de atuar na escola já estavam consolidadas quando decidiram pela Licenciatura em EF.

No decorrer dos semestres, os acadêmicos foram percebendo alguns problemas que interferem na configuração do curso e, conseqüentemente, nas aprendizagens durante a formação inicial, e foram expressas nos seguintes pontos específicos: 1) *a falta de articulação entre as disciplinas da área biológica e social*; 2) *a falta de diálogo entre os professores*; 3) *as disciplinas não estão organizadas em uma sequência linear*. Também cabe destacar, que as disciplinas mais citadas pelos entrevistados foram aquelas que possuem a teoria articulada diretamente com a prática profissional, sendo os ECS I, II e, especialmente o III (séries iniciais do ensino fundamental) os mais citados. De acordo com Neira (2012), os estágios acabam permitindo a experimentação prática dos acadêmicos em condições muito próximas àquelas que enfrentarão no cotidiano escolar, possibilitando conhecimentos sobre a instituição educativa, suas culturas e as especificidades.

As estratégias mais utilizadas pelos investigados para superarem os problemas que envolvem o currículo condiz na participação de projetos de pesquisa de extensão como uma forma de aprofundamento dos conhecimentos. As vivências proporcionadas nestes lugares formativos estão entre as mais significativas na trajetória acadêmica e possibilitou o contato com diferentes públicos tanto dentro quanto fora da escola, servindo de base para formar seus saberes profissionais. Para Ilha (2010), houve um certo avanço na Licenciatura em EF do CEFD/UFSM, pois os três lugares estudados (grupos de estudos e pesquisas) estão proporcionando e contribuindo, cada um em suas especificidades, com a formação dos acadêmicos desse curso, tendo em vista que eles tratam de estudar, pesquisar e/ou intervir profissionalmente.

Ao considerar-se o que Nóvoa (1992) apresenta como os três pilares que sustentam o processo identitário dos professores (*Adesão, Ação e Autoconsciência*), acredita-se que, no caso específico de *Ana, Maria, Pedro e João*, durante a formação inicial no atual currículo, ao realizarem seus ‘movimentos formativos’ em busca de construir as suas identidades profissionais, foram capazes adquirir conhecimentos/saberes que irão orientar as suas ações pedagógicas na escola, garantindo-lhes, a compreensão do que é ser professor e o seu papel dentro do ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. El universo profesional del ensañante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, Ada. (Org.). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones em el trabajo docente*. Barcelona: Gedisa, 1984.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a Regulamentação da Profissão de Educação Física e Cria os Respectiveos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF., 2. set. 1998.
- BRASIL. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 7*, de 31 de março de 2004.
- CONCEIÇÃO, Vitor Julierme S. da; KRUG, Hugo Norberto. A profissionalização do professor de Educação Física: uma discussão sobre a construção da formação docente. In: KRUG, Hugo Norberto. (Org.). *Saberes e fazeres na Educação Física*. 1. ed. Santa Maria: [s.n.], 2007.
- CONFED. História: regulamentação da Educação Física no Brasil. CONFED. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>. Acesso em: 12 ago. 2011.
- CUNHA, Maria Isabel. da. Docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin / CAPES: CNPq, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete Angelina. O desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.98, ago., 1996.
- _____. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Editores Associados, 2000.
- GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- ILHA, Franciele Ross da Silva; KRUG, Hugo N. A Licenciatura em Educação Física e seus espaços formativos. *Revista Educação Física: Atividade Física, Lazer & Qualidade de Vida*, Manaus, v.2, n.1, p.53-74, jun. 2011.

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

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

ISAIA, Silvia Maria; BOLZAN, Doris. P. V. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria, v.29, n.2, p.121-133, jul./dez. 2004.

KRUG, Hugo Norberto. A construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.15, n.143, p.1-10, abr. 2010.

KRÜGER, Leonardo Germano et. al. Aprendendo a ser professor de Educação Física na preparação do planejamento das aulas no Estágio Curricular Supervisionado. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-11, out. 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Belém, n.118, p.89-117, mar. 2003.

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

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane K.; SILVA, Lisandra Oliveira. O processo de identificação docente e a formação em Educação Física para o trabalho no contexto escolar. In: NASCIMENTO, Juarez V. do; FARIAS, Gelcemar O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, BRASIL. *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. Boletim 17, set. 2007.

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

MOROSINI, Marília C. Docência e internacionalização da educação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o Ensino Superior*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professoras*. Porto: Porto Editora, 1992.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez V. do; FARIAS, Gelcemar (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

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

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, 1996.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMERO, Denise M. F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. *Revista Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, São Paulo, v.2, n.3, p.35-46, 1997.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set. 2005.

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

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa C.; IAOCHITE, Roberto T.; BORGES, Cecília. O Estágio Supervisionado como prática profissional, a área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez V. do; FARIAS, Gelcemar O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

VEIGA, Ilma Passos A. Docência universitária na Educação Superior. In: RISOFF, Dilvo; SEVEGNI, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006.

VIEIRA, Sofia L. Política de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.

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

SOBRE OS AUTORES

Clairton Balbuena Contreira é Licenciado em Educação Física (UFSM), Especialista em Educação Física Escolar (UFSM) e Mestre em Educação (UFSM). Professor de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Caxias do Sul (RS).

E-mail: clcontreira@yahoo.com.br

Hugo Norberto Krug é Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM) e em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Professor no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM.

E-mail: hkrug@bol.com.br

Rodrigo de Rosso Krug é Licenciado em Educação Física (UNICRUZ), Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC) e Doutor em Ciências Médicas (UFSC). Professor do Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

E-mail: rodkrug@bol.com.br

*Recebido em 31 de outubro de 2017
Aprovado em 30 de novembro de 2018*