

**A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A
CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Clairton Balbuena Contreira

clcontreira@yahoo.com.br

Mestre em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

Hugo Noberto Krug

hnkrug@bol.com.br

Doutor em Educação e Ciência do Movimento Humano

Professor Associado do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da

Universidade Federal de Santa Maria

**THE FORMATION CAREER OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION AND THE
CONSTRUCTION KNOWLEDGE TEACHING: A CASE STUDY IN DEGREE IN
PHYSICAL EDUCATION**

Resumo: Existem muitas práticas de ensino em voga, mas, ao discutirmos as questões que envolvem as metodologias adotadas pelos professores, torna-se necessária a apresentação de alguns pontos importantes, que correspondem à vida profissional deles, justificando algumas escolhas metodológicas no desenvolvimento diário do trabalho. Sendo assim, esta investigação teve como objetivo reconhecer os fatos significativos da trajetória formativa de professores do ensino superior que auxiliaram na construção de seus saberes docentes. A pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso e utilizou a entrevista semiestruturada, assim como a análise de conteúdo para a coleta e exploração das informações. Participaram do estudo seis (06) professores efetivos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM). Constatou-se que mesmo com opiniões diferenciadas sobre os momentos mais importantes na construção de seus saberes, foi possível perceber três dimensões (trabalho em grupo de estudo, gosto pela profissão e constante busca pelo conhecimento), proporcionando o compartilhamento de diferentes saberes em seus respectivos grupos de pesquisa, como também a mudança de concepção de ensino e prática da Educação Física durante a pós-graduação.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Ensino Superior. Trajetória Formativa. Educação Física. Espaços Formativos.

Abstract: There are many educational/teaching practices in vogue, but to discuss the issues involving the practices adopted by teachers, it's necessary the presentation of some important points that is related to the professional life of them, which justify some methodological choices for the development of the daily work. Thus, this investigation aimed to recognize the significant facts in formation career of teachers of higher education which helped in the construction of their teaching knowledge. It's a qualitative case study type research, based in a semi-structured interview and content analysis for the collection and exploration of information. Six (06) effective teachers of the Center for Physical Education and Sports of Federal University of Santa Maria (CEFD/UFSM) participated in the study. Interestingly, even with different opinions about the most important moments in the construction of their knowledge, it was possible to notice three dimensions (work in a study group, love for the profession and the constant search for knowledge) providing the exchange of different knowledge in their respective research groups, as well as the change in the conception of teaching and practice of physical education during the post graduate.

Keywords: Teaching Knowledge. Higher Education. Formation Career. Physical Education. Formative Spaces.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O saber ou o conhecimento, a Pedagogia, a Didática não devem ser entendidos como uma categoria separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas que fazem parte da vida do professor. O saber origina-se através de diferentes ambientes da universidade, do próprio trabalho docente, dos seus colegas, da escola, da família do professor, entre outros. Emerge do entrelaçamento dessas relações, caracterizando sua pluralidade (TARDIF, 2006).

Um dos pontos que se destacam nesse modo de refletir a construção dos saberes docentes e a formação de professores condiz com a importância de compreender a relação dos aspectos pessoais que estão inseridos na vida profissional. De acordo com García (1999), eles se apresentam interligados, pois a vida pessoal está associada ao esforço do autodesenvolvimento, do trabalho de si mesmo, da busca de estreitar relações com o mundo social, de entender-se como um sujeito histórico, articulador das suas metas e valores, da compreensão de que o professor é responsável pela ação de formar-se. Nessa perspectiva, a formação consiste em um processo de crescimento pessoal, cultural e profissional. Afasta-se de uma construção técnica e se aproxima de um desenvolvimento crítico e reflexivo, utilizando, como base, seus conhecimentos, suas experiências e representações de mundo (ALMEIDA, 2012).

Tendo como pressupostos as considerações anteriores, esta investigação debruça-se sobre a trajetória formativa de professores do ensino superior e os seus saberes docentes.

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

Ainda Bolzan (2008) coloca que a construção da carreira docente no ensino superior ocorre a partir de dois percursos: primeiramente, através da capacidade de criação de uma rede de relações e mediações que busque refletir, compartilhar, reconstruir experiências e conhecimentos; posteriormente, compreender o desenvolvimento profissional a partir de sua história pessoal, sendo imprescindível o reconhecimento da importância do processo formativo inicial e continuado.

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

Complementando essa ideia, Gatti (1996) explica que a identidade faz parte do modo a partir do qual o homem se coloca no mundo, em um determinado momento e em uma determinada cultura, devendo ser levados em consideração os processos de formação e profissionalização.

Portanto, o professor é uma pessoa formada por uma história de vida, pela identidade pessoal e profissional circundada pelas relações sociais. Dessa maneira, pode-se concluir que seus saberes não são algo que flutua no espaço, estão intimamente relacionados a essas

características, confirmando a necessidade de estudos que possibilitem a sua relação com o trabalho docente (TARDIF, 2000).

Tardif (2006) define o saber docente da seguinte forma: “é um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Ou seja, é formado por um conjunto de conhecimentos provenientes de diferentes fontes com origem na vida pessoal e profissional do professor.

Para Cunha (2010), os saberes não são apenas conhecimentos práticos que se constroem “fazendo”, mas eles provêm de uma base consistente de reflexão teórica que, articulada com as demais racionalidades, promovem as condições necessárias para o exercício intelectual do professor. Sendo assim, surge o seguinte questionamento: Quais foram os fatos significativos que contribuíram para a construção dos saberes docentes de professores do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)? E, desse modo, a investigação teve como objetivo reconhecer os fatos significativos da trajetória formativa de professores do ensino superior que auxiliaram na construção de seus saberes docentes.

A investigação justifica-se por buscar apresentar e reconhecer os fatos mais relevantes, que auxiliaram na construção dos saberes docentes pelos professores do CEFD/UFSM, visto que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser decisivas na maneira de como o professor percebe a sua atuação, demonstrando as concepções sobre o seu fazer pedagógico, definindo a maneira de como entende o papel docente. Isso acaba implicando diretamente no exercício de articular e organizar as situações de ensino na construção dos saberes, sendo necessária a compreensão da transposição didática na transformação dos conhecimentos científicos em acadêmicos (BOLZAN, 2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. De acordo com Godoy (1995, p. 35), “o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por que’ certos fenômenos acontecem, quando há pouca possibilidade de controle”.

A coleta das informações ocorreu através de entrevista semiestruturada. Para

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

Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977) como meio para examinar as informações obtidas das entrevistas semiestruturadas, que consiste em três etapas: 1ª) a pré-análise - que trata do esquema de trabalho e envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) a exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) o tratamento dos resultados – em que os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Participaram seis (6) docentes efetivos do CEFD/UFSM, que representaram os diferentes departamentos existentes no curso: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), Departamento de Desportos Individuais (DDI), Departamento de Desportos Coletivos (DDC), sendo a disponibilidade e o interesse em fazer parte da pesquisa o principal critério utilizado para a participação. Além disso, a escolha dos professores investigados partiu da necessidade de contemplarmos profissionais com mais de 10 anos de atuação no ensino superior, já tendo ultrapassado as fases iniciais da docência sugeridas por Huberman (1995), permitindo a eles uma avaliação madura sobre as trajetórias e conhecimentos adquiridos durante o decorrer de suas carreiras.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas, pois receberam uma letra como identificação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A caracterização dos professores

Os professores participantes da pesquisa possuem a seguinte caracterização:

Professor A: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1992) pelo

CEFD/UFSM, especialização em Desenvolvimento Motor (1993), mestrado (1996) e doutorado (2001) em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Antes de tornar-se professor efetivo do CEFD/UFSM (1997), trabalhou por três (3) anos como docente em duas instituições particulares de ensino superior. Também atuou no ensino básico e em academias de ginástica. Atualmente, é docente na graduação e na pós-graduação (em nível de especialização). Ao longo de sua carreira, exerceu cargos administrativos, tais como: chefe do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), coordenador substituto da pós-graduação e foi vice-diretor do Centro;

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

Professor C: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1975) e especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (1977) pelo CEFD/UFSM, mestrado em Educação Física em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (1990). Trabalhou no ensino básico em escolas públicas e privadas, como também em clubes, desenvolvendo atividades de treinamento, formação de equipes e iniciação esportiva. Ingressou, como professor efetivo do CEFD/UFSM, no ano de 1977. Exerceu cargos de vice-coordenador do curso, coordenador de graduação e chefe do Departamento de Desportos Coletivos (DDC);

Professor D: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1987), mestrado (1996) e doutorado (2002) em Ciência do Movimento Humano pelo CEFD/UFSM. Trabalhou em clubes esportivos, academias de ginástica e escolas de ensino básico, no período que antecedeu a sua entrada como docente no ensino superior. Ingressou, como professor efetivo no CEFD/UFSM, em 2002. Exerceu cargos de vice-coordenador da graduação, chefe de departamento (DMTD) e comissões. Atualmente, ministra disciplinas na graduação (Licenciatura e Bacharelado) e na pós-graduação, em nível de especialização e mestrado;

Professor E: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena pelo CEFD/UFSM

(1979), especialização em Ginástica Rítmica Desportiva (1980) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Pedagogia do Movimento Humano (1991) pela Universidade Gama Filho e doutorado em Motricidade Humana (2002) pela Universidade Técnica de Lisboa. Antes de ingressar como docente no CEFD/UFSM (1982), trabalhou por dois (2) anos em escolas de ensino básico (público e privado). Exerceu cargos de chefe do Departamento de Desportos Individuais (DDI), coordenador do curso de graduação e comissões. Ministrou disciplinas em nível de graduação e de especialização, tais como: Ginástica Rítmica, Dança, Ginástica de Competição, Pedagogia da Ginástica (DCG); e, Professor F: possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena (1977) e mestrado em Ciência do Movimento Humano (1990) pelo CEFD/UFSM. Anterior ao seu ingresso na docência do ensino superior, trabalhou como professor de Educação Física em escola pública por doze (12) anos. Ingressou no CEFD/UFSM como professor efetivo em 1991. Exerceu cargos de coordenador da graduação, chefe de departamento (DDI) e comissões.

Nos perfis dos professores, é possível perceber que todos os docentes estão há mais de (10) anos atuando no ensino superior, iniciaram suas atividades em quatro (4) décadas distintas: final dos anos 1970, início dos anos 1980, início dos anos 1990 e início dos anos 2000. Ao levarmos em consideração a classificação elaborada por Huberman (1995) e observarmos o tempo de serviço de docência dos entrevistados, eles se encontram nas quatro (4) últimas fases da carreira profissional. As fases são as seguintes: 1) a entrada na carreira (1-3 anos) - remete-se a uma sequência de fases que envolvem a trajetória profissional. Inicialmente, passa pelo estágio denominado de “sobrevivência” ou “choque do real”, ocorre através da confrontação com a complexidade das situações que envolvem a docência, deflagrando o distanciamento dos ideais da realidade cotidiana do professor. Já a fase de “descoberta” condiz com o entusiasmo inicial pelo exercício da profissão, experiência vivida em paralelo com a “sobrevivência”, que se torna o aspecto que permite suportar a primeira; 2) a fase de estabilização (4-6 anos) - caracteriza-se pelo estado de comprometimento e tomada de responsabilidade da docência. O sujeito se reconhece como professor, tornando-se mais independente e efetivo, afirma-se diante dos colegas e sociedade, elevando o seu sentimento de competência pedagógica, permitindo um estado de conforto em relação aos métodos de ensino adotados; 3) a fase de diversificação (7-25 anos) - esse momento é caracterizado pela inovação dos métodos de ensino aplicados pelos professores em sala de aula. Há uma tomada de consciência maior sobre o contexto educacional, permitindo a realização de críticas ao

funcionamento do sistema educativo, provocando o desejo de efetivar mudanças institucionais, pois se encontram com maior motivação para o desenvolvimento de reformas, como também de buscar novos desafios para evitar o surgimento de possíveis rotinas no cotidiano de suas atividades; 4) a fase de serenidade (25-35 anos) - trata-se muito mais de um “estado de alma” do que de uma fase de progressão da carreira. As pretensões dos professores em relação à profissão são menores, assim como o investimento que é realizado, em contrapartida, a sensação de confiança e de serenidade aumenta. Não sentem necessidade de provar mais nada aos outros ou a si próprio. Os seus objetivos são traçados em termos mais reais com aquilo que é possível fazer dentro do contexto em que está inserido; 5) a fase de conservantismo (25-35 anos) - ocorre paralelamente com a fase da serenidade, sendo que os professores estão mais propensos a realizarem queixas e reclamações sobre os alunos e suas atitudes, da política educacional, dos colegas mais jovens, da organização escolar etc. Chegam a essa fase por vários caminhos, principalmente por um questionamento prolongado e discordância em relação às reformas educacionais. É progressiva, mas se acelera a partir dos 50 anos de idade do docente; e, 6) a fase de desinvestimento (35-40 anos) - apresenta-se como um fenômeno controverso de natureza psicológica, que tem como característica o recuo e a interiorização ao final da carreira profissional. Nessa fase, os professores libertam-se progressivamente do trabalho para dedicarem um maior tempo a si próprio, a interesses exteriores à escola e as suas vidas sociais. Realizam reflexões mais profundas, levando em consideração o tempo que ainda lhes restam, provocando, muitas vezes, mudança de valores em virtude de suas satisfações pessoais.

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

A escolha da profissão

O ambiente sociocultural e as experiências de vida são elementos essenciais que compõe as nossas características, o nosso eu. À medida que investimos em nós mesmos, em nosso ensino, agregamos experiências que irão servir de base para a nossa prática (GOODSON, 1995).

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

Para Tardif (2006), as fontes pré-profissionais do saber estão ligadas à história da vida pessoal e escolar dos professores, pois a interiorização de competências, conhecimentos, valores e crenças estrutura a personalidade dos educandos, contribuindo, de maneira significativa, na construção dos saberes experienciais.

O primeiro fato que pode ser ressaltado na construção dos saberes docentes dos professores do CEFD são os motivos que impulsionaram a opção pela Educação Física como profissão. Segundo Soares (2002), a escolha da profissão é um momento 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. Essa última se transfere para o trabalho, para as expectativas de sua realização.

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

No caso dos seis (6) professores A, B, C, D, E e F, a escola influenciou diretamente a definição pela profissão, consistiu em um lugar que os aproximou do esporte e ampliou o gosto pelas atividades físicas. Essa característica é confirmada em estudos realizados por Krug (2010), que constatou, em um universo de 24 acadêmicos, grande influência da Educação Física na escolha pela profissão, sendo que 79,16% dos participantes da investigação apresentaram essa relação. De acordo Figueiredo (2008), ainda é predominante o esporte ou a atividade corporal na vida escolar dos alunos, caracterizando uma das principais vias da opção pela profissão.

Como não poderiam ser diferentes, os esportes mencionados (vôlei, basquete,

handebol, futebol, ginástica) fazem parte de um repertório tradicional que se popularizou nas aulas de Educação Física, a partir da década de 1960. Em pesquisa desenvolvida por Conceição e Krug (2008), foi observado que, dos 31 graduandos matriculados na disciplina de Estágio Profissionalizante, cerca 64,5% preferem as atividades ligadas aos esportes coletivos, 16% os esportes individuais, 3% os esportes ligados à natureza e 16% a exercícios de academia.

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

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

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

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

Tardif (2006) comenta que as fontes pré-profissionais não são inatas, mas produzidas pela socialização, através do processo de inclusão dos sujeitos nos mais variados grupos sociais (família, amigos, escola etc.), em que constroem, por meio de interações com os

outros, sua identidade pessoal e social.

Os fatos mais significativos

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

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

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

Essa interação com outros profissionais lhe permitiu a diversificação de saberes, que faz parte da sua identidade profissional. É uma característica que se busca desenvolver em sala de aula, ao tratar de temas que não envolvem somente o campo da Educação Física, mas também estimula seus orientandos a pesquisarem referências em várias áreas. Critica aqueles colegas que são altamente especializados em apenas um determinado conhecimento, pois dificulta a problematização de questões que extrapolam os conceitos de determinadas especializações. Segundo Zabalza (2004), ser um bom professor não significa apenas dominar os conteúdos específicos, é necessária uma série de conhecimentos, habilidades e competências que estão vinculados às complexidades da docência.

Para o professor B, consistiu na possibilidade de trabalhar com outras pessoas, de desenvolver projetos com colegas, trocar ideias, interagir com professores mais experientes,

de crescer profissionalmente.

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

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

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

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

Esse momento vivenciado pelo docente se destaca em sua trajetória acadêmica, devido às aprendizagens adquiridas, que influenciaram a construção do significado de ser professor. As atividades desempenhadas dentro do grupo permitiram uma preparação consistente para o exercício da profissão. De acordo com Abraham (2000, p. 25), o *“eu profissional é um sistema multidimensional que compreende nas relações do indivíduo com si mesmo e com os demais significantes do seu campo profissional”*. Constitui-se por um sistema que envolve imagens, atitudes, valores, sentimentos, como também o reconhecimento individual e coletivo da dimensão social na qual está inserido. Exclarece que o *eu profissional grupal é influenciado pelo contexto educativo, no qual o grupo estabelece seu campo de atuação*.

Para Ilha (2010), os grupos de estudos e pesquisas são espaços que podem impulsionar a interação entre graduandos e pós-graduandos, permitindo, ainda, o desenvolvimento

profissional docente através da troca de experiências entre os seus membros, os quais possuem, cada um, uma trajetória acadêmica ou profissional, para trazê-las à tona nas discussões e produções científicas.

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

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

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

Já os professores C, E e F apontam as experiências adquiridos no curso de pós-graduação (mestrado) como essencial para a construção de seus saberes. Mais especificamente, o professor C menciona que o mestrado realizado na Universidade Gama Filho, na década de 1980, possibilitou acompanhar de perto as discussões promovidas pelo “movimento renovador” da Educação Física:

“Não tenho dúvida, eu fui privilegiado! Saio para fazer o mestrado bem na época da ruptura, da resistência, não é da resistência, é do movimento renovador, do movimento de Coletivo de Autores, aquele coletivo que tenta romper com o sistema tradicional, pragmático, concentrador, positivista. É o momento da inclusão das áreas das Ciências Sociais, da Filosofia, da Ciência Social, da Sociologia, das políticas públicas. Eu fui privilegiado nesse sentido. Foi muito doloroso para mim, porque eu não tinha nenhum conhecimento e fui estudar Marx, fui estudar vários autores que estavam chegando na formação dos currículos de Educação Física, eu entro no mestrado nesse momento, um momento ímpar da minha

formação se dá nessa ruptura” (Professor C).

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

Com a finalidade de propor mudanças das concepções de Educação Física que predominavam na área, nos anos de 1980, ganham força os movimentos denominados de “renovadores”, que tinham por objetivo contestar o modelo de esporte, tanto dentro quanto fora da escola, e propor novas ações metodológicas/pedagógicas que viessem a embasar outros conceitos e práticas no universo escolar, como: a psicomotricidade, a abordagem crítico-superadora, a crítico-emancipatória e aulas abertas, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

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

“Eu fiz meu mestrado na Gama Filho e foram muito importantes as discussões para a minha formação [...] porque eu convivi com pessoas que foram e ainda são ícones da Educação Física, que eu lia muito sobre eles, depois tive o contato direto com eles. Também meus colegas no mestrado tinham uma visão de Educação Física um pouco diferente da minha [...] a maioria dos professores e dos colegas estava dentro do Materialismo Histórico, tanto é que eu não lia nada sobre o Marxismo, não tinha nenhum tipo de leitura. Foi no decorrer da convivência e nas discussões que eu comecei a ler” (Professor E).

Esse momento possui relevância em sua formação, visto que propiciou o amadurecimento profissional e pessoal. As trocas de experiências entre os colegas e professores permitiram uma visão diferenciada de Educação Física, refletindo efetivamente em seu trabalho docente, principalmente, no que tange à organização e ao ensino das disciplinas. Com relação aos movimentos renovadores da Educação Física, do qual fez parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, caracteriza-se pela presença de princípios

filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem, e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia, conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

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

“Eu vim fazer o mestrado aqui [...] inclusive eu ia fazer na área da Biomecânica. Naquela época todas as disciplinas eram obrigatórias e fui fazer a disciplina de Pedagogia do Esporte com o Heiner Hildebrand, ele estava chegando como professor visitante, inclusive, a primeira turma foi a nossa [...], e aí eu me achei! Falei com o professor Aluíso¹ que me orientava na época, até já tinha feito o projeto de Biomecânica [...] e depois comecei a trabalhar com o professor Heiner. Em uma aula de currículo com a professora Claire² [...] ela convidou o professor Santin para dar uma palestra, e aí eu me achei também! Então, o Heiner³ e o Santin⁴ são as minhas referências que me fizeram professor” (Professor F).

O professor experienciou mudanças consideráveis em seus saberes docentes durante a realização do mestrado; a troca de orientador representa a emergência de um sentimento latente que permeava as suas práticas pedagógicas dentro da educação básica, onde trabalhou por mais de uma década. Encontrou nas concepções críticas a fundamentação teórica para responder as suas problematizações sobre o ensino da Educação Física.

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

¹ Prof. Dr. Aluíso Otávio Vargas Ávila: ex-professor do CEFD/UFSM (1973-1998), tem como área de atuação a Biomecânica.

² Prof^a. Dr^a. Claire Maria Munaro: ex-docente do CEFD/UFSM.

³ Prof. Dr. Reiner Hildebrandt, atuou no CEFD/UFSM, na condição de professor visitante, no período de 1985-1986.

⁴ Prof. Dr. Silvino Santin: autor de várias obras importantes para a área da Educação Física, tais como: Educação Física - uma abordagem filosófica de corporeidade; Educação Física outros caminhos; Educação Física - da alegria do lúdico à opressão do rendimento.

maneira que os conteúdos passam a ser um instrumento capaz de promover as relações interpessoais, facilitando o desenvolvimento dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tardif (2006) comenta que o professor, ao agir, baseia-se em vários tipos de juízo práticos, pedagógicos e de “experiência vivida”; esse último, enquanto fonte de sentidos no qual o próprio passado permite esclarecer o presente e antecipar o futuro, constitui-se de valores, normas, tradições e experiências que são elementos e critérios essenciais para o docente emitir juízos profissionais.

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

Scoz (2011, p. 26) ainda tenta traduzir os componentes da subjetividade e da identidade, o que implica ter presente os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse sujeito atua no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias formativas dos professores participantes abrangem, principalmente, três dimensões que denominamos da seguinte forma: trabalho em grupo de estudo, gosto pela profissão e a constante busca pelo conhecimento.

A primeira dimensão está relacionada com os grupos de estudos. Nesses lugares são desenvolvidos diferentes processos para a aquisição e o compartilhamento de conhecimentos/saberes, por meio de orientações, trocas entre colegas e, também, através da realização de pesquisas e extensão. Nesses locais, os professores buscam transmitir aos seus

alunos experiências semelhantes as que vivenciaram quando estavam realizando a formação inicial, por considerarem ter promovido a ampliação da visão de Educação Física e o aprofundamento dos diversos temas pesquisados.

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

A terceira e última dimensão consiste na busca contínua pelo conhecimento, fato demonstrado na realização de cursos de pós-graduação, como também nas ações relativas ao desenvolvimento da profissão, estando articulada implícita e explicitamente nas falas de todos os professores, tornando-se um incessante objetivo a ser alcançado. De acordo com Isaia e Bolzan (2010), a tomada de consciência sobre o inacabamento é importante para que os profissionais se constituam como docentes, estando dispostos a constantes aprendizagens, permitindo moverem-se em direção às futuras transformações.

Entre as estratégias mais utilizadas para o desenvolvimento e a atualização de seus conhecimentos/saberes, necessários para o trabalho docente, está a participação em grupos de pesquisas na condição de orientadores ou colaboradores. Além disso, todos os seis (6) professores ressaltaram a importância da aquisição de obras literárias impressas para o processo formativo, como também a utilização de sites acadêmicos que disponibilizam publicações de artigos científicos. Ou seja, as iniciativas mencionadas ocorrem de maneira individual, em que o professor seleciona a literatura de sua preferência (impressa ou digital) e se coloca a ler ou estudar um determinado tema, aquilo que Tardif (2006) chama de aquisição dos saberes profissionais, e, de forma coletiva, com a participação de grupos de pesquisa que possibilitam a troca de conhecimentos e experiências entre os seus integrantes.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sócio-corporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr., 2008.

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

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

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

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

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

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

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em

relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr., 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

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

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