

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
CURSO DE LICENCIATURA DA UFSM: CONTRIBUIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO  
DO SER PROFESSOR**

**FORMATIVE TRAJECTORIES OF PHYSICAL EDUCATION ACADEMICS OF THE  
DEGREE COURSE OF UFSM: CONTRIBUTIONS ON THE FORMATION OF  
BEING PROFESSOR**

SILVA, Alexandra Rosa

Universidade Federal de Santa Maria

alexandranaidon@yahoo.com.br

KRUG, Hugo Norberto

Universidade Federal de Santa Maria

hnkrug@bol.com.br

**RESUMO** Este estudo insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo foi analisar a percepção que os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFSM têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da identidade como futuros professores da educação básica. A metodologia caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso. Utilizou-se uma entrevista elaborada em forma de narrativa de duas acadêmicas que estavam matriculadas na disciplina de Seminário em Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do 8º semestre do curso. Foram tomadas como foco de análise as experiências como aluna, o processo de escolha profissional e as experiências de formação vividas no curso. Ao narrarem sua trajetória formativa no CEFD, as acadêmicas deixaram transparecer algumas marcas desse percurso formativo, que produziram muitos significados e contribuíram na busca pela identificação com a Educação Física e o ser professor. Percebe-se que se destacaram nas suas narrativas como marcas nesse processo formativo a participação em grupo de estudos, no qual as acadêmicas puderam vivenciar a pesquisa, o ensino e a extensão; os ECS e a criticidade motivada por alguns professores em suas disciplinas. Assim, compreendeu-se que a aprendizagem docente caracteriza-se como plural, formada por saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, bem como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelo curso de formação. Assim, os cursos de formação representam uma etapa que convive com outras possibilidades de formação, pois a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária, mas não prescinde dela.

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação Inicial. Ser Professor.

**ABSTRACT** The present study is inserted in to the Formation, Knowledge and Professional Development line of research of the Post-Graduation Program, Master's Degree in Education of the Universidade Federal de Santa Maria. It had the purpose of analyzing how the UFSM's academics of the Degree Course in Physical Education feel about their formative trajectories and the way how they mean these experiences, as well as the contributions of such experiences for the construction of their identities as forthcoming basic education professors. The methodology was characterized as a qualitative research in the form of a case study. We have made use of an elaborated interview composed by narratives of two academics enrolled in the discipline of "Seminary in Supervised Curricular Apprenticeship". The analysis was focused on their experiences as students, the process of professional choice, and the formative experiences faced during the course of degree in Physical Education. The narrative of their formative trajectory in CEFD showed some marks of this formative path which produced several significances, besides contributing for the identification with the Physical Education and the being professor. The most emphasized marks during this formative process were the participation in study groups where the students had the chance of experience the research, the teaching and the extension; the supervised curricular apprenticeships and the criticism instigated by some professors in the classes. In that sense, we understand the educational learning as a plural learning composed by knowledge coming from various contexts, circumstances, and institutions, as well as from the personal and professional experience of the knowledge of disciplines and practical activities provided by the course. Thus, the formation courses are a starting point that cohabits with other formation possibilities because the formation must be understood as something that goes beyond the academical stage but does not do without it.

**Keywords:** Physical Education. Basic Formation. Being Professor.

## **1 APRESENTANDO O TEMA**

Os processos de formação são múltiplos e paradoxais, são movimentos vivenciados pelos professores ao aprender com seus traçados singulares, ricos em mudanças e facetas. Esse percurso carrega diferentes vivências e experiências que nos constituíram até aqui e vão nos constituir como docentes. Dessa forma, vamos elegendo fatos que trazemos na memória, da forma como significaram e como se transformaram em experiências incorporadas na nossa trajetória formativa.

Entendemos a formação como um momento do processo de desenvolvimento profissional e tendo como ação essencial a articulação entre a dimensão pessoal e profissional, dessa forma, propõe-se, nesse estudo, compreender a percepção que

os acadêmicos têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da identidade como futuros professores da educação básica. Assim, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Qual é o significado que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) atribuem a sua trajetória formativa (formação inicial) e como significam suas experiências de forma a contribuírem na construção da sua identidade como futuros professores da educação básica?

Justificamos a realização deste estudo pela importância que se reveste a formação profissional de professores de Educação Física na atualidade. E, nesse sentido, a opção pela formação inicial em Educação Física como campo de investigação levou em conta que o curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM passou por uma recente reformulação curricular de acordo com as Resoluções Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.01 e n.02/2002 (BRASIL, 2002a;b) e das discussões ancoradas pela Comissão de Estruturação e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular (CEIPPP/RC) do CEFD da UFSM. Esse novo olhar sobre a formação profissional tem a intenção de possibilitar uma formação mais condizente com o campo de atuação desses futuros professores.

Dessa maneira, compreendemos que a formação inicial é um momento muito significativo, importante e indispensável na formação do professor, pois é onde se começa a construir saberes que serão utilizados no seu trabalho diário (TARDIF, 2002). Estamos, portanto, nos deparando com a construção de um novo grupo profissional, num processo que mobiliza a construção de novos significados. Torna-se relevante, nesse momento, investigar e buscar compreender esse processo a partir da percepção dos acadêmicos que estão vivenciando esse processo formativo.

## **2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Essa investigação tem como referencial a pesquisa qualitativa, pois pretendeu compreender uma realidade complexa, os desejos, as crenças e os interesses, bem como, os acontecimentos que nela se sucedem, e precisam ser compreendidos

como parte do todo (TRIVIÑOS, 1987). A fim de compreender como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM percebem a sua trajetória formativa na constituição do ser professor, acreditou-se que a investigação qualitativa de pesquisa nos permite um olhar mais amplo sobre lugares desconhecidos, sobre a percepção do outro em relação as suas ações e desejos, percebendo pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas.

Dessa forma, essa investigação sobre a percepção de acadêmicos sobre sua trajetória formativa tem como foco a formação inicial. Assim, a formação inicial é o caso a ser estudado, pois, como afirma Stake (*apud* ANDRÉ, 2005, p.16) “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Esse autor destaca ainda que o estudo de caso é “o estudo da particularidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (p.18). Assim, o estudo de caso pretende construir um saber de uma particularidade, tendo como propósito representar o caso, e não o mundo (STAKE *apud* MOLINA, 2004).

Nesse viés, de estudo de caso, adotamos a narrativa oral como instrumento da investigação, pois a narrativa oral pode nos possibilitar a construção de informações, que, para Molina Neto *et al.* (2008, p.20), nos levará a compreender os significados que os acadêmicos de Educação Física atribuem a sua formação profissional, “porque narrar é considerar percursos de vida e entrar em contato com as lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é ‘caminhar para si’”.

As personagens desse estudo foram duas acadêmicas que estavam matriculadas na disciplina de *Seminário em Estágio Curricular Supervisionado*. Essa escolha deu-se por dois motivos: 1º) A disciplina Seminário em Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina do 8º semestre do curso e tem como objetivo promover uma análise e uma reflexão sobre a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, portanto, se aproxima da temática dessa pesquisa; e, 2º) Por ser uma disciplina do 8º semestre, significa que essas acadêmicas já estavam concluindo o curso de formação inicial, o que nos levou a inferir que tinham uma capacidade para olhar retrospectivamente esse percurso e refletir sobre ele.

Nesse sentido as acadêmicas personagens da pesquisa foram escolhidas da seguinte forma: primeiramente, convidamos todos os alunos matriculados na referida disciplina para participarem da pesquisa, mediante a explicação de seus objetivos e oportunizando a todos os acadêmicos que estavam presentes nesse espaço de formação à participação ou não no estudo. Contamos, nesse momento, com a participação espontânea de sete acadêmicos, que demonstraram interesse em contar a sua trajetória formativa no CEFD/UFSM. Desses sete, conseguimos realizar as entrevistas com quatro acadêmicas, por motivo de desistência dos outros três. Dessas quatro escolhemos dois relatos. A escolha desses relatos se deu, devido ao fato de uma acadêmica ter ido morar em outra cidade, o que inviabilizou a continuidade dos relatos. Fato semelhante ocorreu com a outra acadêmica que, pelo fato de cursar outro curso de graduação em outra instituição, privada, não pode mais participar da pesquisa. Outro critério utilizado para determinar a escolha dos relatos se referiu ao “conhecimento” ou “desconhecimento” da reestruturação curricular do novo curso de Educação Física, que havia mudado o perfil da formação, antes generalista e agora Licenciatura com formação para atuar somente na educação básica. A intenção era compreender se isso ao final da formação fez diferença na constituição da identidade de futuro professor. Assim, foram escolhidas uma acadêmica que tinha “conhecimento” desse fato e outra que “desconhecia” esse novo curso de formação.

As acadêmicas personagens dessa pesquisa receberam nomes fictícios para manter sigilo sobre as suas identidades. As personagens foram: a) Vitória – possui 21 anos, é natural de Santiago-RS, mora em Santa Maria-RS desde 2005, ano em que ingressou no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM; e, b) Valentina – possui 23 anos, é natural de São Gabriel-RS, mora em Santa Maria-RS desde 1999 e ingressou no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM em 2005.

No que tange aos aspectos éticos dessa pesquisa, destaca-se que esta foi apoiada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM (CAAE Nº 0138.0.243.000/09).

### **3 OS ACHADOS: AS INTERFACES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

### ***3.1 AS ACADÊMICAS E SUAS HISTÓRIAS: DA ESCOLHA PROFISSIONAL À APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL***

Quando optamos por uma profissão, o que nos motiva a essa escolha são as identificações e os saberes que temos baseados nas nossas experiências e vivências e que fazem parte da nossa trajetória de vida. Dessa forma, muitos aspectos foram revelados nas narrativas das acadêmicas em relação a sua opção pelo curso de Educação Física, as expectativas em relação ao curso e hoje a opção pela área de atuação profissional. Além disso, destacam-se as experiências formativas, tais como participação em grupos de estudos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, bem como, as experiências realizadas nos estágios supervisionados, que se constituem em disciplinas obrigatórias dentro do currículo de formação.

Acreditamos na necessidade de contribuir na formação do professor de Educação Física, auxiliando-o a compreender inclusive as significações sociais construídas sobre a sua profissão e sua própria história de vida. A aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professor de Educação Física permite conhecer o que eles pensam sobre a escola, sobre o ensinar e o aprender, sobre o cotidiano escolar e sobre a educação, assim como, sobre os fatores que interferem ou não na valorização da profissão, incluindo-se também seus sonhos, medos e desejos. São inúmeras as lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume e assumirá no decorrer da carreira.

Portanto, passamos a compreender a formação inicial em Educação Física a partir do olhar de duas acadêmicas formandas do curso de Licenciatura, percebendo como significaram esse percurso formativo na constituição de “ser professora” de Educação Física.

### ***3.2 OS MOTIVOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL***

Usando as narrativas como formas de reflexão sobre o processo de formação inicial das acadêmicas Vitória e Valentina, as personagens dessa pesquisa que nos ajudaram a compreender a formação profissional em Educação Física (currículo versão/2005) (CEFD, 2005), pudemos nos colocar reflexivamente nessa experiência, nos conduzindo a evidenciar alguns aspectos decisivos e fundamentais aos percursos formativos, os quais são subjacentes à prática das histórias de vida em formação.

Ao questionarmos sobre quais as experiências de sua trajetória pessoal que as ajudaram a escolher esta profissão, entendemos que as levamos a observar a sua identidade e a reviver as lembranças e marcas significativas da infância e da trajetória escolar. Isso nos levou a perceber que para ambas, as aulas de Educação Física na escola e as atividades físicas desenvolvidas fora do ambiente escolar (esporte, danças, lutas), influenciaram muito na hora da escolha profissional, sendo que para Valentina, a escolha pelo curso de Educação Física se deu por gostar muito das aulas de Educação Física na escola ou de qualquer outra atividade física desenvolvida fora dela. Assim como para Vitória, que escolheu esta profissão por gostar muito de esporte.

*“Em consideração ao esporte, porque toda a minha trajetória escolar foi na Educação Física, então eu deixava de fazer qualquer coisa pra ir pra aula de Educação Física ou pra praticar qualquer outro esporte fora da escola. Então, a Educação Física é uma paixão de infância assim, então por isso me identifiquei fazer o curso” (Valentina).*

*“Bom, eu fiz balé quatro anos na minha infância, e sempre gostei muito de Educação Física na escola. Eu treinava todas as tardes na escola, das 13h30 às 15h30 eu tava sempre lá, independente se era vôlei, se era handebol eu tava lá, sempre fiz parte das equipes e foi o que me chamou atenção pra área de Educação Física, foi mais pelo esporte mesmo” (Vitória).*

A Educação Física é reconhecida por trabalhar com o movimento, e é comum, encontrarmos em pesquisas sobre os motivos da escolha profissional o “gostar de esportes” como justificativa para tal escolha profissional (BECKER; FERREIRA; KRUG, 1999; MASCHIO *et al.*, 2008), porém, temos que estar atentos a questões como o fato de a Educação Física ser um componente curricular obrigatório - Lei n.9.393/96 (BRASIL, 1996), que tem um corpo de saberes que precisa ser

trabalhado na escola de forma que os alunos de apropriem dessa cultura corporal de movimento e possam se apropriar reflexivamente desses conteúdos. Portanto, a Educação Física na escola, bem como, a formação profissional em Educação Física nos cursos de licenciatura, não podem mais serem vistos como mera reprodução de movimentos trabalhados de forma descontextualizada ou ainda o esporte não pode ser visto como um fim em si mesmo, que caracteriza e determina a Educação Física.

### ***3.3 SER PROFESSOR: DESAFIOS E INTERFACES NA FORMAÇÃO INICIAL***

Aprender a ser professor é aventurar-se por caminhos desconhecidos, sinuosos e imprevisíveis, caminhos em que nem sempre se tem consciência de estar percorrendo, em que o brilho de nossas motivações, desejos e idealizações pode a qualquer momento ser ofuscado pelas frustrações, medos, inseguranças e angústias que podemos desenvolver e que nem sempre estamos preparados para enfrentar.

Nesse contexto, aprender a ser professor não se constitui em um processo definido por momentos ou períodos, como poderíamos nos referir a um curso de formação, ou mais especificamente, as disciplinas do referido curso, mas ocorre contínua e cotidianamente. No entanto, é relevante considerarmos que as aprendizagens somente serão significativas a partir do momento em que exista uma tomada de consciência por parte do sujeito aprendente sobre esse processo. E para isso, certamente existem espaços que se propõem a uma abertura para a reflexão e conscientização que são mais significativos que outros, espaços que traduzem, implícita ou explicitamente, essa preocupação e que estimulam/mediatizam esse olhar retrospectivo sobre as aprendizagens da docência.

Para compreendermos como as acadêmicas significaram o seu processo formativo no curso de Licenciatura em Educação Física, buscamos perceber nas entrelinhas das suas narrativas, suas experiências e aprendizagens que contribuíram na constituição do ser professor, pois acreditamos que as relações educacionais são tecidas por uma complexidade de fios que se comunicam entre si, mesmo que de maneira imperceptível. Assim, “na formação, empreendemos uma jornada entre caminhos que se entrecruzam simultaneamente, formando uma

ressonância entre as diferentes experiências vividas e, geralmente, pouco refletidas” (PERES, 2006, p.55).

Esses aspectos elucidam a necessidade de tomar consciência de se estar inserido em um processo formativo durante toda a formação inicial e contínua de forma a contribuir para as acadêmicas irem se constituindo como docentes, através dos desafios postos no processo de formação, de modo a ressignificá-lo. Dessa forma, as acadêmicas podem sentir-se mais seguras de seu trabalho, o que influencia na construção e na apropriação da identidade profissional, considerando que a construção da identidade docente é um processo individual e coletivo e que está em constante movimento. Assim, a constituição do professor ocorre através das escolhas, das experiências e reflexões a respeito de ser professor.

Sabendo que um dos objetivos da formação inicial é de contribuir para o desenvolvimento dos saberes que podem ser mobilizados no desempenho da prática profissional, acreditamos que ao contemplar esse objetivo, o curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM) pode ajudar as acadêmicas a fortalecer suas concepções de ensino para melhor decidir sobre suas ações, suas escolhas e sobre os saberes que devem ser mobilizados, constituindo sua identidade profissional.

Ao propormos as acadêmicas que falassem sobre a sua formação permitimos a elas a possibilidade de reviver este percurso, produzindo processos de identificação com a profissão de professor.

*“Bom, a princípio, quando eu entrei no curso de Educação Física, a minha ideia não era trabalhar em escola, fazer o curso de Licenciatura, minha área seria..., eu gostava mais de academia, eu não tinha assim a percepção de escola, de querer trabalhar em escola, mas conforme o andamento do curso assim e com os estágios, eu comecei a ter algumas identificações com a escola, porém poucas, algumas experiências frustradas, outras nem tanto, algumas coisas eu penso assim que de repente assim, me distanciaria da escola, outras que me aproximariam dependendo do trabalho, mas não sei se o curso estaria apto a formar professores. Eu acho que, no fim acabou que muitos acadêmicos teriam que correr atrás da formação, do que o curso assim proporcionar isso, mas eu acho que dentro de algumas dificuldades ou de algumas facilidades, eu acho que eu aprendi um pouco o que é ser professor e ter uma certa sensibilidade assim, pra identificar o quê que aquela turma precisaria ou o quê que aquele aluno..., nas dificuldades..., dentro de cada limitação..., de cada aprendizado pra poder ser uma boa professora, tentar dar o melhor de mim, então eu acho que eu aprendi..., o curso auxiliou e proporcionou nos estágios sabe, mas acho que em disciplinas assim, muito pouco” (Valentina).*

*“Acho que foi um ciclo assim, em relação aos estágios que eu só me senti professora no terceiro estágio que foi com crianças, no primeiro e no segundo eu não me sentia... no primeiro eu tinha a idade aproximada dos alunos, eu era... tinha aluno um ano mais novo que eu, e eu me sentia meio colega, meio estagiária assim e não conseguia. No segundo já melhorei um pouquinho, mas me senti professora no terceiro. E no NAEFFA<sup>1</sup>, a professora Tal (nome fictício) sempre nos fazia essa pergunta se a gente tava se sentindo professora. No primeiro semestre não, porque a gente se sente assim estranho, mas depois, dentro do “Piscina Alegre” a gente se sente muito professor responsável e com certa facilidade pra ensinar, sabendo que tem capacidade de ensinar” (Vitória).*

Apesar de as acadêmicas enfrentarem dificuldades com as primeiras experiências como docentes, assumiram uma posição ativa e uma atitude de descoberta frente aos novos desafios impostos pela formação inicial. No entanto, como podemos observar nas suas narrativas, principalmente da acadêmica Vitória, que narra as dificuldades de se assumir como professora nas primeiras experiências de atuação com a Educação Física, a sensação de insegurança, o que sintetiza bem o rito de passagem de se ver somente como aluno-aprendente ao se ver como aluno-professor.

Outro ponto, que podemos destacar na narrativa de Vitória, muito significativo para repensarmos, é a forma como estão organizados e ordenados os Estágios Curriculares Supervisionados na seqüência curricular sugerida/aconselhada pelo curso de Educação Física. Nessa seqüência, os três Estágios Curriculares Supervisionados, estão organizados da seguinte forma: o Estágio Curricular Supervisionado I ocorre no Ensino Médio (5º semestre), o Estágio Curricular Supervisionado II nas Séries Finais do Ensino Fundamental (6º semestre) e o Estágio Curricular Supervisionado III nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (7º semestre). Suspeitamos que pode ser um começo para pensarmos na possibilidade de reordenar essa seqüência, a fim de desenvolver um novo olhar sobre os estágios desde a primeira oportunidade de atuação profissional.

Para Joyce e Clift (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.81), “a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores”, ou seja, os cursos de formação de professores devem

---

<sup>1</sup> NAEFFA – Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada. O NAEFFA desenvolve projetos de extensão, de pesquisa e de ensino, visando atuação profissional junto à pessoa com deficiência primando pela qualidade e responsabilidade.

despertar nos seus acadêmicos a motivação para a aprendizagem da docência e a vontade de ensinar. Marcelo Garcia (1999, p.77), acrescenta que a formação inicial de professores como instituição precisa cumprir basicamente três funções, que são:

(...) em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Isso na visão do autor é o que se espera de uma formação inicial que busca contemplar a formação de um professor crítico-reflexivo, autônomo e capaz de decidir e atuar na sua práxis. Porém, quando ouvimos da acadêmica Valentina que o curso, em sua opinião, não estaria apto a formar professores, isso nos remete a repensar algumas questões referentes à formação que está sendo oferecida pelo curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM). Quais são os referenciais que estão sendo utilizados nessa formação? Que professores quer formar? Para que contexto?

Discutir e repensar a formação inicial dos professores se torna cada vez mais pertinente e essencial para identificar as razões de tantas inquietações acerca da sensação de falta de preparo para a atuação docente. A tarefa primordial da formação inicial é dar condições para que os futuros professores sintam-se preparados e seguros em suas práticas. No entanto, muitas são as inquietações a respeito da formação oferecida nos cursos de formação de professores e um aspecto que geralmente contribui para que isso ocorra é a falta de relação teoria-prática durante o curso. Esses aspectos elucidam a necessidade de conciliar a teoria com a prática constantemente durante a graduação e podem modificar a maneira de pensar a respeito da profissão e contribuir para as acadêmicas irem se construindo como professoras.

As acadêmicas demonstraram nas suas falas, que os estágios constituem-se em espaços significativos para a aprendizagem da docência e para se identificarem

como professoras. Porém, consideram que as disciplinas articuladas no currículo do curso pouco contribuíram no encadeamento teórico-prático necessário à formação.

Esse fato evidencia a necessidade de que as mudanças pensadas para o novo curso de Licenciatura em Educação Física (CEFD/UFMS) sejam cuidadosamente implementadas e articuladas para que possam contribuir com melhorias qualitativas na formação profissional dos professores. Tais melhorias devem estar embasadas em uma concepção mais coerente do que é ser professor, construída durante o curso, proporcionando assim, maior segurança para a atuação na área de sua formação.

Pensada dessa maneira a formação inicial contribuiu para a atuação docente das acadêmicas, possibilitando-lhes organizar como critério o saber, mediante a sua complexidade, de modo a torná-lo mais acessível e condizente ao desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, o professor formador tem um papel fundamental no processo formativo, pois está nele o compromisso de trazer para a sala de aula da universidade os fatos e exemplos concretos de que tem conhecimento para que todos os acadêmicos possam identificar o seu campo de trabalho. Além disso, é importante que o professor formador incentive seu aluno a buscar subsídios além dos oferecidos na sua formação. O processo de busca propicia ao aluno entender que se escolhemos ser professor é por que seremos eternos aprendizes no mais diferentes contextos.

Isso nos remete a pensar sobre o quão importante é, durante a formação do(a) professor(a), trabalharmos com as incertezas e com as invisibilidades, com o intuito de exercitarmos a invenção, a intuição e a sensibilidade diante das demandas do cotidiano. (...) talvez fosse preciso ter aprendido a escalar montanhas, o lugar dos abismos... Poucos se atrevem a isso. É mais fácil e mais seguro transitar pelas planícies (PERES, 2006, p.52-53)!

No que se refere ao processo formativo das acadêmicas, mesmo considerando que este é a chave da construção de um profissional de qualidade e que as experiências estabelecidas no período de graduação foram positivas e significativas, ainda valorizam com maior ênfase as experiências construídas com a participação em projetos desenvolvidos junto ao NAEFEFA e no contato com a realidade durante os estágios do curso de Educação Física.

*“Com certeza entrar no projeto “Piscina Alegre” do NAEFEA. Foi o que me guiou” (Vitória).*

*“Fundamental foi ter entrado no NAEFEA, foi onde eu fiz a minha formação enquanto licenciada. Foi ali que eu aprendi realmente a ser professora, se eu não tivesse participado eu estaria saindo frustrada do curso” (Valentina).*

*“Eu acho que foi assim a participação no projeto “Piscina Alegre” do NAEFEA, que é aprender a lidar com diferenças, aprender a ser professora, aprender a fazer plano de aula, fazer parecer, tudo a gente acabou aprendendo a fazer lá no NAEFEA” (Vitória).*

Ao se identificarem com o trabalho desenvolvido no NAEFEA, as acadêmicas foram construindo saberes sobre a prática pedagógica da Educação Física, o que desencadeou um sentimento de saber-fazer. Esse processo implica na apropriação dos conhecimentos prévios, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano da prática pedagógica.

Para Zabalza (2004, p.42), “qualquer processo de formação deve constituir, em seu conjunto, uma oportunidade de ampliar o repertório de experiências dos indivíduos participantes” a fim de enriquecer as experiências. Nesse sentido, o autor acredita que os processos de formação que proporcionam aos seus acadêmicos a possibilidade de ter um desempenho mais autônomo e de tomar decisões no percurso de formação oferecem experiências “coesas e ricas”, tanto pessoais como profissional.

As experiências coesas podem ser entendidas como aquelas em que se avalia por completo o sujeito em formação, como por exemplo, ao participar de uma pesquisa, trabalhar com um profissional competente, entre outros. As experiências ricas caracterizam-se pelo tipo de conteúdos que se incorporam a elas, como por exemplo, as novas tecnologias, atividades de grande interesse (ZABALZA, 2004).

Portanto, percebemos experiências coesas e ricas nas narrativas das acadêmicas quando relatam o quanto foi fundamental fazer parte de um grupo de estudos, através do NAEFEA e quando revelam todas as aprendizagens construídas

a partir da possibilidade do ensino e da pesquisa, no qual mobilizaram os saberes necessários ao exercício da docência.

Nessa direção, podemos trazer os estudos de Tardif (2002) ao problematizar o papel ativo do professor com relação aos saberes que mobiliza na prática da sua profissão. Esse autor indica que o professor na sua prática pedagógica integra e mobiliza vários saberes provenientes de sua formação pessoal e profissional. Denomina estes saberes como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Por saberes profissionais denomina o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nesses encontram-se os saberes pedagógicos apresentados como doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo de termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento de que dispõe a nossa sociedade. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aplicar. Finalmente, os saberes experienciais, os quais são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados. Na perspectiva apontada por este mesmo autor o exercício da docência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional docente, um processo de seleção dos demais permitindo, assim, aos professores que revejam seus saberes, julgando-os e os avaliando como forma de objetivar um saber formado de todos os saberes, re-traduzidos e submetidos ao processo de validação, constituído pela prática docente.

O autor indica que os saberes experienciais são desenvolvidos no contexto das múltiplas interações estabelecidas no decorrer do ensino. Estas situações apresentam uma série de condicionantes que estão relacionados a situações concretas e que, portanto, não são passíveis de definições acabadas exigindo improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Nessa perspectiva, o enfrentamento destas

situações “possibilita ao professor desenvolver os *habitus*, (certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2002, p.49). O *habitus* pode se transformar em estilos, macetes ou traços da personalidade profissional manifestando-se através de saber ser, saber fazer pessoal, e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Nesse sentido, a prática docente é explicitada como um processo de aprendizagem através do qual os professores re-traduzem os saberes adquiridos no decorrer de sua formação adaptando a sua profissão, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. Nessa direção, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas re-traduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002).

Outro aspecto abordado por Tardif (2002) que consideramos de extrema relevância a este estudo refere-se à problematização sobre origem dos saberes mobilizados pelos professores. O autor indica que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), com os quais esteve/está em contato no decorrer de sua trajetória formativa, construindo em interação com os outros sua identidade pessoal e social.

Dessa forma, podemos dizer que uma parte importante da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida, ocorrendo através de um processo seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes ao serem re-atualizados e reutilizados na prática do seu ofício. Assim, as oportunidades (afetivas; sociais; políticas; culturais; acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão sobre a aprendizagem da docência como uma aprendizagem ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular e, portanto, subjetiva e relativa, ou seja, “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus

pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

Na perspectiva apontada por Tardif (2002) os saberes mobilizados pelos professores assumem a característica de serem: existenciais, temporais e pessoais. Existenciais, na medida em que estão ligados à existência do sujeito, sua história, sua experiência, pois “o professor não pensa somente com sua cabeça, mas com sua vida. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (p.103). Nessa direção, o mesmo autor indica a necessidade de se levar em conta o sujeito existencial, um “ser no mundo”, uma pessoa completa com seu corpo, com sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Temporal pelo fato desses serem apropriados em tempos diferentes, tempo de infância, tempo de escola, tempo de formação inicial, no ingresso na profissão, assumindo assim um caráter dinâmico e evolutivo. E, por fim, pessoais, por serem fortemente marcados pelas características subjetivas, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de suas experiências.

Nessa perspectiva, a compreensão sobre os movimentos construtivos da docência implica a reflexão sobre os processos geradores dos saberes mobilizados pelo professores em sua prática, dentre os quais os experienciais assumem uma importância fundamental, na medida em que sinalizam o processo de apropriação e recriação realizado pelos professores no exercício da sua profissão.

Os cursos de formação como espaços para a construção de saberes sobre a docência podem e devem contribuir para a aprendizagem da docência. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Zabalza (2004), para melhor delinearmos o que compreendemos por formação e entendermos os sentidos atribuídos pelas acadêmicas ao curso de formação.

Para Zabalza (2004), a formação deve servir para qualificar as pessoas, ou seja, estar em condições de integrar nela conteúdos formativos<sup>2</sup> no qual os sujeitos em formação poderão desenvolver e aprimorar como conseqüência da formação que é oferecida a eles. Nesse sentido, as acadêmicas revelam em suas narrativas como acreditam que o curso de formação contribuiu na sua formação apontado elementos subjetivos a respeito do aprender a ensinar.

---

<sup>2</sup> Conteúdos formativos, segundo Zabalza (2004), são: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, e enriquecimento das experiências.

*“Eu acho que também é um pouco subjetivo porque eu fui buscando coisas né, que não necessariamente que o curso não proporcionou porque, o NAEFEFA lá é um ambiente que o curso te proporciona, mas quem faz muito também são os professores e os alunos, os acadêmicos que estão envolvidos naquele núcleo, então eu acho que o curso em si, enquanto a disciplina pouco me contribuiu, o que contribuiu foi a experiência que eu vivi dentro do NAEFEFA, ali sim me contribuiu a ser professora, foi onde tive contato com os alunos e tal e na escola nas disciplinas de estágio que foi também que contribuiu pra gente viver uma nova experiência, pra ter o contato direto com as escolas, eu pude perceber...realidades de várias escolas e trabalhar com duas realidades totalmente diferentes uma da outra, então que foi um desafio. Foi nesses aspectos, nas disciplinas que eu pude ter contato com a escola” (Valentina).*

*“Eu acho que só os estágios mesmo assim, a nossa Didática que deveria ser mais forte deixou um pouco a desejar, e eu acho que a professora Tal (nome fictício) na disciplina de Educação Física e Necessidades Especiais que falou também sobre formação profissional e características dos professores e acho que isso também de certa forma ajudou” (Vitória).*

Entendemos que a forma como o professor conduz sua atuação como professor está intimamente ligada à forma como se apropriou ou deu significado às experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória formativa em diferentes tempos e espaços formativos e, portanto, o conhecimento acerca de suas trajetórias formativas assume uma importância fundamental, à medida que nos possibilitam uma aproximação com os desejos, angústias, sentimentos e valores, saberes e fazeres que são constituintes do agir/pensar/sentir docente, que foram/são construídos/reconstruídos em diferentes tempos/espaços formativos.

Para Moita (1995), a formação é uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, além de ser uma ação vital de construção de si próprio, onde a relação com vários pólos é fundamental, e essa construção de si próprio é um processo de formação, pois “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 1995, p.114).

Nesse sentido, a identificação com a formação escolhida e com a constituição do ser professor é um processo complexo em que vai se construindo a identidade de uma pessoa. Assim:

A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito (MOITA, 1995, p.115).

Isso quer dizer que a identidade é resultado de relações complexas que se entrelaçam entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal. Portanto, a identidade profissional é uma construção que tem uma dimensão no tempo e no espaço, atravessando toda a vida profissional, desde o momento da escolha profissional, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola. É uma construção que tem marcas das experiências vividas, das opções tomadas, das práticas realizadas, das continuidades e descontinuidades do ser professor.

Podemos dizer que encontramos nas falas das acadêmicas esse momento de construção de suas identidades como futuras professoras da educação básica. Ao se perceberem como professoras trazem à tona suas reflexões sobre o ser professor, provocando uma tomada de consciência de seu percurso formativo e revelando suas aprendizagens sobre a docência, assim como, suas mudanças de atitude em relação à prática desenvolvida na Educação Física.

*“Me considero. Não sei se infelizmente me considero ser professora..., pelas dificuldades de ser professora, mas me considero professora pelo fato de hoje eu não estar pensando assim..., num coletivo e aprendi a pensar no individual, então coisas...as frustrações minhas, vamos supor, da Educação Física do ensino médio, era do professor pensar no coletivo, pensar no rendimento, pensar que todos teriam que ser iguais ali, eu acho que eu aprendi a pensar no individual. Acredito eu, que pra minha intervenção enquanto professora isso aí vai ser bastante positivo e claro que tentar lidar com o coletivo né e com as individualidades de cada um, então hoje eu acho que eu me considero professora por isso e por gostar de atuar com um grupo de pessoas assim sabe, por gostar de me relacionar, então de me fazer querer, de me fazer perceber no ambiente, de querer mudar alguma coisa assim, uma realidade, então isso me faz ser professora” (Valentina).*

*“Sim. Hoje sim. É, na escola eu tinha, como eu te falei, pra mim era melhor treinar com a equipe que tava interessada em aprender e que já sabia um pouco do esporte do que os meus colegas que não queriam nada com nada, que tinham medo disso, daquilo. Mas hoje eu vejo que não é assim, principalmente por trabalhar com*

*inclusão, que meu TCC foi sobre isso e eu tive alunos com deficiências nas minhas turmas, eu acho que é diferente..., que a Educação Física não é isso, não é só treinamento. Pode ter o treinamento, mas é uma coisa a mais do que a Educação Física, com a turma, com meninos e meninas juntos, aprendendo juntos” (Vitória).*

A mudança de concepções do que é ser professor é visível nas narrativas das acadêmicas, quando relatam sobre como se sentem professoras. Para a acadêmica Valentina, os desafios de ser professora ganham destaque, assim como, à possibilidade de poder mudar algumas situações a partir do ensino. Essas mudanças podem estar relacionadas à mudança de perspectiva da prática pedagógica da Educação Física na escola, de maneira diferenciada daquela que vivenciou quando aluna no ensino fundamental e médio. Além disso, considera importante pensar na individualidade de cada aluno, respeitando seu tempo de aprendizagem.

Essa mudança também foi perceptível na narrativa da acadêmica Vitória, quando se refere à importância da inclusão no processo de ensino de forma a valorizar e oportunizar a todos os alunos as mesmas possibilidades de aprendizagem. Segundo Zabalza (2004), a formação integra conteúdos formativos que são dimensões que os sujeitos em formação poderão desenvolver e aprimorar em decorrência da formação que receberam. Dessa forma, identificamos nas narrativas das acadêmicas os conteúdos formativos trabalhados por Zabalza (2004). Esses conteúdos são descritos como: *novas possibilidades de desenvolvimento pessoal*, que consiste em crescimento pessoal equilibrado, aprimoramento das capacidades básicas do sujeito e da satisfação pessoal, assim como, enriquecimento da auto-estima e do sentimento de ser cada vez mais competente e de estar em melhores condições para aceitar os desafios inerentes à vida e não apenas os profissionais. Os *novos conhecimentos* estão ligados a idéia de saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo; as *novas habilidades* referem-se ao desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos formados, que lhe possibilita fazer suas atividades melhor do que fazia antes; desenvolver *atitudes e valores* em relação a si próprios e aos outros e aos compromissos assumidos ou à forma de orientar o trabalho; e o *enriquecimento das experiências*, que se constitui em ampliar o repertório de experiências de quem está em processo de formação.

Retomando as questões da opção profissional e da trajetória formativa, voltamos às perguntas iniciais que dizem respeito à escolha profissional. Nesse momento, as acadêmicas puderam olhar retrospectivamente esse percurso e revelar se a opção pelo curso de Licenciatura em Educação Física, feita a mais ou menos cinco anos atrás (na inscrição para o vestibular em 2004), se confirmou como identificação com a profissão escolhida e em relação as suas expectativas de formação profissional.

*“Hoje, com a minha idade, minha experiência eu optaria por Licenciatura, talvez quando eu tinha dezesseis anos que foi quando eu optei, eu escolheria o Bacharelado em função dessa paixão pelo esporte, mas hoje Licenciatura” (Vitória).*

*“Bacharelado. Ou melhor, se pudesse optar de novo, optaria por um curso novo sabe, que é o que tá ocorrendo agora né, de unir de novo, mas então eu acho que...., acho que seria até fundamental a participação, não dos alunos enquanto Diretório Acadêmico sabe, dos alunos no geral. Uma enquete dos alunos em geral..., o ideal de formação na Educação Física, porque ainda mais a gente que tá se formando sai com muitas ideias do que poderia de repente ter sido o curso, tu faz uma trajetória né, a tua trajetória, tá e agora terminou e o que que vai ser, o que que eu aprendi? O que contribuiu pra mim ter passado esses quatro anos lá dentro? Então eu acho que o ideal seria uma enquete assim, o que que a gente podia ver de disciplina, rever algumas disciplinas, não de repente na visão do professor de cada cadeira assim, mas dos alunos e não discutir politicagem, coisa que eu acho que isso não acrescenta em nada só te atrapalha mais ainda, mas eu acho que um curso novo, com outras ideias assim de repente contribuiria melhor, mas a Licenciatura eu acho que faltou bastante coisa, Bacharelado eu acho que também tem suas reclamações sabe, então..., indiferente, nada vai ser perfeito, mas eu acho que dá para melhorar” (Valentina).*

A dúvida em relação à opção profissional ainda persiste para a acadêmica Valentina que relata que se hoje pudesse refazer a sua escolha, faria o curso de Bacharelado e não de Licenciatura. Porém, a acadêmica Vitória confirmou sua escolha pela Licenciatura com mais maturidade e certeza do que quando ingressou no curso. Essas dúvidas em relação à opção profissional foram apresentadas também na pesquisa de Cristino e Krug (2007), no qual, entre tantos pontos levantados sobre o novo curso de Licenciatura em Educação Física, que muitos acadêmicos mudaram para o curso de Bacharelado, ou ainda, cursavam os dois cursos simultaneamente, a fim de ampliar o campo de trabalho e/ou por não se identificarem com a Licenciatura.

Nesse sentido, Zabalza (2004), ao destacar alguns dilemas<sup>3</sup> que a formação impõe, acredita que o entendimento destes é fundamental para conseguirmos que a formação tenha o sentido amplo e enriquecedor que queremos que ela tenha. Assim, segundo o autor, temos que ter claro “onde vamos situar o ‘norte orientador’ da formação, dentro ou fora dos sujeitos que formamos” (ZABALZA, 2004, p.45)?

Diante desse questionamento, surgem no mínimo duas possibilidades de respostas: a formação pode estar orientada para a própria pessoa ou para o mundo exterior. Segundo Zabalza (2004, p.46):

Como qualquer dilema, esse não tem uma única resposta, ou, no mínimo, não tem uma resposta simples. Qualquer uma das duas alternativas, tomadas em sentido excludente, seria incorreta. Por isso, o importante é ver em que parte do *continuum* entre um pólo (o indivíduo) e outro (o mundo que o cerca) se situa cada proposta formativa.

Nesse sentido, a proposta de formação inicial deve rever as suas possibilidades de orientação e tentar situar a formação não apenas ao mundo exterior, centrado no que se deve fazer, no que se deve aprender ou para as atividades profissionais que devem ser desempenhadas, mas também, para a própria pessoa, sujeito da formação, orientado para seu desenvolvimento e para sua realização pessoal. Essas questões discutidas anteriormente podem estar justificando a fala da acadêmica Valentina, quando esta, questiona a forma como está organizado o curso, sua proposta de formação e de atuação profissional, assim como, quando sugere que a formação não pode ser pensada somente do ponto de vista da instituição e de seus professores, mas que os alunos envolvidos nesse processo formativo devem ser ouvidos.

Dessa forma, a formação assume a sua função de potencializar o desenvolvimento das capacidades, dos interesses e das necessidades dos sujeitos, por meio do equilíbrio entre às exigências externas e o que supõe crescimento pessoal e recuperação da própria autonomia.

Nesse sentido, reafirmo que a formação pedagógica requer que saibamos trilhar o caminho das planícies e dos abismos como

---

<sup>3</sup> O autor destacou três dilemas que considerou importantes, não desconsiderando outros existentes: dilema sobre o ponto de referência: o indivíduo ou o mundo que o cerca, o dilema entre especialização e formação geral de base e o dilema entre o local e o universal.

metáforas dos caminhos e desassossegos com os quais precisamos lidar; adquirindo formação e aprendendo a analisar as várias teorias que sustentam o corpus de conhecimento da profissão docente; refletindo sobre a realidade educacional atual e buscando maneiras de modificá-la e ou contorná-la. É imprescindível a incorporação do corpus teórico, mas também é essencial incorporá-lo como um amálgama da vida que pulsa em cada ser humano (ZABALZA, 2004, p.46).

Por mais que se reconheça que a aprendizagem profissional da docência seja um processo complexo, multidimensional, marcado pela prática cotidiana e por valores pessoais, é importante destacar que as informações, vivências, experiências, práticas, conhecimentos, teorias veiculadas pelos cursos de formação representam uma instância fundamental de aprendizagem na medida em que possam se articular às vivências dos professores e às suas experiências cotidianas de sala de aula para converterem em aprendizagem. Assim, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada,

(...) deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (...), de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (MARCELO GARCÍA, 1999, p.29)

Por fim, concluímos que a aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada por saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação, o que significa considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicar-se em diversas situações formais e não formais de aprendizagem. Conceber a formação de professores “como um ‘processo contínuo, sistemático e organizado’, significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.112). Assim, os cursos de formação representam uma etapa, um ponto de partida que convive com outras possibilidades de formação, pois a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária, mas que não prescinde dela.

#### **4 CONCLUSÃO: NOVAS CAMINHADAS À VISTA**

A partir da análise das narrativas das duas acadêmicas, foi possível reter algumas linhas sobre os modos singulares como cada uma das narradoras se formou e construiu a sua identidade profissional em interação com todos os seus espaços de vida. E para entendermos a trajetória formativa dessas futuras professoras transitamos por sua vida pessoal e profissional, na sua vida escolar, nas suas percepções em relação à Educação Física e ao papel do professor, suas escolhas pelo curso de Educação Física e pelos seus anos de formação inicial. Portanto, chegou o momento de contar, recordar as percepções, os aprendizados, as experiências e entender os significados atribuídos à formação inicial.

Durante toda a escrita dessa pesquisa, estivemos focando as histórias de duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM (currículo/versão 2005) (CEFD, 2005), chamadas por nós de Vitória e Valentina. Suas trajetórias foram o ponto de convergência do nosso estudo, sendo o tempo da escola, a escolha pela profissional e o curso de formação inicial o pano de fundo para que pudéssemos compreender o significado que as acadêmicas atribuem a sua trajetória formativa e como significaram suas experiências de forma a contribuírem na construção de suas identidades como futuras professoras da educação básica.

Acreditamos que essa pesquisa trouxe contribuições ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, aos acadêmicos em processo de formação e aprendizagem profissional da docência, e aos seus professores, pois possibilita a todos os envolvidos nesse processo repensar suas atividades docentes e suas práticas e trajetórias formativas. São lembranças que precisam ser conhecidas para que se compreenda melhor tal construção e se possa repensar também a formação de futuros profissionais.

No momento em que procuramos conhecer essas significações a partir de uma perspectiva contextualizada, estamos apostando que a prática docente está também relacionada às experiências de vida, aos processos de formação e à memória docente, evidenciando-se a partir daí uma relação entre o saber e o contexto em que esse saber é elaborado.

Logo, a formação deve ser reflexiva para que exista permanente ressignificação do “ser” professor e do “ser” pessoa. Em função disso, percebe-se a

importância de buscar na formação, os motivos que dão sentido à profissão, por meio da vivência e dos saberes pessoais. Pois, dificilmente podemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação. As histórias de vida se constroem em uma perspectiva retroativa do presente para o passado e procuram projetar-se no futuro e sendo assim, a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva de toda uma trajetória de vida percorrida no passado.

Assim, no desenvolver da escrita entremeada pelas narrativas, algumas palavras e/ou expressões foram constantes nas falas das duas acadêmicas, como *identificação*, *aprender* e *experiência*, e estas palavras vinham carregadas de ansiedades e necessidades compreendidas em suas entrelinhas. Estas palavras cheias de significados e sentimentos impulsionaram as acadêmicas ao movimento de busca por aprendizagens significativas que as ajudassem a se constituírem como professoras.

Ao analisarmos as narrativas, muitos temas que cercam a Educação Física escolar vieram à tona, questões peculiares dessa área de atuação e que da forma como se colocam vem a produzir o professor de Educação Física. Ao narrarem o período escolar, as experiências das acadêmicas em relação à Educação Física revelaram que suas vivências nas modalidades desportivas foram limitadas pelas oportunidades oferecidas na escola.

Compreendemos também em suas narrativas que a idéia de serem professoras da educação básica não as agradava muito, mas com o decorrer do curso de formação inicial e através de suas experiências, começaram a se identificar com a profissão escolhida, principalmente a acadêmica Vitória, pois a acadêmica Valentina, apesar de revelar em suas falas algumas identificações e aproximações com o ser professora de Educação Física na escola, ainda gostaria de ter cursado Bacharelado em Educação Física.

No curso de formação inicial, mesmo sendo um curso de Licenciatura, as acadêmicas acabaram por buscar experiências em outras áreas da Educação Física e não a escola. Apesar de ao estar concluindo o curso perceberem a necessidade de ter se envolvido mais com o ambiente escolar, apontando que o curso de formação inicial deveria ter oferecido mais oportunidades de aproximação com o contexto escolar. A divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e

Bacharelado tem a intenção de melhor definir o campo de atuação dessas duas formações. No caso da Licenciatura, acredito que o curso deveria possibilitar aos acadêmicos uma nova percepção em relação à Educação Física escolar e uma formação de professores diferenciada, mais condizente com o campo de atuação.

Portanto, o percurso de formação inicial produziu marcas significativas nas trajetórias das acadêmicas Vitória e Valentina, o qual pode ser representado pelas experiências oportunizadas nos Estágios Curriculares Supervisionados, na participação em grupo de estudos, no qual tiveram a possibilidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, e em algumas disciplinas que despertaram a capacidade de reflexão sobre a atuação docente.

Assim, ser ou tornar-se professora atravessou caminhos incertos, marcado por oscilações e descontinuidades, enfim, por uma série de eventos e acontecimentos não lineares. A aprendizagem docente, portanto, é delineada pelos contextos sócio-históricos no quais os futuros professores e professores estão inseridos.

### ***ALEXANDRA ROSA DA SILVA***

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Dilermando de Aguiar (RS).

### ***HUGO NORBERTO KRUG***

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutor em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

### **REFERÊNCIAS**

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

BECKER, A.L.K.; FERREIRA, L.M.; KRUG, H.N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIV, 1999, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999. p.1080.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, 18 de fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, 19 de fevereiro, 2002b.

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

CRISTINO, A.P.R.; KRUG, H.N. A nova Licenciatura em Educação Física da UFSM na perspectiva discente: um estudo descritivo. In: KRUG, H.N. (Org). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. 1 ed. Santa Maria: [s. n.], 2007. p.34-38.

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

MASCHIO, V. *et al.* As motivações para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Cachoeira do Sul. Indisciplina e violência na escola: cenários e direções. **Anais**. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2008.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MOLINA NETO, V. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento** (online). Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/movimento/article/view/2904/1540>. Acessado em 12/06/2008.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004. p.95-105.

PERES, L.M. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, V.F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p.49-65.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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