



O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR

Andréia Paula Basei

Universidade Paranaense – UNIPAR

Resumo: Esta pesquisa objetivou compreender como ocorre a construção da identidade do professor do Ensino Superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional, e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de professores. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental, analisados por meio da técnica da triangulação das informações. Verificamos que o percurso formativo influencia de distintas maneiras as ações pedagógicas dos professores, dependendo da perspectiva que cada um constrói com relação à sua atuação e desenvolvimento profissional. Concluímos que a docência no Ensino Superior necessita de um projeto formativo e de desenvolvimento profissional coletivo. Apontamos como caminho a ser trilhado a orientação por meio da racionalidade comunicativa.

Palavras-chave: Educação Física; formação de professores; identidade docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos presenciado intensos debates em torno da formação de professores. Esses partem de diferentes posicionamentos, são abordados sob diferentes pressupostos teóricos e apontam diversas estratégias para a construção do ser docente. Considerando a especificidade de nossa área de formação e atuação, é possível apontar que a formação profissional em Educação Física tem se dado nas instituições de Ensino Superior e constantemente tem se constituído como foco de discussões na área. Essa questão se vê reforçada pelas reformas do Ensino Superior – com a extinção dos cursos ditos generalistas, em que nossa área foi subdividida em bacharelado/graduação e licenciatura, prevista pelo Conselho Nacional de Educação nas Resoluções n. 1/2002, 2/2002 e 7/2004 (BRASIL, 2002a, 2002b, 2004) – e pelo aumento dos cursos de graduação.

Diante desses debates, embora produtivos, é possível afirmar que as reformas não garantem ou não modificam os princípios epistemológicos presentes na formação que tem se configurado até então pela predominância do modelo tradicional. O que é evidenciado nos estudos de Nascimento e Costa (2004), em que constatam que apesar das reformas e reestruturações na estrutura curricular, as metodologias e ações pedagógicas dos professores atualmente ainda contemplam o ensino na abordagem tradicional.

Isso fica perceptível se considerarmos que algumas instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Como decorrência, os profissionais

de Educação Física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que lhes diziam respeito, o que os tornava presa fácil de manipulações, afinal, o “pensar” não era assumido como parte de suas responsabilidades, e o “teórico”, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais. Privados, então, dos elementos necessários para uma reflexão crítica sobre seu fazer, e incapacitados para propor alternativas, sobra-lhes permanecer à mercê de orientações heterônomas (FENSTERSEIFER, 2001, p. 32-33).

Acreditando que as mudanças significativas se darão somente a partir do momento em que princípios epistemológicos críticos e esclarecedores fundamentarem as ações durante a formação docente, bem como o desenvolvimento profissional dos formadores, é que nos propomos a refletir e investigar algumas questões relacionadas à área da Educação Física. Questões essas que ajudariam a compreender como ocorre a construção da identidade do professor do Ensino Superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física. Com isso, destacamos a necessidade de aprofundamento em estudos que levem em conta o percurso formativo dos professores e o modo como eles articulam o pessoal e o profissional, e como vão se constituindo no decorrer dessa trajetória.

Para isso, partimos do entendimento de que, conforme apontado por Kunz (1999, p. 37), baseado em Kant, o “esclarecimento é o processo de saída do homem de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção/condução de outrem”.

Com base nesse entendimento, compreendemos o importante papel que desenvolvem os docentes no Ensino Superior, uma vez que as concepções que embasam as suas ações pedagógicas podem ser decisivas no direcionamento que darão ao desenvolverem os componentes curriculares. Logo, essas concepções poderão fazer parte do repertório de conhecimentos incorporados pelos acadêmicos/futuros professores e que servirão de fundamentação para sua atuação.

Todas as considerações que fizemos até então culminam em nosso interesse por compreender como essas questões influenciam as ações desenvolvidas pelos professores em contexto de aulas, e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores. Nesse sentido, compreendemos que a aula traduz-se como um espaço de investigação relevante na medida em que se configura como:

[...] o espaço onde o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. [...] partimos do pressuposto de que ela é o espaço revelador de intencionalidades, carregado de valores e contradições. Nela se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção de conhecimento, ser e vir a ser (VEIGA; CASTANHO, 2000, p. 32).

A partir disso, acreditamos na possibilidade de um aprofundamento e uma aproximação entre os “dizeres” e “fazer” dos professores universitários que os conduza a uma reflexão sobre o papel da educação – entendida como prática que se orienta como um agir comunicativo, racional e crítico, guiada pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente sobre a realidade, contribuindo para a formação de um sujeito capaz de intervir em seu mundo de vida – e da escola na qualidade de instância mediadora desse processo, “[...] em que os Esclarecimentos do Mundo possam ser esclarecidos. Só isso pode conduzir a uma prática pedagógica emancipatória” (KUNZ, 1999, p. 36). Isto é, precisamos sair da mera incorporação e reprodução de informações, por meio de uma reflexão comunicativa e crítica, transcendendo esses limites para efetivamente construirmos conhecimentos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando o objetivo desta investigação, intimamente relacionado com as vivências e experiências subjetivas dos participantes, encontraram-se na abordagem qualitativa subsídios para fundamentar os caminhos que foram percorridos neste estudo. Na pesquisa qualitativa, enfatizam-se a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos. Chizzotti (1991, p. 80), defendendo a adoção de métodos qualitativos, afirma que “[...] os métodos quantitativos acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática”, que deve ser percebida como um universo de significações subjetivas.

Essa abordagem abriu possibilidades de tratar o problema estudado buscando observar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa e/ou pequeno grupo de pessoas pensam ser a realidade. Conforme Chizzotti (1991, p. 79):

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dentro dessa abordagem, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico, o qual, segundo Molina Neto (2004), vem demonstrando alta eficácia em pesquisas de universos culturais particulares, permitindo analisar como os atores constroem significados, seu sistema de valores e transparecem um código simbólico que representa a realidade do grupo no qual estão inseridos, isso é, considerando que tanto o investigador quanto o fato investigado estão imersos em um contexto mais amplo.

Inicialmente, o projeto foi encaminhado ao Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, tendo parecer favorável à sua execução. Em seguida, foram selecionados como sujeitos da investigação três docentes de uma instituição de Ensino Superior de caráter filantrópico do extremo-oeste de Santa Catarina. Os critérios para seleção dos professores estavam relacionados à sua formação e atuação no Ensino Superior, ou seja, os professores deveriam ter formação em Educação Física e estarem atuando no Ensino Superior há mais de cinco anos. Já os critérios para a escolha do contexto/instituição da pesquisa se relacionam à nossa trajetória formativa, tendo se iniciado nessa instituição e por ser de grande representatividade no contexto regional e estadual; isto é, trata-se de uma das maiores instituições de Ensino Superior da região do extremo-oeste catarinense, formando grande número de profissionais licenciados.

No intuito de preservar a identidade dos professores, respeitando as questões de ética na pesquisa, eles receberam de forma fictícia as denominações Professor Daniel, Professor Antônio e Professora Clara.

O Professor Daniel é do sexo masculino, tem 61 anos de idade, é graduado em Ciências Jurídicas (Direito) e em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 1979, especialista em Pesquisa em Educação Física – Técnicas Desportivas – também pela Universidade Federal de Santa Maria, em 1980. Atua no Ensino Superior há dez anos, sendo a instituição de ensino atual sua única experiência docente nesse nível de ensino.

O Professor Antônio é do sexo masculino, tem 40 anos de idade, é graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, em 1993, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2002. Atua no Ensino Superior há sete anos, tendo atuado também em outras duas instituições e em outros *campi* dessa Instituição.

A Professora Clara é do sexo feminino, tem 38 anos de idade, é graduada em Educação Física em 1993, especialista em Ciência do Movimento Humano – Fisiologia do Exercício –, especialista em Dança e Consciência Corporal e mestre em Ciência do Movimento Humano, em 1999, pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua no Ensino Superior há nove anos, tendo experiência de dois anos também em outra instituição privada.

Esses professores inicialmente participaram de uma entrevista semiestruturada com questões referentes ao seu processo formativo e desenvolvimento profissional como docentes do Ensino Superior. De acordo com Triviños (1987, p. 146), entende-se por entrevista semiestruturada “[...] aquela que parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante”. Dessa forma, o participante da pesquisa, “seguido espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 147).

Em seguida, eles foram acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas por meio da observação participante em 10 horas/aula desenvolvidas nas disciplinas de Teoria e Metodologia do Ensino do Atletismo I – Professor Daniel; Recreação e Lazer – Professora Clara e; Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo da Educação Física – Professor Antônio.

A observação participante é definida por Schwartz (1955 apud GHEDIN, 2008, p. 194) como:

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Para o registro das informações, desde o contato inicial com os professores para a realização da investigação até a finalização da coleta das informações, foi elaborado o diário de campo onde foram feitas as anotações, tanto descritivas como reflexivas enquanto pesquisadora com relação ao contexto e aos participantes. O diário de campo nos torna possível compreender que cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades (TRIVIÑOS, 1987, p. 157).

A análise e interpretação das informações foi realizada por meio da triangulação das informações produzidas por meio dos instrumentos mencionados, ordenando-as de acordo com categorias de significados, as quais foram definidas a partir das próprias informações por proximidade temática. A técnica de triangulação de informações, segundo Triviños (1987), tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações com o todo referente ao contexto social. Com isso, o período de produção e análise de dados se retroalimenta constantemente. Após o término da análise das informações foi realizada a socialização com os participantes da pesquisa com o objetivo de validar as interpretações desenvolvidas e oferecer retorno da pesquisa aos professores e suas possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional dos mesmos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

O mundo da vida e a escolha da profissão

Para falar da construção da identidade docente, é imprescindível a consideração de diversos tempos e espaços na vida desses sujeitos, uma vez que a identidade não é algo fixo, imutável, com a qual as pessoas nascem e permanecem por toda a vida.

Dessa forma, é possível afirmar que a identidade dos sujeitos se constitui e carrega influências históricas do seu mundo da vida, isto é, do lugar de onde esses sujeitos iniciam e discutem suas operações interpretativas, possibilitando tanto a reprodução quanto a renovação de sua cultura (HABERMAS, 1990).

Nesse sentido, as relações mantidas com a área da Educação Física se mostram como fatores significativos para essa escolha, a interiorização de valores e representações sobre a docência, as relações gratificantes ou não com a profissão exprimem um processo que engloba fatores internos e externos que influenciam na opção profissional. A opção profissional, assim, envolve não somente um processo que define o que fazer, mas também quem ser, o que ser e como fazer para se inserir em um determinado contexto profissional e social.

Na Educação Física, essa escolha está intimamente ligada às relações que os sujeitos mantinham com o esporte, como nos apontam alguns estudos (BECKER; FERREIRA; KRUG, 1999; BOTTI; MEZZAROBBA, 2007), ao concluir que o gosto pelo esporte é um dos principais motivos pelos quais as pessoas escolhem a Educação Física como profissão. Essa constatação vem ao encontro dos achados desta investigação.

No entanto, os professores colocam outros fatores distintos como possíveis motivadores para a escolha da profissão. Na fala do Professor Daniel, isso é evidenciado quando afirma as “influências dos amigos e colegas de convivência”. Já a Professora Clara diz que foi “principalmente o meu professor de Educação Física que era o meu treinador de voleibol”. É interessante notar que para ambos os professores, essa escolha assume a forma de “personagens” que vão sendo significativos durante as experiências do seu mundo de vida. Essa questão é evidenciada também por Goodson (2000) em suas pesquisas, uma característica frequentemente observada nas narrativas dos professores pesquisados é o aparecimento de um professor preferido, o qual influenciou significativamente o docente enquanto estudante e, posteriormente, na determinação da profissão a ser seguida.

No caso do Professor Antônio, o qual menciona que embora existissem algumas relações com a área anterior à escolha da profissão, não existia um motivo específico consciente que haja definido a sua escolha. Ele afirma que:

[...] não tinha uma especificidade assim. [...] era uma coisa que me dava prazer estar nesse meio e veio ao encontro daquilo que eu pensava como uma profissão futura que era essas relações com as pessoas.

Tomando o aspecto das experiências como primordial na escolha de sua profissão, apontamos as relações mencionadas por Habermas (1990, p. 94) entre as experiências com nossa própria natureza interior, isto é, os sentimentos e as necessidades e seu reflexo nas relações com o mundo exterior, possibilitando-nos “abrir os olhos”, provocando novas maneiras de ver, novos enfoques e novos modos de comportamento. O que até então era importante para a sua natureza interior se configura agora por relações exteriores com o mundo na definição da profissão, na representação de um papel.

A escolha da profissão é um processo influenciado por fatores de ordens diversas, que passa por sucessivas etapas e se inicia com as experiências vividas no mundo da vida dos sujeitos. Experiências essas que, segundo Habermas (1990, p. 94), se diferenciam de acordo com as formas práticas de se tratar aquilo que descobrimos no mundo, ou seja, os acontecimentos, as coisas, as pessoas e as histórias das quais elas fazem parte e de acordo com a forma que essas experiências nos afetam e podem transformar nossas formas de pensar e agir.

Formação inicial e as vivências profissionais

A formação inicial representa as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado que deve abranger “uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente” (IMBERNÓN, 2000, p. 60).

Contudo, o que tem se observado é que os cursos de formação, mesmo passando por reformas bastante significativas, não conseguem dar conta de todas as exigências, competências e habilidades para o exercício da docência. Esse aspecto é enfatizado pelos professores protagonistas de nossa pesquisa ao caracterizarem

como foi sua formação inicial, isso é, o primeiro contato formal com a profissão escolhida revela um descontentamento em relação às experiências vividas.

Para o Professor Daniel, por exemplo, que teve sua formação em meados dos anos 1970, existia ainda uma influência muito forte de uma educação tecnicista, como ele comenta:

[...] naquela época (graduação) era ditadura militar, então, o que é que acontecia? A gente não era muito assim, induzido pra tu se aprofundar na literatura, mas no fazer, [...] não era tão aprofundada assim os métodos, a questão de parâmetros, o referencial teórico, fazer comparações, questionamentos, mais importante era executar. Então, assim, o gesto dos movimentos de cada modalidade esportiva [...] isso era cobrado, muito cobrado, [...].

Essas características, conforme ele, acarretaram algumas dificuldades já que:

[...] depois que eu saí para o mercado de trabalho e tudo, eu percebi essa deficiência, [...] a gente saía, vamos dizer assim, no campo do fazer, excepcionais... nosso embasamento parecia que estava um pouco oco, a gente sentia que faltava alguma coisa (Professor Daniel).

Contudo, o professor parece estar consciente de que as bases para o exercício de sua profissão foram realmente as experiências que teve durante a sua graduação, criticadas de certa forma, mas incorporadas na sua atuação profissional, como ele aponta na fala: “eu sempre digo que eu não fui tanto um filósofo da Educação Física, mas eu fui um trabalhador braçal da Educação Física”.

Com relação a essa dicotomia entre teoria e prática, Fensterseifer (2001, p. 32) nos diz que, o fato “[...] de os profissionais de educação física limitarem sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade”, limitações essas que são ressaltadas no relato do professor entrevistado.

Com relação a esse período, os Professores Antônio e Clara, embora tenham realizado o curso de formação inicial alguns anos mais tarde que o Professor Daniel, também revelam um descontentamento em relação às experiências vividas e fazem uma avaliação bastante crítica desse período. Esses professores viveram um momento de transição dentro de sua formação inicial, momento em que era tentada a implementação de um novo currículo, com novas concepções, nova estrutura. No entanto, os professores permaneciam os mesmos e não estavam preparados para enfrentar tal situação, ou mesmo não tinham claros os caminhos a serem trilhados na implantação da nova proposta, como percebemos nos relatos a seguir transcritos:

[...] essa coisa da transformação do currículo, ele mexeu muito com as estruturas, na época eu me lembro que falavam muito de uma formação mais generalista, e nisso a gente já começou a focar mais na questão da escola (Professor Antônio).

Totalmente individualista, não existia nada integrado, cada um trabalhava o seu componente, a sua disciplina [...] (Professora Clara).

Eu me lembro, [...] alguns professores tinham uma resistência muito grande aos ditos teóricos da área da Educação Física [...] Isso era uma característica assim, que era muito marcante, tinha os “teóricos” e os que se diziam da prática, tinha os sujeitos que se diziam da pesquisa [...] (Professor Antônio).

No entanto, observamos que, ao passo que eles tecem inúmeras críticas, também reconhecem que carregam essas marcas, mas que todas as suas ações tinham o intuito de superar as marcas dessa formação por meio de novas estratégias para as suas ações pedagógicas.

Muitos estudos têm nos mostrado que os docentes, ao começarem a atuar, recuperam as experiências vividas, especialmente na formação inicial. Dentre eles, destacamos Cunha (1989, p. 43), quando menciona que:

[...] é de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores.

Conforme nos aponta a autora, essas influências são perceptíveis também nos sujeitos de nossa pesquisa, como vemos nas falas:

[...] coisas que eu não concordava e que eu busquei subsídios para tentar transformar [...]. Porque eu acreditava que o que era feito enquanto eu fui aluna não era a maneira, o procedimento mais correto, pedagogicamente, e aí justamente por procurar uma especialização, um mestrado é que eu fui tendo cada vez mais certeza de que a prática pedagógica que eu tinha tido, não era aquela que eu gostaria de efetivar (Professora Clara).

É, infelizmente ainda nós temos resquícios desse período né, [...] nós somos filhos da nossa convivência, do nosso meio e o nosso meio foi esse, então, por mais que tu perceba que você tem que seguir outro caminho, tem que mudar isso, você traz essa bagagem, eu percebo muitas vezes que eu me detenho muito nisso [...] (Professor Daniel).

[...] particularmente eu tento fazer relações, estabelecer muitas relações, [...] e isso eu acho que foi uma coisa que eu construí pelo meu tipo de formação, eu tinha que construir isso, se eu não o fizesse, talvez eu só reproduzisse o que eu tive [...] eu fui formado dessa maneira de buscar por aí e tento estabelecer isso com os alunos (Professor Antônio).

As situações relatadas nos alertam para a questão de quanto as experiências vividas são relevantes tanto na construção da identidade docente quanto na atuação profissional do professor. Nesse sentido, como menciona Dubar (1997), é que se dá a construção da identidade profissional de base, que é uma projeção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado.

Por outro lado, nos trazem alguns aspectos com relação ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que todos os docentes relatam a importância de buscar novos conhecimentos, outros cursos de formação, e com a própria experiência profissional construir novas concepções sobre as práticas da Educação Física dentro do contexto de atuação, diferentes das que rejeitavam quando alunos.

Nesse sentido, destacam a importância de sua atuação na educação básica no seu processo constitutivo de docente do Ensino Superior. Para o Professor Daniel, a atuação na educação básica, em diferentes níveis e instituições de ensino, é considerada como:

[...] primordial, porque você veio pra escola e a gente pode se considerar um sonhador atrás de um sonho. Encontrou uma realidade que não era aquela que tu sonhavas, que tu vieste para um universo que é diferente daquele em que tu vivias [...] que levou a gente a realmente “vestir a camisa” e atuar de forma mais criativa, procurar meios e caminhos e alternativas pra que você pudesse botar em prática o que trouxe dos bancos universitários e isso foi um fator assim que, acho que enriqueceu a minha vida como professor.

Essa importância é expressa também nas falas dos Professores Antônio e Clara, já que ambos possuem experiência na educação básica. Conforme eles:

[...] como a minha trajetória de formação universitária teve relação diretamente com a formação pedagógica, [...] me deu uma certa estrutura, vamos dizer assim, de interpretar um pouco e me aproximou e me deu condições de interpretar aquilo que eu queria como profissional de Educação Física na escola [...] Nessa minha ida para atuar na escola, [...] me provocou ainda mais uma certa inquietação, no sentido de que não era aquilo que eu encontrei no espaço de intervenção do professor de Educação Física que eu queria e que eu pensava em termos de atuação do professor de Educação Física [...] Essa experiência, vamos dizer assim, na educação básica, pra além dessa questão mais macro, plural dela, a questão da relação com o aluno e aí vem uma coisa que também me deixou bem satisfeito na época e até hoje acho que essa experiência não pode de maneira alguma ser... quer dizer fazem parte da minha história (Professor Antônio).

Eu acredito que de forma positiva, porque assim, as vezes a gente vê muitos profissionais distanciados dessa prática pedagógica da escola, então tem todo um discurso, mas que é diferente porque não tem essa vivência na escola. [...] Então, nesse sentido eu vejo que ajudou bastante (Professora Clara).

Todas as vivências profissionais contribuem para a construção dos saberes docentes que se manifestam no processo de ensino e aprendizagem orientado por cada docente. Contudo, sempre devem ser consideradas as especificidades do contexto de atuação, seja no âmbito universitário ou escolar, é imprescindível o professor possibilitar condições de interação e cooperação no processo ensino e aprendizagem, para que as experiências possam ser vivenciadas em toda, ou quase toda, plenitude. Já que, como alerta Marques (2000), para o ensino ter relevância social, ele não deve se dar por meio de práticas artificialmente induzidas, provocadas ou distanciadas das experiências de vida dos alunos e do contexto onde exercerão a sua profissão.

A docência no Ensino Superior

A docência no Ensino Superior exige dos profissionais competências e habilidades específicas que não se restringem à titulação de mestre ou de doutor; exige um domínio de conhecimentos específicos da área, a consciência crítica para questionar e contextualizar esses conhecimentos e para construir outros, proporcionando processos de aprendizagem, muito mais que o ensino, transcendendo assim a mera reprodução e repasse de informações.

Com relação às motivações dos professores entrevistados para atuarem como docentes no Ensino Superior, verificamos que essa era uma possibilidade, um desejo advindo desde o período de formação inicial.

Eu vim parar nesse Oeste porque precisava procurar um meio pra trabalhar, mas já dentro da universidade, [...] eu já visualizava possibilidades de vir a ser um professor no ensino superior. [...] e aqui dentro eu me sinto plenamente realizado (Professor Daniel).

Para o Professor Antônio, essa necessidade se deu principalmente por acreditar na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na área, atuando assim com a formação de professores:

Então isso tudo (atuação na escola), me provocou essa inquietação e me fez buscar algo mais, que era o mestrado, que aí veio como consequência disso, eu tive, bom! Eu vou falar com quem agora? [...] vou fazer... trabalhar com formação de professores que era... que se tornou o objetivo depois do mestrado. [...] é mais essa inquietação de não se conformar, digamos assim, é uma palavra forte... mas não se conformar com o que está, com o que estava, com o que está ainda [...].

Já a Professora Clara menciona os aspectos negativos que a sua vivência na formação inicial proporcionou como os principais motivadores por procurar a docência na universidade:

[...] uma das coisas que mais me motivou a ser professora de universidade, principalmente o fato de o que eu tive na minha formação não era aquilo que eu imaginava, enquanto eu queria dos professores, [...] Eu vi um descomprometimento muito grande vindo desses profissionais [...].

Nesse sentido, as concepções de docência construídas pelos professores são de extrema importância, pois exprimem a condição deles como sujeitos formadores. Como nos aponta Isaia (2003, p. 264), essas são concepções “dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente”.

No decorrer de sua atuação, cada professor se desenvolve como pessoa e como profissional, constituindo-se em um sujeito que aprende e gera os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua profissão no desenrolar de sua carreira profissional. Nesse sentido, concordamos com Marcelo Garcia (1999) ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores é uma “encruzilhada de caminhos”. Caminhos esses que

devem permitir o desenvolvimento de um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, contribuindo para que gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Com relação ao desenvolvimento profissional docente tendo como marco a Instituição campo de nossa pesquisa, as opiniões dos professores diferem em alguns pontos, o que pode estar relacionado à própria concepção de cada professor sobre a questão. De acordo com o Professor Daniel:

A universidade, na verdade, aqui, ela tem a preocupação, mas ela limita bastante [...] porque ela abre espaço na questão de bolsas para as áreas onde ela tem mais deficiência, então com isso ela não abre assim muito pra que todos possam atuar ou coisa assim [...]. Do restante, acho que fica da livre iniciativa do próprio profissional, como eu falei antes, depende de você, ou você fique mais rápido e ande, procure preencher os espaços ou acredito que você fica parado no tempo.

Esse é um fato já alertado por Anastasiou (1998, p. 156) quando afirma que, com relação ao interesse institucional, o número de professores em especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado faz parte dos itens de valorização dos cursos, derivando daí resultados de avaliação nacional das instituições de Ensino Superior, autorização para a implementação de cursos de pós-graduação etc. No entanto, o número de alunos atendidos, coletiva ou individualmente, no trabalho docente de cada professor e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nesse trabalho não recebem equivalente peso avaliativo.

O Professor Antônio também menciona algumas limitações com relação a essa questão que estão ligadas à estrutura da universidade:

Não, não no sentido assim, [...] nada de investimento assim claro, talvez se eu fosse fazer doutorado, eu solicitaria uma saída né, mas não sei como é que seria tratado, [...] não existe uma política clara, aí existe um plano de carreira, que [...] tá no papel, mas não tá definido, [...] por isso que as pessoas perguntam, pra que é que eu vou fazer doutorado se eu não vou ascender, [...] isso é muito inseguro pra qualquer um.

Já na fala da Professora Clara percebemos que as questões de desenvolvimento profissional estão mais relacionadas com o cotidiano de trabalho dos docentes, onde afirma que não existem essas limitações e que as oportunidades são dadas a todos, no entanto, referindo-se sempre a ofertas em nível local, como palestras e cursos de curta duração:

É, sempre tem, todo início de semestre tem todo um preparativo pra receber os novos profissionais [...]. E, fora isso tem durante o ano, em cada semestre, na verdade, é feito o planejamento, mas o ano inteiro tem para os professores que também estão aqui, têm períodos específicos [...] onde são ofertados cursos [...].

Percebemos que existem contradições nas falas dos professores com relação a essa questão. Isso pode estar relacionado à concepção de desenvolvimento profissional de cada professor, bem como às necessidades de formação sentidas por esses profissionais. Isso nos leva a entender que a aprendizagem da docência está relacionada ao contexto concreto de cada profissional, sua trajetória formativa, institucional e às finalidades da atividade formativa que direciona o seu trabalho.

Compreendendo que o desenvolvimento profissional não se restringe somente à participação em cursos, palestras, congressos etc., mas está também relacionado ao cotidiano profissional do professor, às atividades que desenvolve seja em sala de aula, seja no contexto de trabalho como um todo, é importante considerarmos as reformas curriculares como fator relevante. Conforme nos aponta Gimeno (1986, apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 142), “o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular”.

Essas questões do aprimoramento do currículo são fatores positivos no crescimento profissional dos docentes, uma vez que, ao avaliarem as inovações e perceberem o caminho percorrido, servem como mo-

tivadoras do aperfeiçoamento do seu trabalho. Isso é reconhecido pelos docentes nas suas falas, embora às vezes nos pareça um fator inconsciente como motivo de desenvolvimento profissional.

Olha, eu vejo assim, até há pouco tempo você olhava a matriz curricular e tu vias que cada horário tinha um componente curricular, tinha aquele horário, o professor vinha dava aquela aula, atuava ali e ia embora e acabou, entende? Com isso ficava muito fragmentado, [...] faltava a gente fazer essas amarras, amarrar esses conteúdos, ver o que um entrava no outro [...] qual era a abrangência, o que ele vinha a completar no componente seguinte e a gente está conseguindo fazer esse trabalho [...] (Professor Daniel).

[...] a gente discute bastante, a gente planeja juntos, têm reuniões periódicas durante o semestre, no final do semestre a gente sempre faz, avalia estágios, avalia os componentes curriculares, mas principalmente no início de cada semestre a gente faz um olhar do semestre que acabou e planeja o que vai iniciar. [...] Hoje a gente ainda está fazendo uma caminhada, nós já passamos por... a gente vem passando por um processo, nós já melhoramos muito, mas isso ainda não é o ideal, tá longe ainda do ideal, a gente tenta fazer [...] (Professora Clara).

Para que o desenvolvimento do currículo efetivamente contribua com o desenvolvimento profissional, o papel do professor deve passar de meramente técnico que executa as propostas curriculares elaboradas por agentes externos ao processo formativo, para ser o protagonista no processo de inovações e mudanças. Isso claramente está ligado a determinada autonomia do professor dentro da instituição, e à possibilidade do desenvolvimento de ações individuais e coletivas planejadas. Por meio da fala dos professores é possível perceber que essas condições existem, que há abertura para os professores aproximarem os objetivos e conteúdos dos diferentes componentes curriculares às peculiaridades do projeto formativo a que estão engajados.

Vivências profissionais X Prática pedagógica: um olhar sobre as ações dos professores formadores

A prática pedagógica dos professores é influenciada pelas experiências vividas por eles mesmos, isto é, as experiências no âmbito familiar, na escola, nos espaços de formação e de atuação profissional etc. é que dão suporte ao professor na construção de esquemas de ação.

Concebendo, então, a prática pedagógica dos professores como uma ação, convém destacar, como nos aponta Habermas (1996, p. 105), que toda ação se baseia em um saber, ou seja, é a manifestação de um saber ou de uma convicção, cujas atividades estão orientadas para um objetivo. A prática pedagógica dos professores universitários é uma ação fundamentada nos inúmeros saberes construídos durante sua trajetória, baseados nas vivências em termos de formação e atuação profissional e que acreditam serem importantes para elas, bem como para outras atividades que desenvolvem.

Para a discussão das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, foram selecionados alguns aspectos significativos das observações e que se tornaram uma constante no decorrer das aulas. Por isso, foram considerados elucidativos com relação à fundamentação das ações dos professores.

Com relação às ações observadas no Professor Daniel na disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino do Atletismo I, ministradas no primeiro semestre do curso, e a análise da entrevista, percebe-se que ele tem consciência do fato de que suas ações, muitas vezes, estão fundamentadas nos “resquícios” deixados por sua formação inicial, que foi eminentemente baseada nos aspectos técnicos das modalidades esportivas. De forma geral observou-se que existe uma falta de clareza metodológica em relação às concepções que orientam as suas ações, já que em nenhum momento foram apresentados ou discutidos com os acadêmicos os aspectos que orientariam as ações docentes durante o semestre.

Observamos também que existem contradições entre o discurso e as ações docentes, uma vez que, embora desenvolva as atividades da disciplina, enfatiza para os acadêmicos que na escola o trabalho deve ser diferenciado, sem apresentar sugestões para tratar pedagogicamente a modalidade trabalhada.

Os aspectos técnicos e táticos do atletismo nas suas diferentes provas serviam como fundamentação para as discussões e para as atividades práticas desenvolvidas pelos alunos. Da mesma forma, verificamos que os aspectos históricos e culturais do surgimento da modalidade esportiva foram poucas vezes levados em consideração, uma vez que, em ocasiões esporádicas e em momentos isolados, algumas questões eram discutidas, ficando muito mais no âmbito da informação do que propriamente tomando-os como base para a construção dos conhecimentos e discussões sobre o desenvolvimento do esporte, sua institucionalização e as possibilidades de transformação didática e pedagógica na qualidade de conteúdo de ensino.

Nesse sentido é que concordamos com Daólio (1995, p. 55), quando afirma que:

[...] trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de Educação Física é muito mais do que ensinamento das regras, técnicas e táticas próprias daquele esporte. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural onde ela se encontra. Como essa prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história das suas técnicas? Como podem ser modificadas? Acreditamos que se estes aspectos forem trabalhados com os alunos, será possível ter como meta nas aulas de Educação Física a contínua avaliação e reconstrução das práticas desportivas, ao invés da repetição de movimentos padronizados.

O professor demonstra estar consciente das limitações existentes em suas ações pedagógicas, apesar de tentar justificá-las dizendo que elas estão voltadas para trabalhar as bases para a atuação profissional, seja em contexto escolar, seja fora dele. Deixa claro também que ao trabalhar com os esportes, a técnica exerce um papel fundamental.

Por outro lado, as justificativas para secundarizar os aspectos didáticos e pedagógicos estão voltadas para as limitações impostas pela estrutura curricular do curso e para a baixa carga horária do componente curricular para desenvolver outro tipo de trabalho. Contudo, as justificativas mais fortes relacionam-se ao modelo de formação inicial desse docente, já que, várias vezes ele nos afirma que “A minha formação inicial foi basicamente técnica, tradicional e no ensino dos esportes isso é assim até hoje”.

Isso demonstra o quanto as ações pedagógicas do docente universitário podem ser direcionadas pelas experiências curriculares de sua formação inicial, como as experiências advindas das práticas de ex-professores, do currículo e da legislação em que foi formado. Sendo assim, “o significado que as pessoas ou as coisas adquirem para um sujeito, nas relações vitais particulares, são, em consequência, meros derivados do sentido, próprio a uma história do desenvolvimento em seu todo [...]” (HABERMAS, 1987a, p. 168).

A observação das ações do Professor Antônio é decorrente do desenvolvimento do componente curricular Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo da Educação Física, desenvolvido no terceiro semestre do curso. Como o professor menciona no decorrer da entrevista, sempre tem a preocupação em buscar estabelecer relações entre teoria e prática nas suas ações pedagógicas.

Tomando como base as concepções orientadoras das ações pedagógicas do Professor Antônio, percebemos que possui uma proposta de trabalho fundamentada claramente nos pressupostos das teorias críticas da educação e da Educação Física, especificamente pela proposta crítico-emancipatória (KUNZ, 1999, 2004). Essa orientação aparece de forma bastante clara na abordagem metodológica das aulas e na intencionalidade pedagógica na apresentação dos conteúdos.

Nesse sentido, percebemos que as ações pedagógicas do Professor Antônio se traduzem na articulação dos saberes adquiridos no decorrer do seu desenvolvimento profissional, já que, como ele nos relata, isso foi uma construção que permeou todo o seu percurso formativo e que, sistematizando suas práticas dessa forma, acredita poder contribuir para a formação dos acadêmicos e para a sua emancipação. Isso demonstra a sua preocupação em desenvolver ações fundamentadas em concepções, objetivos e conhecimentos vinculados a um contexto mais amplo onde o professor irá atuar, de romper com paradigmas com relação aos conteúdos e à atuação dos futuros professores, buscando superar a fragmentação curricular no curso de formação.

Sendo assim, fica evidente que a concepção de aula que orienta as suas ações está relacionada com o que nos afirma Hildebrandt-Stramann (2001, p. 47) onde “[...] a aula deve ser compreendida como um espaço de interação social, onde o professor e os alunos definem as situações de ação, a partir de uma intencionalidade, construindo os sentidos e significados para as ações”. Dentro dessa concepção, percebemos que o papel do professor de Educação Física, orientador das ações do professor, é o de mediador entre alunos/acadêmicos e o conhecimento, exercendo extrema importância na superação dos paradigmas existentes no âmbito da Educação Física e da sociedade por meio de diferentes formas de tratar o conhecimento e os problemas sociais nas aulas.

Verificamos também que uma das preocupações presentes constantemente nas ações do Professor está na articulação dos diferentes componentes curriculares do curso, uma vez que eram frequentes as discussões buscando subsídios em outros componentes identificando as concepções que estavam sendo trabalhadas e também as vezes que o Professor apontava possibilidades da disciplina contribuir para outras que estavam tendo no semestre, assim como o estágio curricular supervisionado a ser desenvolvido no decorrer do curso.

Desse modo, acreditamos que os fundamentos das ações do Professor Antônio estão estreitamente relacionados com as suas características formativas, bem como com a necessidade de superar as experiências vividas na sua formação inicial, que foram marcadas pela fragmentação curricular e descontextualização dos conteúdos. O Professor demonstra ter consciência de seu mundo vivido e de ter desenvolvido uma postura crítica para reelaborar seus quadros referenciais a partir da necessidade de mediação entre teoria e prática, da elaboração de estratégias para suas ações de acordo com o contexto e com a sua construção como docente do Ensino Superior.

Assim sendo, trazemos as contribuições de Habermas (1987b, p. 164) quando afirma que “uma história de vida fixa não apenas certos aspectos significativos das coisas e dos homens para um sujeito; ela sinaliza também certos modos comportamentais do sujeito em relação ao seu meio ambiente”.

As aulas nas quais foi realizada a observação participante com a Professora Clara foram no componente curricular Recreação e Lazer, desenvolvidas no primeiro semestre do curso. Verificamos que no início do semestre a professora já deixou claro para os acadêmicos a sua concepção de Educação Física, bem como a abordagem metodológica norteadora de suas ações no decorrer do semestre letivo. Enfatizou, também, desde o primeiro dia de aula o papel dos acadêmicos no processo formativo; isto é, que para além de alunos, eles estão ali fundamentalmente para aprender a ser professores.

Com relação à concepção de Educação Física escolar, a professora demonstra estar orientada para a promoção da saúde dos alunos. Essa concepção orientadora pode ser justificada pelo percurso formativo dessa docente, que desenvolveu inúmeros trabalhos voltados para a área da saúde, o que pode ser percebido na análise do seu currículo, onde encontramos diversas pesquisas, orientações e outras atividades nessa área.

Dessa forma, constatamos que a concepção de professora de Educação Física orientadora das ações pedagógicas diz respeito a “ser professor de Educação Física escolar é ser mediador entre aluno e conhecimentos”, em que é “[...] necessário saber argumentar e fundamentar a respeito das práticas que desenvolve” (Professora Clara). As ações da professora deixam claro o objetivo de desenvolver com os acadêmicos competências e habilidades para sua atuação profissional.

Essas competências estão relacionadas ao que nos aponta Hildebrandt-Stramann (2007, p. 25) e que podem ser resumidas como uma “competência de ação pedagógica de movimento”, isso é, “[...] a capacidade de poder analisar, refletir teoricamente e encenar de maneira educativa e pedagógica de movimento a Educação Física, o esporte escolar e o mundo da vida das crianças e adolescentes”.

Verificamos nas ações da Professora a preocupação em esclarecer para os acadêmicos algumas questões hegemônicas em nossa área, especialmente relacionadas aos conteúdos da Educação Física e à necessidade de romper com alguns paradigmas por meio de práticas inovadoras, tomando como base as diferentes culturas de movimento.

Além de estar oferecendo aos acadêmicos a possibilidade de conhecerem elementos significativos de sua atuação profissional, a forma como foram conduzidas as ações da Professora alertava para o fato de o futuro professor não desenvolver com seu aluno na escola atividades práticas com um fim em si mesmas, apenas copiando/reproduzindo as sugestões do professor. Ressalta, assim, a importância do sentido e do significado delas para os praticantes, pois, como afirma Hildebrandt-Stramann (2001), o mundo do movimento não pode, nas aulas de Educação Física, ser reduzido à reprodução de modelos motores pré-configurados. Os sujeitos no seu processo de desenvolvimento necessitam de estímulos motores onde possam “dedicar-se valorativamente” e, nesse processo, transferir os conhecimentos e experiências para o seu mundo da vida.

Existe também, nas ações da Professora Clara, a preocupação em estabelecer relações com outros componentes curriculares. Com isso, observou-se a preocupação em romper com a fragmentação curricular no curso de formação, diferentemente das vivências do professor na sua trajetória formativa. Para os acadêmicos, essa questão é de significativa importância na formação de sua identidade como futuro docente e nas preocupações que deverão nortear o seu trabalho.

Sendo assim, os fundamentos das ações pedagógicas da professora demonstram estar centrados em uma ação consciente, marcada pelo desejo de renovação, de transformação e de mudanças, na busca e implementação de novos valores, onde a fragmentação e as dicotomias tendem a desaparecer. A criticidade, a criatividade e a reflexão são valorizadas no sentido de criar novos rumos para as ações pedagógicas no percurso formativo dos docentes na área.

Portanto, acreditamos que as ações pedagógicas são elementos importantes na construção da identidade docente, ao mesmo tempo em que são orientadas por essa construção, pela articulação das experiências e do que o professor imagina para o futuro, tendo o desenvolvimento profissional, que não se dá separado do quadro de vida pessoal do professor, um papel de extrema importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa, a aproximação do contexto e a busca por decifrar algumas de suas características, observamos o quanto o espaço universitário é alvo de dinâmicas que se entrecruzam condicionadas pelo contexto político, cultural, econômico e social em que a instituição desenvolve suas atividades. Isso deixa claro que o progresso de uma instituição não ocorre no vazio, mas está vinculado ao contexto macro e micro no qual ela se desenvolve. As características da instituição se constroem alicerçadas nesse contexto e não podem ser entendidas longe dele. Essa referência é feita considerando as especificidades de constituição do campo de pesquisa, bem como o perfil dos docentes atuantes no curso de Educação Física.

Com relação às especificidades desta pesquisa, ficou perceptível nos relatos dos professores que suas reflexões extrapolavam as questões de sala de aula, transcendendo o espaço da prática pedagógica especificamente, mas envolviam reflexões pessoais sobre seu mundo vivido, gratificações, preocupações existenciais e com sua família. Isso ressalta a necessidade de considerar e compreender o professor nas suas dimensões pessoal e profissional, de forma que uma não pode ser dissociada da outra.

Com relação à profissão escolhida, os dizeres dos professores direcionam o entendimento para o fato de que este é um processo influenciado por fatores de ordem diversa que passam por sucessivas etapas, algumas mais conscientes que outras, e tem suas bases construídas a partir do mundo da vida de cada sujeito. Essa escolha parece se tornar mais consciente a partir do momento em que o professor tem um contato mais próximo com a profissão escolhida, momento marcado pelo período de formação inicial.

A formação inicial como espaço que apresenta os fundamentos primeiros para a atuação do professor e para a construção de sua identidade docente é o período de maior destaque na fala dos professores entrevistados quando relacionam esses fatores, já que a partir dele é que começam a construir sua identidade profissional de base (DUBAR, 1997) colocando em jogo as imagens de si e dos outros, a construção do eu ideal e a realização dos seus desejos profissionais. Embora façam uma avaliação bastante crítica de sua formação

inicial, apontando que suas ações se voltavam a superar as lacunas e concepções construídas nesse período, as rupturas são processos marcados pela trajetória de cada professor e diferem de um para outro.

Assim, considera-se que o que diferencia as ações docentes não é o papel que exercem, mas a singularidade, o mundo vivido e o percurso formativo e profissional de cada sujeito. Já que esse pode influenciar de distintas maneiras as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, dependendo da perspectiva que cada um deles constrói com relação à sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, destaca-se a continuidade na formação profissional por meio da pesquisa, como componente essencial na medida em que aponta novas possibilidades de ensinar e aprender, de rever verdades, concepções e modos de compreender, de interpretar de pensar e de agir; e de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que representaram um novo e importante movimento transformativo na construção da carreira e da identidade docente, como fica perceptível nos relatos dos professores.

A atuação profissional é destacada também como importante na constituição da identidade docente, pois, na Educação Básica ou no Ensino Superior, ela fornece subsídios para a construção dos saberes docentes e para o direcionamento do percurso que o professor deseja seguir. No caso dos entrevistados desta pesquisa, percebe-se que a atuação na Educação Básica proporcionou experiências que levaram os professores a investir em sua carreira para chegar à docência na universidade, motivados pelo desejo de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas e na formação profissional.

Considerando os achados da investigação, é possível reafirmar que a docência se constitui na confluência de inúmeros espaços e tempos do mundo da vida dos professores, e tanto o seu desenvolvimento profissional quanto as ações desenvolvidas para a formação de futuros professores estão alicerçadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas perpassam dimensões éticas, afetivas e valorativas da ação profissional e pessoal. Apesar das diferentes trajetórias, concepções e incorporações que permeiam as trajetórias de vida dos professores, é possível afirmar que existe, entre os participantes da pesquisa, um grande comprometimento com a docência, preocupação com a qualidade das aulas e em contribuir com a formação dos futuros professores.

Foi constatado também que as ações pedagógicas dos professores do Ensino Superior são decisivas no direcionamento das disciplinas acadêmicas e nas concepções que serão incorporadas e/ou rejeitadas pelos futuros professores. Nesse sentido, existem diferentes possibilidades de orientação durante o curso de formação de professores, podendo formar sujeitos como simples reprodutores dos modelos existentes ou como críticos que poderão trabalhar junto aos seus alunos diferentes possibilidades de intervenção fundamentadas no contexto de atuação e na ressignificação das práticas existentes.

Assim, é necessário construir entre os professores e acadêmicos uma perspectiva de educação fundamentada nos pressupostos de suas teorias críticas. Dentro desse contexto é apontado como possível caminho a ser trilhado a orientação, por meio da racionalidade comunicativa, para a formação de professores e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Racionalidade essa que não se traduz na posse do saber, mas sim no modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam esse saber (HABERMAS, 1990). Isso proporcionaria uma trajetória constitutiva marcada pela troca de experiências, pela construção coletiva dos saberes, do ser docente e de sujeitos emancipados capazes de falar e agir na construção e transformação do seu mundo de vida.

Acredita-se que essas possibilidades vislumbradas, para as quais buscamos fundamentos no intelectual alemão, apenas serão possíveis por meio de processos de crescente reflexão das tradições enraizadas nos contextos de formação, na sociedade como um todo e na ressignificação das concepções de mundo, de educação, de homem, de sociedade e de formação existentes. Para isso, é imprescindível que se busquem o entendimento e possíveis acordos que nos permitam iniciar a caminhada por meio de processos argumentativos fundamentados em valores e normas universalizáveis, promovendo o avanço nas estratégias para coordenação de planos de ação direcionados para um fim comum.

Pensando na formação profissional em Educação Física, o entendimento precisa estar voltado para os fatos dos contextos histórico, social, cultural e político, onde se efetiva a profissão docente, e em relação às normas e aos objetivos que se busca com o projeto formativo. Nesse sentido, trata-se de um processo complexo que ultrapassa os contextos de vida e encontra a unidade na multiplicidade das vozes, que estarão sempre submetidas a uma crítica permanente nos contextos específicos, em que a argumentação é um processo fundamental. Dessa forma, o conhecer, o agir e o falar como estruturas fundantes desse processo precisam ser priorizados e desenvolvidos com os futuros professores por meio do estabelecimento de diretrizes fundantes da ação dos professores, determinadas a partir do contexto, do projeto formativo e das pretensões de validade dos envolvidos.

Essas diretrizes, apesar de necessitarem ser desenvolvidas com base no contexto, precisam ter algumas prioridades, como o desenvolvimento da capacidade comunicativa entre professores e alunos permitindo a construção de conceitos e a emissão de informações que devem respeitar as perspectivas de todos os participantes do diálogo, assim como as suas pretensões de validade; valorização da troca e do diálogo entre professores e professor e alunos; possibilidades de construção do conhecimento, não devendo, portanto, ser tomado como pronto e acabado da forma como é transmitido pelo professor, já que todo conhecimento é histórico, inacabado e temporário; assumir a pesquisa como forma privilegiada no campo da educação e de construção do conhecimento; trabalhar de forma interdisciplinar buscando romper com as fronteiras de um conhecimento especializado e fechado em seus limites para um conhecimento significativo para os alunos e/ou futuros professores.

Dessa forma, o agir comunicativo, ao mesmo tempo em que permite a interpretação dos processos culturais e de interação social, coordenação de ações e o entendimento mútuo, possibilitaria aos professores, como protagonistas dos seus processos de desenvolvimento, reconstruir e/ou consolidar sua identidade profissional e pessoal, bem como a sua presença e ação no grupo social do qual são parte, alimentando-se desse jogo conjunto de práticas comunicativas. Portanto, isso possibilita vislumbrar o processo de esclarecimento e emancipação por meio do aperfeiçoamento e/ou ressignificação das ações dos professores, bem como um processo cooperativo de aprendizagem sobre o ser docente.

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN HIGHER EDUCATION

Abstract: This research aimed at to understand how it happens the construction of the teacher's of the higher education identity during his/her path and professional development and as that it can influence in the pedagogic actions developed for the teachers' formation. The instruments used for the collection of the information were: semistructured interview, participant observation and documental analysis, analyzed through the technique of the triangulation of the information. We verified that the formative course influences in different ways the teachers' pedagogic actions, depending on the perspective that each one builds regarding his/her performance and professional development. We concluded that the teaching in the higher education needs a formative project and of collective professional development. We appeared as road to the orientation to be trodden through the communicative rationality.

Keywords: Physical Education; teachers formation; teacher identity.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX/Autores Associados, 1998.
- 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, 14., 1999, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999. p. 1.080.
- BOTTI, M.; MEZZARROBA, C. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 18, p. 217-219, 2007. Suplemento.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/estagio_sec/Resolucao%20CNE-CP_02-2002.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 7/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília 31 de março de 2004, seção 1, p. 18.1. Disponível em: <<http://www.cref.org.br/arquivos/leg16.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- DAÓLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação Física escolar**: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995. p. 49-57.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- GHEDIN, E. A etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.
- _____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.
- _____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus Humanidades, 1987b. Tomo I.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- _____. A formação de professores de Educação Física em Salvador/BA do ponto de vista de um professor colaborador alemão. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C. Z. (Org.). **Currículo e Educação Física**: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 21-39.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAÍÁ, S. M. A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Revista Movimento**, v. 5, n. 10, p. 35-39, 1999.

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

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

NASCIMENTO, J. V. do; COSTA, L. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista de Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

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

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

Contato

Andréia Paula Basei
Rua 1º de Maio, s/n
Guaraciaba – SC – Brasil – CEP 89920-000
E-mail: andreibasei@yahoo.com.br

Tramitação

Recebido em 1º de setembro de 2010
Aceito em 28 de junho de 2011