

Azevedo, E. S., Pereira, B. O. & Sá, C., A. (2012). Percepções docentes na atuação pedagógica. In: B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.), *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 203-213). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho. (ISBN: 978-972-8952-20-4).

## PERCEÇÕES DOCENTES NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

EDSON SOUZA DE AZEVEDO<sup>1</sup>;  
BEATRIZ PEREIRA<sup>2</sup>; CÉSAR AUGUSTO SÁ<sup>3</sup>

**RESUMO:** Teve-se como objetivo compreender a percepção de 12 professores de Educação Física (EF), entrevistados acerca da formação inicial, submetidas a análise de conteúdo, pelo sistema de categorização indutiva, enfoque descritivo interpretativo, numa abordagem qualitativa. Concluímos que existe a preocupação dos professores em redimensionar as suas práticas numa perspetiva interdisciplinar. Julgamos existir precária transferibilidade de saberes inerentes à docência da EF neste nível de ensino

**Palavras-chave:** Atuação Pedagógica; Educação Física; Formação Docente; Percepções Docentes

### Introdução

Atualmente, a sociedade reivindica considerável papel às universidades na formação dos docentes. Assim sendo, as universidades cada vez mais procuram definir um perfil desejado para o profissional, esperando assim atender às necessidades do mercado de trabalho. Traçam perfis profissionais para os docentes assentes numa atuação solidária mas competitiva, almejando, em contrapartida, salários dignos para além dos discursos e recomendações, planos da carreira e condições de trabalho qualificados (Maués, 2003).

Este perfil desenvolve no currículo escolar e universitário um padrão de formação que incentive a formação ao longo da vida. No entanto, importa acrescentar a pertinência da formação inicial, ao longo da carreira docente e profissional. Para tanto, a formação da educação básica tornou-se imprescindível para o desenvolvimento das sociedades da informação e do conhecimento, que se configuram como fatores decisivos para o desenvolvimento científico, tecnológico e competitividade dos países.

Conhecimento imprescindível para alavancar as estruturas educativas dos países, mas inócuo se não procurar articulação prática com teorias investidas nos bancos escolares e universitários.

<sup>1</sup> Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

<sup>2</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

O processo de formação deve ser entendido como um *continuum*, “em constante movimento de reconversão e a escola reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional” (Amaral et al, 2006, p.28). Nesta perspectiva, a aprendizagem da profissão docente não tem o seu início na frequência de uma licenciatura, mas tem a sua gênese nos bancos escolares onde acontecem a sedimentação das crenças pessoais acerca do estar e ser professor, estendendo-se mesmo até à reforma laboral (Sá, 2007).

A escola enquanto instituição vem sendo estudada a partir de diversas perspectivas, entre as quais a social. Sendo assim, a escola tem ao seu encargo necessidades sociais orientadas para o cidadão, tendo como tarefa contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo no sentido físico, intelectual, afetivo e social, integrando o sujeito na comunidade como um membro ativo e participativo. Advém desse quadro as necessidades de aprimoramento dos agentes educativos que atuarão no espaço social que é a escola. Neste sentido, Dias de Carvalho (1996) definindo o que é uma técnica ou aptidão pedagógica aplicada à educação, sugere que o fracasso da formação de professores reside menos na falta de teorias pertinentes do que na falta de treino para a aplicação destas teorias em situação escolar concreta “o professor vai aprender tal como se espera que ele venha a ensinar, que ele eduque. Ele vai, sobretudo, aprender a exercer competências que lhe confere poderes cuja natureza e sentido lhe escapam crescentemente” (p. 188).

Consideramos que é através da ação sistemática e contínua que a intervenção educativa exerce sobre os seus educandos que o professor desfruta de situação privilegiada no contexto das ações que procuram influenciar os comportamentos, podendo tanto estar compactuando com interesses da manutenção do *status quo*, como ser agente de transformação e renovação de ideologias dominantes.

A *formação de professores* apresenta aspetos ligados ao currículo que se constituem em ações e denotam particularidades entre as quais o papel de ser professor, o papel de ser aluno, as conceções de ensino e aprendizagem e as opções curriculares.

Por sua vez, a *profissão docente* denota um estatuto, consequência da atuação docente, galgada num contexto prático de profissionalismo docente, que é reflexo das condições de trabalho, dos constrangimentos laborais, das aprendizagens e aperfeiçoamentos na investigação e socialização profissional. Esta confluência de fatores sócio-político-cultural e económicos resultantes da opção de ser professor advém das expectativas sociais construídas na formação e que virão a resultar no ato de ser professor e vislumbrar-se-á na profissionalidade docente. Conforme Formosinho & Machado (2007) *profissionalidade docente* é o “conjunto de saberes e capacidades de que dispõe o professor e o grupo de professores no exercício de suas atividades profissionais” (p. 77).

Consideramos que a formação de professores para o século XXI terá necessariamente que comportar o desenvolvimento económico e teórico (novas teorias e novas práticas), mas deverá sobretudo constar a dimensão axiológica (valores intrínsecos e extrínsecos da formação) para dar sustentação às antigas e novas teorias e práticas, salvaguardando-se assim o porvir. A dimensão axiológica é algo inseparável e o futuro só será futuro com esta crise. A formação dos professores somente terá futuro com a dimensão axiológica, alicerçada nos valores que traz em si e nos valores que constrói a partir deles.

## Metodologia

Este estudo vincula-se ao paradigma interpretativo, verificando as nuances, as particularidades e as intenções. Centra-se na interpretação e na compreensão da realidade educativa percebida a partir das crenças, intenções e motivações, focalizando-se na descrição e compreensão das particularidades observáveis, ou não, e abandona a ideia de generalizações do mundo percebido de cada sujeito. Os investigadores que se inclinam para este enfoque metodológico percebem a esfera educativa mais flexível e pessoal, criada pelos próprios sujeitos do processo.

A realidade é abordada a partir do ponto de vista dos sujeitos implicados nas situações educativas. Este enfoque interessa-se pelos significados e intenções das ações humanas, concentrando-se nas pessoas e analisando as interpretações que fazem do mundo que as rodeia e as suas relações com ele.

Este estudo é do tipo de Estudo de Caso e o *design* ser de *caso múltiplos*, como define Lessard-Hébert et al (2005), o fato de se tratar de um plano de investigação envolvendo estudo intenso e detalhado, tendo uma entidade bem definida: o caso ou os casos multicaseos, “*visando descobrir convergências entre vários casos, baseando-se a comparação no estudo aprofundado de cada um dos casos*” (p. 170).

O estudo foi desenvolvido em três cidades localizadas nos estados da Região Sul do Brasil, nomeadamente Florianópolis, Maringá e, Porto Alegre. A população deste estudo foi constituída por 13 professores de Educação Física, sendo oito do gênero feminino e cinco do gênero masculino, que atuam em Colégios de Aplicação destas cidades. A seleção dos sujeitos estudados foi intencional, composta pelos professores que lecionavam nos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental.

## Instrumentos de coleta dos dados

Primeiramente, adotamos um questionário destinado a colher informações sobre os sujeitos colaboradores, quanto à sua idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional e as instituições que frequentaram na formação inicial. Optamos por adotar a *entrevista padronizada aberta*, baseada num *guião* e que propõe a realização das entrevistas com o mesmo roteiro a todos os sujeitos entrevistados, possibilitando respostas livres e abertas.

O procedimento de criação das categorias, *via indutiva*, foi feito a partir do material empírico recolhido. Tendo por base essa matriz, elaboramos a *Matriz das Unidades de Textos* e submetemos à análise de conteúdo. O processo de elaboração das dimensões e categorias de análise decorreu a partir da interpretação do conteúdo expresso pelos sujeitos colaboradores. As categorias emergiram e inspiraram a nossa trajetória investigativa, que se foram modificando e [re]estruturando, fazendo emergir novas categorias em detrimento de algumas que não se confirmaram.

A análise de conteúdo foi o processo central de análise neste estudo. Apoiamo-nos em Bardin (2007) que atesta ser uma técnica muito aplicada nas investigações desta natureza. Trata-se de uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistematizada, tanto qualitativa

quanto quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los.

Laville & Dionne (1999) referem, quanto aos recortes dos conteúdos, que os princípios norteadores da Análise de Conteúdo “*sejam portadores de sentido em relação ao material analisado e às intenções da pesquisa*” (p. 216).

Na análise de conteúdo procuramos, a partir das quatro dimensões que compõe a entrevista, identificar categorias emergentes dos discursos recorrentes nos documentos que nos orientaram teoricamente e baseados em núcleos de significação que se produziram na interpretação e agrupamento de subcategorias. Essas dimensões, embora relacionadas, são independentes e designamos como:

- Área Escolar (AE), as questões inerentes aos programas e orientações de conteúdos e atividades da EFe;
- Área Social (AS), a imagem da disciplina EF no contexto da escola e a percepção dos professores a respeito da imagem da disciplina perante a comunidade escolar;
- Área Científico-pedagógica (ACP), questões de ordem prática das aulas quanto ao planejamento, carga horária e adoção de atividades mais frequentes;
- Área de Formação de Professores (AFP), a prática de ensino e a sua relação com a qualidade e a influência do estágio da formação inicial e na percepção dos professores acerca da sua praxis atual.

## Resultados

A formação inicial contribui fortemente para a construção da identidade profissional, sendo o início de um processo permanente e situa-se num contexto representativo, previamente construído pelo sujeito em formação. A identidade profissional é modelada, sobretudo, pela cultura da escola e da comunidade docente. Nas escolas aprendemos a ser professores e este *locus* confere à dinâmica educativa que carregamos ao longo de nossas aprendizagens e ensinamentos. A formação pessoal e do professor é um processo inseparável, mas não é um processo unidimensional. A formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa, ou seja, um processo não exclui o outro (Nunes & Rúbio, 2008).

Na formação de professores, Alonso (2007) sustenta que a formação assegura a aprendizagem ao longo da vida, centrada na intervenção do desenvolvimento pessoal, enfatizando as etapas de desenvolvimento psicológico, os ciclos de vida e as etapas na carreira e contrariando a visão caracterizada pela separação hierárquica entre a teoria e a prática, própria da racionalidade instrumental e da eficácia pedagógica, que prioriza a aquisição de conhecimentos e técnicas descontextualizadas e prioritariamente individualizadas.

Neste estudo a *formação inicial* foi reportada pelos inquiridos, como uma das suas preocupações, sendo que para 23% dos entrevistados residem nas questões da componente pedagógica, outra parcela declinou-se na componente técnica (23%). Entretanto, um terço dos inquiridos entende que o estágio (33,6%) é a principal preocupação, por constituir-se em dificuldades vivenciadas na formação inicial que se vêm refletindo ao longo da atuação profissional.

Em alguns casos, esta questão é apresentada como experiência positiva nas oportunidades disponibilizadas para a realização do estágio. A formação que os entrevistados receberam

deixou impressões que à luz da prática docente recebe vital importância, pois é a constatação da teoria construída na academia levada à prática no cotidiano escolar, e essa relação [re]alimenta a formação percebida ao longo da vida profissional.

No contexto da formação inicial, em grande parte dos currículos da graduação, as disciplinas apresentam-se direcionadas à instrumentalização técnica e resultando em deficitária articulação teórico-prática, sem conexões com as disciplinas pedagógicas que dão sentido à praxis docente. (Cristino & Krug, 2008; Günther & Molina Neto, 2000; Paiva et al, 2006)

Outro ponto relevante, e a literatura vem a confirmar esta tendência, (Ilha & Krug, 2008, Krüger et al, 2008a, 2008b, Silva, A. & Krug, 2008, Soldateli & Krug, 2009), aponta a falta de atuação e espaços de articulação com as séries iniciais “*não tinha tanta experiência em trabalhar com a educação infantil*”; “*as séries iniciais são as que são deixadas mais de lado*”, sendo oportunizado vivências centradas nos contextos educativos da 5ª à 8ª série e no Ensino Médio.

Consequente das aulas didáticas deficitárias, as atividades dedicadas ao ensino de 1ª à 4ª série dão mais atenção às questões didático-pedagógicas, “*didática [...] podia ser um pouquinho melhor*”; “*A formação, a própria graduação [...] não dá um embasamento completo, um embasamento satisfatório*”, “*Considero que a minha formação, ela realmente deixou muito a desejar*”. Verifica-se a preferência em concentrar a atenção nos conteúdos mais desportivizados, em detrimento de conteúdos pedagógicos e metodologias de ensino, aplicados à educação infantil e às séries iniciais.

Constatamos inicialmente, que a formação inicial converge à componente técnica em detrimento da componente pedagógica. Esta afirmação, vem de encontro aos depoimentos onde relatam “*O esporte era a nossa ferramenta*”; “*prática desportiva da universidade era obrigatória*”. Estas conjunturas decorrem da formação estar enraizada na prática do esporte e a fundamentação teórica deficitária, como seguem nos exemplos: “*A minha formação foi tecnicista pura*”; “*Foi totalmente tecnicista, o esporte era tudo naquela época*”.

As tendências tecnicistas da prática desportiva, nas aulas de EFe, destinavam grande atenção ao gesto do movimento, que a princípio deveria ser executado ao rigor da norma, contrariamente, ao que atualmente é preconizado nas aulas de EFe, a plasticidade do gesto decorre do ato de movimentar-se em favor do livre agir na execução, desprezando a rigidez mecânica do movimento.

O estágio tem como finalidade assentar o futuro docente em contacto com o cotidiano escolar, proporcionando e desenvolvendo as diversas estratégias de ensino. O estágio institucionalizado procura instrumentalizar os académicos no contexto educativo e com isso viabilizar a prática das diferentes técnicas e métodos de ensino, subsidiando a formação num *continuum* teórico-prático. O que vem reforçar a nossa visão, de ser habitual propalar que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), é fulcral na consecução de vivências didático-pedagógicas. Entendemos ser um momento que oportuniza a troca de ideias, saberes e práticas pedagógicas inovadoras, constituindo-se num espaço de intervenção de uma certa realidade e que muitos casos são de difícil apreensão (Cavalheiro et al, 2008).

A disciplina da prática de ensino enquanto instância teórico-prática do estágio, constitui-se em momento ímpar na construção da identidade docente do futuro professor, tendo em vista, muitas vezes, que essa disciplina é a única possibilidade do académico interagir mais ativamente no contexto escolar, no decorrer da própria formação inicial (Marques et al,

2008). Atualmente, percebemos a prática de ensino muito centrada em faixas de idades avançadas (5ª a 8ª séries e Ensino Médio), não oportunizando a vivência, o contacto docente com alunos nas idades das séries iniciais.

No caso de algumas práticas de ensino estas eram experienciadas entre os colegas da graduação, mascarando a realidade. Percebe-se que em oportunidades onde a prática é exercida no contexto educativo adequado ao desempenho da docência que se propõe, os níveis de satisfação e realização ampliam-se, possibilitando práticas reflexivas e contextualizadas.

Para além das condições que se apresentam na realização do estágio, e que denotam importância, a adequação na condução e no melhor aproveitamento da prática de ensino visam possibilitar a criação e desenvolvimento de novas atividades com e para os alunos.

Consideramos que a adequação do foco de atuação e a inovação de propostas e experimentações de abordagens devem ser oportunizadas nas práticas de ensino, e, no que se refere ao estágio, obrigatoriamente contribuirão para o amadurecimento praxiológico, em que o aluno-estagiário empenhará a relação teoria com a prática e a sua [re]alimentação no sentido inverso.

Convergem neste sentido Freire & Verenguer, 2007, Silva, M. & Bracht, 2005, Vieira, Vieira & Fernandes, 2006, ao evidenciarem que a atuação docente realizada num contexto escolar adequado promove a certificação acadêmica e o amadurecimento da ação de *ser* professor.

Por parte do grupo de professores da *Escola A*, a formação inicial é percebida de maneira deficitária. Expõem não terem sido possibilitadas vivências com crianças em idades compatíveis com os níveis de ensino em que atuam. A vertente desportiva foi a mais referida e entendem que as componentes didáticas na formação inicial necessitariam ser melhor exploradas. O *estágio* por sua vez, urge ser direcionado às escolas de ensino básico, e consideram que o estágio na pré-escola e nas séries iniciais é imprescindível na formação dos professores que pretendam atuar com crianças.

Na *Escola B* o grupo de professores aponta igualmente que a “*graduação não proporciona um embasamento completo, um embasamento satisfatório*”, e entendem que o professor em formação necessita procurar mais e melhores subsídios, mais informações para complementar os conteúdos disponibilizados na formação inicial. Também, referem que a graduação em EF, conteve um enfoque tecnicista, com o “*esporte*” sendo trabalhado quase que exclusivamente como única ferramenta de atividades educativas. Atualmente, os professores desta escola têm notado mudanças de paradigma na Educação Física, pela postura adotada pelos seus estagiários e no sentido de melhor e mais adequada formação para atuarem nas séries iniciais.

Na *Escola C*, o grupo de professores considera que as graduações em EF, frequentadas pelo grupo, apresentaram deficit e, em alguns casos, não foi proporcionado o estágio em escolas. A conceção de ensino foi muito voltada ao esporte, com ênfase nas técnicas do movimento e no gesto desportivo estandardizado. Entendemos que esta geração, de um modo geral, ainda é o reflexo das formações em EF nas décadas de 80 e 90 no Brasil, representantes do currículo centrado na vertente técnica, em detrimento das componentes pedagógicas da formação docente. (Cf. Figueiredo, 2004a, 2004b, 2008; Günther & Molina Neto, 2000; Silva et al, 2009)

De salientar que a EF enquanto disciplina curricularmente “obrigatória”, teve a sua efetivação a partir da LDBN (Brasil, 1997). Os cursos de formação em EF anteriormente a

esta lei não apresentavam, na sua matriz curricular, o enfoque na preparação para o exercício profissional nestas idades e nas primeiras séries do ensino fundamental. Designadamente, a formação autorizava que o profissional em EF pudesse atuar no âmbito do 1º e 2º grau, permitindo a complementação em Técnico em Desportos.

As articulações do planeamento, de modo a conquistar as metas teorizadas, na prática, revestem-se em desafios aos professores, em muitos casos ainda inexperientes, pois que entram em cena as nuances do cotidiano escolar.

De sublinhar que a fase de transição na passagem inicial da formação à atuação profissional tem decisiva importância na carreira, o que Huberman (1995) define como a “*entrada na carreira*”, constituindo essa uma das fases mais difíceis de serem superadas com o êxito almejado, na perspectiva de superação dos desafios da formação ao longo dos ciclos de vida profissional (Armourand & Yelling, 2004; Folle & Nascimento, 2008; Folle et al, 2009).

Nos depoimentos percebemos a preocupação em estar preparado para enfrentar uma sala de aula, estar à altura das exigências e dar respostas aos desafios, estar consciente de que a experiência é a solução para muitas solicitações do cotidiano escolar que se apresentam, e que muitas aprendizagens assimiladas na formação inicial terão sentido quando articuladas as aprendizagens do *continuum* da formação ao longo da vida.

A principal explicação para este fato reside no que Carreiro da Costa (1996) aponta como o “*desafio dos principiantes*”, sendo que estes não apresentam ainda o traquejo necessário para o desempenho de funções docentes com desenvoltura, sendo-lhes exigidos um grau acima das suas capacidades e gerando assim, em muitos casos, desmotivações originadas pela forte e impactante entrada no cotidiano escolar.

Assim no que diz respeito à relação da teoria com a prática, esta vai além das questões didático-pedagógicas e os relatos mostram-nos que o conhecimento pessoal tem de estar amadurecido para transcender ao pedagógico da sala de aula. As vivências pessoais fortalecem o docente, tornando-o mais convicto das suas ações e intervenções e esta postura é percebida pelos alunos, estabelecendo-se uma relação de confiança e respeito recíproco (Cf. Krüger & Krug, 2008, 2009; Krüger et al, 2008a, 2008b).

Concomitantemente ao amadurecimento vivencial que o futuro-docente galga, decorrem as suas reflexões teóricas e, tais perceções necessitam ser vivenciadas na prática, resultando daí a praxiologia necessária à adequação ao terreno educativo. Um conceito muito presente na formação docente é a identidade profissional, que entendemos como Caetano (2007) tratar-se de uma construção, não se caracterizando apenas por critérios individualizados para o desempenho e consecução de resultados, e sim por, “*uma cultura que envolve a diversidade cultural em que cada um está inserido e integrado na construção coletiva desta conceção*” (p.106).

Contextualizam Januário; Anacleto & Henrique (2009) de que as vivências profissionais e pessoais dos professores parecem ocorrer, no que diz respeito às tomadas de decisões, assente nos hábitos e nas representações das suas conceções teóricas e práticas relacionadas às etapas do desenvolvimento profissional. Confirmam esta premissa os estudos de Folle & Nascimento, 2008; Folle et al, 2009; Shigunov; Farias & Nascimento, 2002).

No que concerne ao contexto da formação, percebemos os grupos das *Escolas A, B e C*, relativamente à formação inicial e ao fato das competências teóricas terem sido mais solicitadas, em detrimento da prática, no terreno da aplicação efetiva desta teoria

contextualizada em sala de aula. O que nos relatam “*planejamento teórico, nós tivemos uma boa parte*”. “*A prática é que ficou um pouco a desejar*”.

Consideramos, a partir das entrevistas analisadas, que as percepções destes docentes apontam no sentido da formação inicial em EF, em sua matriz curricular dicotômica, apresentar por um lado as contribuições teóricas com ênfase nas *componentes pedagógicas* que sustentam as suas crenças e por outro lado, as *componentes técnicas* com ênfase no campo prático, na atuação do cotidiano. Percebemos que a grande contribuição da formação inicial à praxis docente reside na dosagem destas componentes, a consonância das questões técnicas fundamentadas nas pedagógicas e estas [re]alimentadas pela superação dos desafios técnicos.

O cotidiano escolar reveste-se de grande valia para os aprendizes e possibilita aos principiantes partilhas de sensações, crenças, percepções, questionamentos e [in]certezas advindos dos contextos pessoais e coletivos, construídos na vivência entre pares, com os alunos e com a comunidade escolar. Sendo assim, as práticas de ensino, no decorrer da graduação, são imprescindíveis na construção da imagem docente e discente para a futura atuação deste aprendiz, paradoxalmente, a prática de ensino torna-se uma prática de aprendizagem onde mais aprende quem ensina.

As percepções docentes acerca da formação inicial em EF, vão no sentido de que as licenciaturas contribuem na formação teórica de maneira a bem instrumentalizar a docência e que, no decorrer do exercício profissional, o professor construirá a sua praxis com reforços teórico-práticos, com base no campo de trabalho e da formação contínua.

A formação inicial exerce um processo de teorização da prática sustentada com os contextos de trabalho e em articulação com a prática educativa. Neste sentido, reiteramos a necessidade de priorizar nas licenciaturas a relação com o saber que nos especializa enquanto profissionais no cotidiano da ação educativa, assegurando as funções das aprendizagens de ensinar, criar e organizar (Roldão, 2008).

Nos contextos anteriormente abordados, percebemos a concepção de currículo da formação inicial enquanto campo de aprendizagens, procurando assegurar a inserção de todos. O professor formador faz-se ordenar, [re]alimentar as atividades que realiza, que concebe, proporcionando, enquanto agente de mudanças, no sentido da transposição do paradigma escolar para o profissionalizante, assegurando o acesso investigativo, teorizado e problematizador ou seja prático-científico, sendo aquele que congrega a relação teórica e prática com fundamento científico. O conhecimento profissional, os docentes percebem-no como praxiológico, construído nos contextos do trabalho na relação dialógica da teoria com a prática em interpretações, desafios, questionamentos, conseguindo gerar o seu aperfeiçoamento (Formosinho & Machado, 2007).

Tornar-*ser* professor autônomo e responsável pela função docente é particularmente sensível na nossa área dada as especificidades da EF, nomeadamente as atribuições na formação motora, noções de higiene e primeiros socorros, iniciação ao mundo dos esportes, das ginásticas e lutas, promoção de hábitos e estilos de vida ativos e saudáveis. Apesar dessa responsabilidade e compromisso, ainda é necessário conquistar um estatuto mais adequado no cotidiano da instituição escola, que somente a competência pedagógica e as intervenções didático-pedagógicas positivas podem viabilizar e, com isso, beneficiar os alunos.



## Conclusões

No que diz respeito à formação inicial esta desempenha papel imprescindível na construção de uma área de conhecimento e no caso da EF a sua formação transcende ao ensino de graduação, as vivências educativas vinculadas a este saber fazer, estabelece uma trajetória de atividades saudáveis e conscientes das boas práticas. Neste sentido, as vivências corporais apreendidas ao longo da sua formação humana firmam-se como exemplos do ato de ensinar a partir da cultura corporal do movimento. Os profissionais que hoje exercem suas atividades docentes reproduzem nas suas práticas as concepções educativas apreendidas na sua trajetória de vida.

Nas práticas de estágios curricular, no decorrer da graduação, são imprescindíveis na construção da imagem docente e discente para a futura atuação dos aprendizes, mas paradoxalmente a prática de ensino torna-se uma prática de aprendizagens. O estágio no cotidiano escolar possibilita ao principiante trocas de sensações, crenças, percepções, interrogações e indecisões acrescidas dos contextos pessoais e coletivos construídos na experiência e convivência entre pares, alunos e comunidade escolar. Com ênfase no estágio, os professores de EF entrevistados elaboraram um processo recordatório das suas graduações. Entendem que a desfasamento didático-pedagógica da formação inicial, conduzida pela prática de ensino, foi proporcionada em fases descontextualizadas, refletindo-se na sua praxis pedagógica. Vislumbram a urgência de reciclagens técnicas e de formação pedagógica contínua ao longo da carreira.

O grau de desenvolvimento profissional teórico-prático dos professores condiciona notoriamente o processo de assimilação das propostas e experiências de investigação escolar que se realizam em sala de aula, existindo uma correlação entre baixos níveis de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de experiências superficiais baseadas em mudanças metodológicas. O processo de investigação escolar que implementam os professores não são estanques e idênticos, mas evoluem ao longo do tempo, de acordo com o envolvimento e a participação dos alunos.

Consideramos oportuno pensarmos na formação de professores superando contradições, equívocos e descaminhos entre as necessidades do realismo, o *cotidiano prático*, o idealismo e o *cotidiano teórico*, na consecução de concebermos a formação de professores planejada às carências da escola. Esta deverá estar comprometida e aberta à mudanças e atualizações pedagógicas e democráticas.

## Referências

- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva ao longo da vida. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Cadernos Cied, IEP/UM.
- Amaral, G. A.; Matias, G. F.; Martins, N. R. & Santos, P. P. (2006). Formação profissional e diretrizes curriculares da educação física. *Revista Especial de Educação Física*. Uberlândia, 3 (1), 27-40.
- Armourand, K. M. & Yelling, M. (2004). Professional development and Professional eLearning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*, 10 (1), 71-93.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. 4ª Edição. Lisboa: Edição 70.

- Brasil. (1997). Ministério da Educação. *Lei nº 9696/97 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília/DF.
- Caetano, A. P. (2007). A complexidade da mudança e da formação – uma perspectiva de religação e diálogo. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.103-108). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.
- Carreiro da Costa, F. A. A. (1996). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In Francisco Carreiro da Costa, Luis Miguel Carvalho, Marcos Soares Onofre, José Alves Diniz e Catarina Pestana (Orgs). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp.9-36). Lisboa: FMH/UTL.
- Cavalheiro, L., Contreira, C. B.; Flores, P. P.; Krüger, L. G. & Krug, H. N. (2008). Formação inicial: a opinião dos acadêmicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de estágio curricular supervisionado. In: *Semana acadêmica integrada das licenciaturas e semana acadêmica do centro de educação, 1 (14)*, 2008. Santa Maria. *Anais...*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Cristino, A. P. R. & Krug, H. N. (2008). Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação contínua de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). *Revista Movimento*. Porto Alegre, 14, (1), 63-83.
- Dias de Carvalho, A. (1996). *Epistemologia das ciências de educação*. 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, Z. C. C. (2004a). *Experiências sociais no processo de formação inicial em educação física*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Figueiredo, Z. C. C. (2004b). Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 10 (1). 89-111.
- Figueiredo, Z. C. C. (2008). Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 14 (1), 85-110.
- Folle, A. & Nascimento, J. V. (2008). Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à rutura da carreira docente. *Revista da Educação Física da UEM*. Maringá, 19 (4), 605-618.
- Folle, A.; Farias, G. O.; Boscatto, J. D. & Nascimento, J. V. (2009). Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 15 (1), 25-49.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-82). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.
- Freire, E. S. & Verenguer, R. C. G. (2007). Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de bacharelado em educação física da universidade presbiteriana Mackenzie. *Revista Mackenzie de Educação Física*. São Paulo, 6 (2), 115-119.
- Günther, M. C. C. & Molina Neto, V. (2000). Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 14 (1), 85-97.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In *António Nóvoa (org) Vida de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Ilha, F. R. S. & Krug, H. N. (2008). O desafio de ser professor no estágio curricular supervisionado durante a formação inicial em Educação Física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (123), agosto, 2008. Acedido em 16 de agosto de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Januário, C.; Anacleto, F. & Henrique, J. (2009). Investigação educacional: o paradigma pensamento do professor. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 14, (133), Junio, 2009. Acedido em 07 de junho de 2009. Disponível: <http://www.efdeportes.com>.
- Krüger, L. G. & Krug, H. N. (2008). Aprendizagem e auto-formação: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (122), Julio, 2008. Acedido em 17 julho de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

- Krüger, L. G. & Krug, H. N. (2009). Licenciaturas em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 15 (1), 50-70.
- Krüger, L. G.; Brusque, G. S.; Cavalheiro, L.; Flores, P. P. & Krug, H. N. (2008a). Formação de professores em educação física: um estudo de caso sobre o conceito e prática pedagógica do planejamento das aulas no estágio curricular supervisionado. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (124), Setiembre, 2008. Acedido em 10 setembro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Krüger, L. G.; Contreira, C. B.; Cavalheiro, L.; Flores, P. P. & Krug, H. N. (2008b). Aprendendo a ser professor de Educação Física na percepção do planejamento das aulas no estágio curricular supervisionado. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (125), Octubre, 2008. Acedido em 19 de outubro de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005) *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, M. N.; Ilha, F. R. S. & Krug, H. N. (2008). O acadêmico da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS em situação de estágio e sua interação com o ambiente escolar. In: *jornada nacional da educação*. A educação na sociedade dos meios virtuais. 14, 2008, Santa Maria. *Anais...*, Santa Maria: Unifra.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, 118, 89-117.
- Nunes, M. L. F. & Rúbio, K. (2008). O(s) currículos(s) da Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 55-77.
- Paiva, F. S. L.; Andrade Filho, N. F. & Figueiredo, Z. C. C. (2006). Formação inicial e currículo no Cefd/Ufes. *Pensar a prática*. Goiânia, 9 (2), 213-230.
- Roldão, M. C. (2008). *Diálogos Curriculares: voz, concepção e decisão dos professores e dos alunos no processo curricular*. Palestra proferida no Seminário em Integração Curricular e Inovação Educativa. Em 05 de dezembro de 2008, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Sá, C. A. (2007). *Socialização profissional em educação física: percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico*. Tese de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Shigunov, V.; Farias, G. O. & Nascimento, J. V. (2002). O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: Viktor Shigunov e Alexandre Shigunov Neto (Orgs). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica* (pp.103-152). Porto Alegre: Mediação.
- Silva, A. M.; Nicolino, A. S.; Inácio, H. L. D. & Figueiredo, V. M. C. (2009). A formação profissional em educação física e o processo político social. *Pensar a prática*. Goiânia, 12 (2), 1-16.
- Silva, A. R. & Krug, H. N. (2008). A formação inicial do professor de educação física: revisitando os saberes para o exercício da docência. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (121), Junio de 2008. Acedido em 12 de junho de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Silva, M. S. & Bracht, V. (2005). Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em educação física. *Motrivivência*. Florianópolis, 17 (25), 57-76.
- Soldateli, P. & Krug, H. N. (2009). A intencionalidade pedagógica da Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (129), Febrero de 2009. Acedido em 16 de fevereiro de 2009. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.
- Vieira, L. F.; Vieira, J. L. L. & Fernandes, R. (2006). Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de educação física em formação inicial. *Revista da Educação Física Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, 17 (1), 95-105.