

# AVALIANDO A FORMAÇÃO INICIAL: A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Hugo Norberto Krug\*

Andressa Aita Ivo\*\*

Franciele Roos da Silva Ilha\*\*\*

Rodrigo de Rosso Krug\*\*\*\*

Victor Julierme Santos da Conceição\*\*\*\*\*

**Resumo:** Esta investigação objetivou analisar pontos positivos e negativos da formação inicial oferecida por um Curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região Sul do Brasil, na percepção de acadêmicos. A investigação caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa. O instrumento para a coleta de informações foi um questionário com perguntas abertas. A interpretação das informações foi a análise de conteúdo. Os participantes foram 20 acadêmicos do 8º semestre de um Curso de

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria; Centro de Educação Física e Desportos, Av. Roraima, 1000, Prédio 51, Camobi, Campus Universitário, Km 9, 97105-900, Santa Maria – RS; hkrug@bol.com.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria; dessaaita@yahoo.com.br

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; francieleilha@gmail.com

\*\*\*\* Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina; Especialista em Ciência do Movimento Humano pela Universidade de Cruz Alta; Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutorando em Ciências Médicas pela Universidade Federal de Santa Catarina; rodkrug@bol.com.br

\*\*\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Pesquisa em Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense; victorjulierme@yahoo.com.br

Licenciatura em Educação Física. Foi possível identificar vários pontos positivos (15) e negativos (13) da formação inicial na percepção dos acadêmicos estudados.

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação de professores. Formação inicial. Avaliação.

### ***Evaluating the initial formative: the perception of academics degree of a graduation Course in Physical Education***

**Abstract:** *This research aimed to analyze the positives and negatives points of initial formation offered by a degree Course in Physical Education of a public university in Southern Brazil in the perception of academics. The investigation was characterized by the phenomenological approach in the form of a case study with a qualitative approach. The instrument for information collection was a questionnaire with open questions. The interpretation of information was content analysis. Participants were 20 academics of 8th semester of a degree in Physical Education from. It was concluded that it was possible to identify several positive points (15) and negative (13) of initial formation in perceptions of academic studied.*

**Keywords:** *Physical Education. Teacher formation. Initial formation. Evaluation.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Atualmente, podemos constatar uma intensificação de investigações sobre a formação inicial de professores de Educação Física (SILVA, 2009; ILHA, 2010; CONTREIRA, 2013; FLORES, 2013; KRONBAUER, 2013), fato possivelmente deflagrado pelas modificações curriculares ocasionadas pelas Resoluções n. 1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (BRASIL, 2002a), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena, e n. 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (BRASIL, 2002b), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior.

Entretanto, segundo Mizukami et al. (2006) e Lima (2007), embora de fundamental importância para a constituição da profissionalidade docente e para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, sabemos que a formação inicial, por melhor que seja feita, possui limitações por ser uma etapa restrita a

um espaço de tempo. Nessas condições, para Mizukami et al. (2006), a formação inicial adquire um caráter introdutório e, como o próprio nome já diz, apenas de preparação inicial, como a primeira etapa do processo de formação do professor, sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) possuem posicionamento semelhante, pois destacam que:

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes de mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino [...]. Não se trata, pois, de obter uma informação inicial, válida para todo o sempre. Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa [...]

Dessa forma, indagações vêm à tona: Mas, então, o que esperar da formação inicial? Que benefícios ela pode oferecer ao processo formativo do professor e/ou futuro professor? Nesse direcionamento de questionamentos, Lima (2007, p. 86) diz que:

[...] mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Para Leone e Leite (2011), é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando no exercício da docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as expectativas vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor.

Assim, considerando o amplo quadro da formação inicial de professores, focamos o interesse investigativo particularmente na formação inicial de professores de Educação Física e, especificamente, em uma universidade pública da região Sul do Brasil e em seu Curso de Licenciatura em Educação Física, pois concordamos com Leone e Leite (2011), os quais salientam que é preciso atender suficiente e explicitamente à formação inicial para que esta possa preparar adequadamente o futuro professor para o seu ingresso no trabalho docente.

Dessa forma, o contexto aqui apresentado proporcionou a construção das seguintes questões problemáticas norteadoras dessa investigação: Como os acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Educação Física analisam a sua for-

mação inicial? Quais os pontos positivos do curso de formação inicial apontados pelos acadêmicos? Quais são os pontos negativos do curso de formação inicial apontados pelos acadêmicos?

A partir destas questões problematizadoras, objetivamos neste estudo analisar os pontos positivos e negativos da formação inicial oferecida por um Curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região Sul do Brasil na percepção dos acadêmicos.

Justificamos a realização de tal investigação acreditando que estudos dessa natureza possam oferecer subsídios para reflexões que venham a despertar possibilidades de modificações no contexto da formação inicial de professores de Educação Física, mais especificamente na compreensão do fenômeno dos benefícios da formação inicial para a melhoria da qualidade desses profissionais na atuação docente na escola.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa são alguns nomes designados para identificar esse tipo de pesquisa. Esta abordagem assume diferentes significados nas Ciências Sociais. Para Oliveira (2004, p. 37):

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

De acordo com Triviños (1987), a preocupação fundamental da pesquisa qualitativa é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989), a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem em um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes. Aliado a isso, o estudo de caso é uma das muitas maneiras utilizadas para o desenvolvimento de pesquisas, abrange diversas áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, Psicologia e Economia. Godoy (1995, p. 35) diz que:

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

Martins (2006) menciona que uma das características do estudo de caso é a investigação empírica, investigando fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador aprenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permite um mergulho mais aprofundado no “problema”, possibilitando maior penetração na realidade. Assim, nesta investigação, o caso investigado refere-se a um curso de licenciatura em Educação Física da região Sul do Brasil.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário com perguntas abertas, respondido por 20 acadêmicos do 8º (último) semestre de um Curso de Licenciatura em Educação Física da região Sul do Brasil, no 2º semestre letivo de 2012. A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, em que a disponibilidade deles foi o fator determinante para serem considerados colaboradores da pesquisa. Molina Neto (2004) diz que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as suas identidades foram preservadas.

Acerca do questionário, Triviños (1987, p. 137) afirma que: “[...] sem dúvida alguma, o questionário [...], de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa.” Já Cervo e Bervian (1996) relatam que o questionário representa a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita buscar de forma mais objetiva o que realmente se deseja atingir. Consideram, ainda, o questionário um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche. Pergunta aberta que “[...] destina-se a obter uma resposta livre.” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 138).

As questões norteadoras que compuseram o questionário estavam relacionadas ao objetivo dessa investigação e foram as seguintes: Em sua opinião, quais foram os pontos positivos do seu curso de formação inicial? Em sua opinião, quais foram os pontos negativos do seu curso de formação inicial?

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada por meio da análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995, p. 23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdo tem como meta “[...] entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.”

Para Bardin (1977), a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais:

- a) a pré-análise, que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material;
- b) a exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, a caracterização, entre outros;
- c) o tratamento dos resultados – no qual os dados são lapidados, tornando-os significativos; a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente aprendido.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das informações obtidas com os colaboradores da investigação foi realizada a partir de duas categorias de análise, ou seja, os pontos positivos e os pontos negativos do curso de formação inicial, que originaram unidades de significados, apresentadas, nesse momento, como fenômenos decorrentes das percepções dos acadêmicos.

### 3.1 OS PONTOS POSITIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS ESTUDADOS

Os depoimentos mostraram que todos os acadêmicos estudados perceberam pontos positivos no curso de formação inicial. Estes pontos positivos compuseram 15 unidades de significado, os quais sejam: A realização dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) I, II e III; Algumas disciplinas que ajudaram na formação; os conhecimentos adquiridos; a participação em grupos de estudos e pesquisas; a participação em projetos de ensino; a preparação para ser professor; a participação em projetos de pesquisas; a participação em projetos de extensão; os bons professores; os métodos de ensino dos professores; a influência de algumas disciplinas para dar a certeza da profissão escolhida; as disciplinas de práticas esportivas; a boa relação entre colegas de curso; a troca de experiências em algumas disciplinas; o aprendizado das teorias de conhecimento para o trato pedagógico do conteúdo da Educação Física. A seguir serão explanadas tais unidades.

*A realização dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) I, II e III* foi o primeiro fenômeno destacado. Sobre esse ponto positivo, mencionamos Bernardi et al. (2008b), que dizem que os cursos de licenciatura precisam propiciar aos acadêmicos experiências profissionais que os coloquem frente ao contexto com o qual irão trabalhar futuramente. São situações em que o acadêmico resgata as suas experiências com o curso, adquiridas por meio das diferentes disciplinas oferecidas, para embasar e oferecer subsídios para a sua atuação como professor. E, entre as disciplinas que constam no Curso de Licenciatura em Educação Física, destaca-se o ECS por sua relevância na formação do futuro professor, visto que este propicia ao acadêmico um contato com a realidade escolar (BERNARDI et al., 2008a) e, segundo Bernardi et al. (2008b), na prática pedagógica da Educação Física Escolar e na vivência de situações concretas da docência, o estágio contribui na organização de como ensinar, bem como no desenvolvimento de um processo de reflexão crítica sobre a sua docência. Nesse direcionamento, Pinto (2002) diz que o estágio deve funcionar como um eixo norteador dos cursos de formação de professores, orientando o trabalho pedagógico das diferentes disciplinas. Dessa maneira, o ECS poderá ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, como também uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas (PIMENTA; LIMA, 2004).

*Algumas disciplinas que ajudaram na formação* foi o segundo fenômeno destacado. Em relação a esse ponto positivo, Silva e Krug (2010) colocam que os cursos de formação de professores de Educação Física têm a função de propiciar aos acadêmicos disciplinas, conhecimentos, estágios e experiências que possibilitem uma base teórico-prática para atuarem na escola. Lopes e Macedo (2011) explicam que a organização do currículo em forma de disciplinas é uma das mais questionadas no campo curricular, ao mesmo tempo que se caracteriza como uma tecnologia organizativa das mais estáveis, justamente por ser entendida como necessária à instituição social escolar. Nessa direção, Young (2011) explica porque é importante trabalhar o currículo em uma perspectiva disciplinar. Para ele, as disciplinas formam a base do desenho curricular e possuem duas características: constituem conjuntos relativamente coerentes de conceitos com relações distintas e explícitas umas das outras, com regras que definem as suas fronteiras com outras disciplinas e o modo de relacionamento dos seus conceitos e; possuem suas histórias e suas tradições em razão do fato de serem também comunidades de especialistas.

*Os conhecimentos adquiridos* também foi outro fenômeno destacado. Esse ponto positivo pode ser fundamentado nas palavras de Matos (1994), que diz que os conhecimentos são normalmente designados como os componentes fundamentais da competência pedagógica, e que sem conhecimentos não é possível formar capacidades nem habilidades para a atividade pedagógica, as quais terão de ser sempre trabalhadas em referência aos conhecimentos. Destaca que o professor deve possuir conhecimentos: relativos à disciplina que leciona; do conteúdo da matéria da disciplina; pedagógico do conteúdo; curricular do conteúdo; acerca de valores; de norma; e, de procedimentos. Já Krug (1996) define competência pedagógica como o domínio da atividade do professor no processo pedagógico. Ela implica o saber, o saber fazer e o fazer.

Outro fenômeno destacado foi *a participação em grupos de estudos e pesquisas*. Ilha, Marques e Krug (2010) explicam que é preciso valorizar a participação em grupos de estudos e pesquisas já que estes promovem os saberes docentes e neles acontece a possibilidade concreta de se desenvolver e aprimorar cada saber do professor, inerente à formação profissional, aos saberes das disciplinas, da cultura organizacional do currículo ou de sua experiência. Nesse contexto, Marcelo Garcia (1992) cita que é importante o diálogo entre colegas da mesma profissão, em que essa interação pode contribuir para motivar a busca pela qualificação das ações docentes. Os integrantes de grupos de estudos e pesquisas, ao se reunirem em um contexto de discussão, estudo, reflexão e pesquisa, podem

vir a compreender melhor os saberes docentes, aprofundar o seu entendimento e ainda mobilizar a sua articulação por meio da prática docente ou mesmo construir alguns saberes vividos e percebidos posteriormente, ao se inserirem no campo de trabalho. Assim, estes grupos podem promover o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física mediante a conscientização, mobilização e (re) construção dos saberes docentes (ILHA; MARQUES; KRUG, 2010).

*A participação em projetos de ensino* foi mais um fenômeno destacado. A respeito desse ponto positivo lembramos Maschio et al. (2009), que compreendem a participação em projetos de ensino como um componente essencial dos cursos de formação inicial e do desenvolvimento dos professores, uma vez que, por meio da participação, é possível conhecer novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. Os autores acrescentam que os projetos de ensino surgem como uma possibilidade de aproximação da realidade escolar na formação inicial de professores, oportunizando experiências variadas e significativas em relação à profissão escolhida. O desafio dos projetos de pesquisa é estimular o desenvolvimento da consciência nos acadêmicos sobre o seu contexto e a sua responsabilidade diante do processo permanente de capacitação e formação, tendo como cenário o próprio espaço de trabalho, no qual o pensar e o fazer são partes fundamentais do processo de aprender e de trabalhar (CECCIM, 2005).

O fenômeno *a preparação para ser professor* foi também destacado. Sobre esse ponto positivo mencionamos Silva e Krug (2010), os quais salientam que é na formação inicial que o acadêmico passa a se ver como professor, revendo as imagens e representações da profissão docente e do professor, reconstruindo-as. Zabalza (2004) coloca que a aprendizagem profissional da docência está relacionada às experiências vividas pelos acadêmicos e como eles as organizam, pois por meio delas eles se constroem como sujeitos, a partir da trajetória pessoal, escolar, acadêmica, da inserção na cultura; compõem o mundo; entrecruzam-se com as vivências e experiências que vão construindo o mundo de vida e a identidade do futuro profissional.

Outro fenômeno destacado foi *a participação em projetos de pesquisas*. Em relação a esse ponto positivo, apontamos Maschio et al. (2009), os quais relatam que os projetos de pesquisas surgem como uma possibilidade de aproximação da realidade escolar na formação inicial, de professores, oportunizando experiências variadas e significativas quanto à profissão escolhida. Dalarosa (2000) afirma que se não for exercitada a pesquisa científica na formação inicial o futuro professor corre o risco de não ter contato com esta ao longo de sua vida profissional. Já

Demo (1994, p. 34) salienta que: “[...] o professor que não constrói conhecimento, como atitude cotidiana, nunca o foi. Quem pesquisa teria o que transmitir. Quem não pesquisa, sequer para transmitir serve, pois não vai além da cópia da cópia.”

*A participação em projetos de extensão* foi mais um fenômeno destacado. Quanto a esse ponto positivo, Maschio et al. (2009) colocam que os projetos de extensão surgem como uma possibilidade de aproximação da realidade escolar na formação inicial de professores, oportunizando experiências variadas e significativas em relação à profissão escolhida. Os autores destacam, ainda, que compreendem a participação em projetos de extensão como um componente essencial dos cursos de formação inicial e do desenvolvimento dos professores, uma vez que, por meio desta participação, é possível conhecer novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. A prática extensionista possibilita a formação do profissional cidadão e está se tornando, cada vez mais, com a sociedade, um espaço privilegiado de produção do conhecimento para a superação das desigualdades sociais existentes (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000).

Outro fenômeno destacado foram *os bons professores*. Esse ponto positivo pode ser fundamentado nas palavras de Pimenta (1997), que diz que ser “bom professor” não é uma questão apenas de condições pessoais. O conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares vai possibilitando que se coloquem as bases do que é ser “bom professor”. Assim, ser “bom professor” não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Dessa forma, o conceito de “bom professor” é polissêmico, pois adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à educação. Conforme Cunha (1992), as instituições de ensino não têm um projeto próprio, explícito, que delineie o “padrão ideal” de um bom professor. Assim, quando se fala de “bom professor”, as características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” são fruto do julgamento individual do avaliador. A questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz a sua construção própria do bom professor, mas esta está localizada em um contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o “bom professor”. Por isso, ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço. Krug e Ferreira (2001) constataram, em estudo, que na visão dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, o bom professor é aquele que no decorrer do curso atende às suas expectativas, em que a “dedicação”, a “boa

didática”, o “domínio do conteúdo” e a “amizade” são considerados características pessoais do perfil do bom professor; quem as possuir, tem a maior probabilidade de ser considerado um bom professor.

*Os métodos de ensino dos professores* foi mais um fenômeno destacado. A busca por estratégias metodológicas que possam atender com qualidade às necessidades educacionais é uma constante e diversas são as discussões e reflexões acerca de tal temática. O ensino vem, historicamente, buscando organizar meios e formas metodológicas que sejam colocados em prática para o atendimento das exigências que o permeiam. No âmbito da Educação Física escolar, algumas concepções teórico-metodológicas tiveram maior destaque e ficaram academicamente reconhecidas. Piletti (1995) diz que métodos e técnicas de ensino são usados pelo professor para criarem situações e abordarem conteúdos que permitam ao aluno viver experiências necessárias para alcançar os objetivos. No entanto, faz-se necessário que os diferentes métodos de ensino sejam problematizados e discutidos por professores e alunos e não se constituam em apenas referências e modelos a serem copiados pelos acadêmicos. Até porque isso não será possível, considerando que as características dos contextos em que a prática docente se realiza são específicas e peculiares, além do próprio estilo do professor, que é único.

*A influência de algumas disciplinas para se certificar da profissão escolhida* também foi mais um fenômeno destacado. Em relação a esse ponto positivo, mencionamos Valle (2006), que destaca que a escolha pela docência resulta, principalmente, de uma decisão tomada em razão da atração que essa carreira exerce sobre o futuro profissional. A atração pela profissão docente, com todos os problemas que a categoria possui hoje, provavelmente, seria fundamental para a construção e a constituição de profissionais engajados com a sua formação inicial e com o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, em busca de melhorias na educação, no que se refere ao ensino e às suas condições de trabalho. Porém, sabe-se que muitos jovens escolhem os cursos de formação inicial por motivos diversos, e esperam para ver “no que vai dar”. Esse fato acarreta consequências graves para os processos educativos e pode vir a desencadear problemas de descaso com o ensino, o mal-estar docente, entre outros fatores, caso esse acadêmico que “espera para ver o resultado de sua escolha profissional” não se identifique muito com o curso e, mesmo assim, conclua sua formação e trabalhe na área. Em contrapartida, Folle et al. (2008) ressaltam que os motivos evidenciados para a entrada na carreira docente têm demonstrado que a maioria das pessoas opta pelo ensino por razões altruísticas e/ou intrínsecas e poucas escolhem por razões extrínsecas.

*As disciplinas de práticas esportivas* foi outro fenômeno destacado. Quanto a esse ponto positivo, Villas Boas et al. (1998) dizem que o esporte como conteúdo da Educação Física faz com que a maioria das pessoas sinta prazer pela sua prática e isso também acontece com o professor porque ele também é ou foi um praticante. Já Krug e Krug (2008) afirmam que o gosto pelo esporte é o principal motivo da escolha dos ingressantes em um curso de Educação Física. Contudo, cabe fazer uma ressalva importante em torno dessa questão, deste gosto pelo esporte, já que muitos professores escolhem a profissão com a ideia de que vão praticar esporte no trabalho, ou seja, a profissão se constituirá em um lazer, já que adoram esporte. Parece óbvio que isso não se concretizará, mas ainda permeia o discurso de muitos docentes de Educação Física. A prática docente é bem diferente deste lazer, dessa prática esportiva, além de o professor não ser um praticante de esportes, espera-se que ele não priorize esse tipo de método, abordagem em suas aulas, considerando que a Educação Física escolar é bem mais que isso, é a construção de conhecimento de temas da cultura corporal de movimento. Entre eles, a prática esportiva pode ser trabalhada, mas sempre mediada pelo professor e problematizada nos domínios histórica e socialmente produzidos, com vistas à sua reconstrução.

*A boa relação entre colegas de curso* foi mais um fenômeno destacado. Em relação a esse ponto positivo, Stefane e Mizukami (2002), em seu estudo intitulado “A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física” encontraram “o bom relacionamento com os colegas de turma” como um dos pontos positivos de seus cursos de formação inicial. Muito provavelmente, a boa relação entre os pares em qualquer ambiente de estudo ou de trabalho é agradável e tende a favorecer trocas de ideias, aprendizagens e debates que venham a enriquecer as experiências às quais se propõe cada ambiente. É preciso ter cuidado, entretanto, para que o trabalho de estudo e profissional seja sério e não tende para a acomodação de certos componentes do grupo diante da boa relação existente e do clima colaborativo. Todos precisam assumir responsabilidades e ter afazeres a serem cumpridos em regime de colaboração, em que uns não se aproveitem da boa intenção de outros, eximindo-se de trabalhar no grupo.

Outro fenômeno destacado foi *a troca de experiências em algumas disciplinas*. A respeito desse ponto positivo, lembramos Moita (1995) que diz que ninguém se forma no vazio e que se formar supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações; e que, por isso, o processo de formação é dinâmico, no qual, segundo Marcelo Garcia (1999), a tomada de cons-

ciência das concepções e modelos ou significados do ser professor devem ser sempre revista porque pode haver uma dissonância cognitiva entre o que pensam os futuros professores e o que o curso de formação preconiza. Segundo Ferreira e Krug (2001), deve-se facilitar a troca de experiências entre os acadêmicos para se criar um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, estimulando-os a exporem os seus saberes, a criticarem e a enriquecerem as suas práticas, por meio da pesquisa e das experiências de seus colegas.

*O aprendizado das teorias de conhecimento para o trato pedagógico do conteúdo da Educação Física* foi o último fenômeno destacado. Esse ponto positivo pode ser fundamentado por Libâneo (1994), que entende que os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino. Já Matos (1994) diz que o professor deve possuir conhecimento pedagógico do conteúdo para poder realizar um trabalho eficaz.

É importante ressaltar que um pouco mais da metade (*8 do total de 15*) dos pontos positivos do curso de formação inicial, percebidos e apontados pelos acadêmicos estudados, direta ou indiretamente, referem-se “*à grade curricular e às suas disciplinas*”. Os pontos positivos que contemplaram a *grade curricular e suas disciplinas* foram os seguintes: a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) I-II e III; algumas disciplinas que ajudaram na formação; os conhecimentos adquiridos; a instrumentalização para ser professor; a influência de algumas disciplinas para dar a certeza da profissão escolhida; as disciplinas de práticas esportivas; a troca de experiências em algumas disciplinas e o aprendizado das teorias de conhecimento para o trato pedagógico do conteúdo da Educação Física. Vale, ainda, destacar que também uma boa parcela (*5 do total de 15*) dos pontos positivos estão ligados, direta ou indiretamente, “*aos próprios acadêmicos e às suas ações*”. Foram os seguintes: a participação em grupos de estudos e pesquisas; a participação em projetos de ensino; a participação em projetos de pesquisas; a participação em projetos de extensão e a boa relação entre colegas de curso. Notamos ainda que *os professores e suas ações* (*2 do total de 15*) também foram apontados como pontos positivos do curso de formação inicial pelos acadêmicos estudados. As citações foram: os bons professores e, os métodos de ensino dos professores.

Dessa forma, infere-se que existiram três grupamentos de pontos positivos do curso de formação inicial na percepção dos acadêmicos estudados: o principal grupamento foi referente à *grade curricular e às suas disciplinas* (*8 do total de 15*), seguido pelo grupamento ligado *aos próprios acadêmicos e às suas*

*ações (5 do total de 15) e, por último, o grupamento relacionado “aos professores e suas ações” (duas do total de quinze).*

Se pensarmos nestes três grupamentos a partir de uma compreensão ampla de currículo, bem mais do que a grade curricular, os conteúdos e as atividades de ensino, mas todo o complexo conjunto que envolve a dinâmica educativa (dita curricular), fica fácil de entender que: tanto as disciplinas quanto as ações dos professores e dos acadêmicos, estão envolvidas e imersas no processo curricular, o qual não se constitui, senão, por todos aqueles que de alguma forma fizeram/fazem parte de sua elaboração e prática curricular. Vieira (2009) atualiza a discussão sobre currículo e afirma que ele se refere aos conhecimentos e práticas (discursos) a serem privilegiados no processo educativo. Na tentativa de abarcar a complexidade do termo, seus significados e práticas de significação, explica:

O currículo é uma coisa, um objeto, um artefato, um documento, um roteiro, um caminho, uma grade de conhecimentos, uma relação social – afinal, coisa, objeto, documento, artefato etc., são coisas sociais, produzidas nas/pelas relações sociais. Produzimos as coisas, mas, ao mesmo tempo, somos por elas produzidos. Isso pode ser visto como um jogo, uma espécie de jogo social: produzimos coisas que nos produzem. Nós produzimos o currículo que nos produz. O currículo, portanto, mais do que ensaiar, produz identidades sociais. O currículo nos produz ao produzirmos o currículo. (VIEIRA, 2009, p. 2).

Desse modo, ficam claras e coerentes as respostas dos acadêmicos quanto aos pontos positivos da formação inicial, no sentido de estas não estarem vinculadas apenas a questões disciplinares, mas a ações de seus professores e de suas próprias. Isso é currículo!

A partir desse momento, veremos se os pontos negativos também estão ligados ao currículo, muito provavelmente que sim, basta sabermos em quais aspectos.

### 3.2 OS PONTOS NEGATIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os depoimentos mostraram que todos os acadêmicos estudados perceberam pontos negativos no curso de formação inicial. Estes pontos negativos compuseram 13 unidades de significado, quais sejam: Os maus professores; a desorganização curricular; algumas disciplinas que não corresponderam às expectativas;

a precária estrutura física das instalações do curso; a falta de algumas disciplinas na grade curricular; os horários inadequados das disciplinas na grade curricular; os conteúdos de algumas disciplinas inadequados para a formação do professor; os conteúdos repetitivos em várias disciplinas; o conteúdo fracionado de diversas disciplinas; a superficialidade dos conteúdos de algumas disciplinas; o curso ter uma formação voltada somente para a escola; a falta de identidade do curso; a pouca relação entre teoria e prática nas disciplinas do curso. A seguir serão explicadas tais unidades.

*Os maus professores* foi o primeiro fenômeno destacado. Sobre esse ponto negativo mencionamos Odorcick et al. (2001), que dizem que é difícil fracionar a imagem do “mau professor”, pois na visão dos alunos, vários aspectos se entrelaçam, mas em seu estudo os acadêmicos da licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria apontaram como principais características o “desinteresse”, a “didática ruim”, a “irresponsabilidade” e a “arrogância”. Em estudo realizado por Cunha (1992), não há receita específica para o “bom professor”, contudo, existem aspectos importantes que devem ser considerados para que se defina a forma de atuação docente em sala de aula.

*A desorganização curricular* foi o segundo fenômeno destacado. Em relação a esse ponto negativo, Brancher e Nascimento (2003) citam a formação inicial como possibilidade de estruturação de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiará a intervenção do futuro professor, desde que durante a elaboração de propostas curriculares se reflita sobre quais conhecimentos são relevantes aos futuros professores. Ainda, em relação à construção de um currículo, apontam que é muito importante considerar o panorama sócio-político-econômico-cultural em que este se desenvolverá, pois essa inter-relação proporciona análises dos elementos que constituirão o delineamento da área envolvida. Já, de acordo com Fensterseifer (1998), para se obter sucesso no processo de desenvolvimento de um currículo para a formação de professores, são necessárias reflexões iniciais no que se refere aos critérios a serem utilizados para a sua elaboração. A participação de todos os envolvidos nessa tarefa é essencial para que ele possa ser assumido como responsabilidade de todos, de forma a sistematizar as atividades que constituem o currículo, questionando as experiências vivenciadas como educador e estabelecendo em conjunto as mudanças necessárias.

*Algumas disciplinas que não corresponderam às expectativas* também foi outro fenômeno destacado. Em se tratando desse ponto negativo, Stefane e Mizukami (2002), em estudo semelhante a esse, mas com professores em início

de carreira, também encontraram “as disciplinas oferecidas pelo curso que ficaram aquém do esperado” como um dos pontos negativos de seus cursos de formação inicial. Ou seja, muitas vezes os currículos dos cursos não suprem as expectativas dos alunos, deixando, por vezes, lacunas na formação inicial dos acadêmicos. Mais uma vez os estudantes atribuem às disciplinas da graduação a detenção de todo o possível conhecimento tratado na formação inicial. Esse modelo formativo, pouco avançado quanto à reflexão crítica sobre a prática, é o alvo das principais críticas em relação ao contato inicial com a realidade de trabalho. Os professores em formação, ao ingressarem na carreira docente, percebem que o conhecimento técnico-científico foi distante do contexto escolar. Assim, existe uma espécie de projeção das mazelas da formação sobre as disciplinas, formadores e organização das instituições de ensino superior (IESs).

Outro fenômeno destacado foi *a precária estrutura física das instalações do curso*. Sobre esse ponto negativo, Stefane e Mizukami (2002) destacam que as condições estruturais (físicas e materiais) inadequadas de uma grande quantidade de instituição de ensino superior é um dos pontos negativos de seus cursos de formação inicial de professores. No entanto, é preciso considerar que uma boa estrutura física na formação docente é importante desde que se constitua em espaço de aprendizagem e discussão profissional, à medida que seja problematizada nos processos de ensino a realidade das escolas públicas brasileiras, a qual, geralmente, carece de um espaço adequado às aulas de Educação Física (ILHA, 2010).

*A falta de algumas disciplinas na grade curricular* foi mais um fenômeno destacado. Em torno dessa questão, é importante considerar que a formação inicial nunca irá abarcar a imensa gama de conhecimentos movidos nas práticas pedagógicas, considerando que o processo educativo envolve múltiplos saberes e alguns deles somente serão aprendidos na prática profissional, como explica Guarneri (2005, p. 5), ao dizer que: “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar.” Como alternativa para suprir essa necessidade formativa, alguns cursos de graduação oferecem aos acadêmicos as disciplinas complementares de graduação (DCGs); além disso, existem outros espaços de formação que os acadêmicos podem agregar ao seu processo formativo, como a participação em projetos de pesquisa e de extensão.

Outro fenômeno destacado foi *os horários inadequados das disciplinas na grade curricular*. Essa questão organizacional dos horários das disciplinas,

quanto ao fato de serem adequados ou inadequados, é muito subjetiva, mais do que os demais pontos, os quais são todos subjetivos. Além disso, a respeito desse ponto negativo, pode-se constatar que, entre os pontos destacados, ele não se apresenta como um aspecto que afeta intensamente o processo de formação, visto que muitos outros elementos mereçam maiores esforços em busca de melhorias e adaptações. Assim, a questão dos horários, concebidos como inadequados, parece não se mostrar problemática para a maioria dos acadêmicos.

*Os conteúdos de algumas disciplinas, inadequados para a formação do professor*, também foi mais um fenômeno destacado. A respeito desse ponto negativo, referenciamos Zabalza (2004), que diz que a formação deve ter bem claro onde está o seu norte orientador. Nesse sentido, o autor coloca que existem duas possibilidades de orientação: a formação pode estar orientada para a própria pessoa ou para o mundo exterior. Entretanto, qualquer das duas orientações será excludente, incorreta. Por isso, o importante é ver em que parte do *continuum* entre um polo (o indivíduo) e o outro (o mundo que o cerca) se situa a proposta formativa. Dessa forma, a proposta de formação inicial deve rever as suas possibilidades de orientação e tentar situar a formação não apenas no mundo exterior, centrado no que fazer, no que se deve aprender ou para as atividades profissionais que devam ser desempenhadas, mas também na própria pessoa, sujeito da formação, orientado para o seu desenvolvimento e para a sua realização pessoal. Assim, a formação deve assumir uma função de potencializar o desenvolvimento das capacidades, dos interesses e das necessidades dos sujeitos por meio do equilíbrio entre as exigências externas e o que se supõe crescimento pessoal e recuperação da própria autonomia.

*Os conteúdos repetitivos em várias disciplinas* foi mais um fenômeno destacado. Esse ponto indica a falta de diálogo entre docentes de um curso de formação, no qual se espera que haja discussão em torno dos processos formativos e o mínimo esclarecimento a respeito dos conhecimentos, conteúdos, textos e materiais trabalhados. No entanto, o trabalho com os mesmos conteúdos ou conhecimentos semelhantes em diferentes disciplinas não se constituiu em em uma experiência inválida ou negativa, pois cada professor tem suas metodologias e suas próprias estratégias, estilos de ensino, o que pode favorecer a construção e a reconstrução de conhecimentos a partir de diferentes e até mesmo conflitantes perspectivas pelos acadêmicos.

Outro fenômeno destacado foi *o conteúdo fracionado de diversas disciplinas*. Esse ponto negativo pode ser associado ao que Young (2011) denomina

de currículo instrumentalista, em que as disciplinas se constituem por meros instrumentos técnicos e acabam por fracionar o conteúdo ensinado. Ao fazer a defesa radical por um currículo disciplinar, o autor explica que a produção curricular da disciplina, ao ser guiada por um currículo de engajamento, seria fundamentada nos seguintes papéis que os conteúdos assumem nessa perspectiva:

- a) papel curricular – acesso ao conhecimento mais confiável de determinado campo, à medida que as disciplinas se balizam com o seu processo de produção; b) papel pedagógico – as disciplinas oferecem meios para os alunos passarem dos conceitos de sua experiência para os conceitos elaborados a ela articulada; c) papel gerador de identidade para professores e alunos – as disciplinas suscitam a construção identitária dos docentes como integrantes a uma determinada profissão.

*A superficialidade dos conteúdos de algumas disciplinas* foi outro fenômeno destacado. Em se tratando desse ponto negativo, Young (2011) diz que no currículo disciplinar as disciplinas são a base da formação docente e precisam ser trabalhadas por um processo baseado em conceitos, diferente de conteúdos e habilidades. Entretanto, para este autor, os conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado. As disciplinas “[...] são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência [...] reúnem ‘objetos de pensamento’ como conjunto de ‘conceitos’ sistematicamente relacionados.” (YOUNG, 2011, p. 615).

*O curso ter uma formação voltada somente para a escola* foi mais um fenômeno destacado. Esse ponto negativo pode ser fundamentado por Pinho et al. (2007), que destacam que as recentes modificações curriculares obrigaram os interessados na Área da Educação Física a escolherem entre mais de uma opção de curso e, por consequência, seu campo de atuação profissional. Aqueles que optam pela licenciatura, o campo escolar será a possibilidade de trabalho, enquanto para os que optam pelo bacharelado, todo o mercado extraescolar poderá ser explorado. Dessa forma, os que realizarem os dois cursos, licenciatura e bacharelado, terão um maior mercado de trabalho. No entanto, cabe questionar se a formação profissional em Educação Física tem como objetivo fundamentar o exercício profissional em bases sólidas, de articulação teórico-prática, ou ampliar os contextos de inserção no mercado de trabalho. Como os cursos de formação generalista irão

atender ao mínimo de saberes docentes, se os próprios cursos de licenciatura apresentam lacunas e incoerências formativas, pois muitas disciplinas do currículo carecem de encaminhamentos fundamentados e direcionados ao contexto escolar, por exemplo? Um curso generalista tende a acentuar o problema, pela forma curricular que geralmente apresenta com disciplinas voltadas à docência na escola e outras ligadas à atuação em clubes, academias, por exemplo.

Outro fenômeno destacado foi a *falta de identidade do curso*. Sobre esse ponto negativo importa repensar os processos formativos, considerando que com a reestruturação curricular na formação em Educação Física e a clara distinção entre campos de atuação e saberes específicos dos cursos de licenciatura e de bacharelado, é inconcebível que se evidencie uma ausência identitária em cada um dos cursos. Pimenta e Lima (2004) dizem que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, mas, no entanto, ressaltam que é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar. Afirmam que todas as disciplinas, experiências e vivências de um curso de licenciatura ajudam a construir a identidade docente.

O último fenômeno destacado foi a *pouca relação entre teoria e prática nas disciplinas do curso*. A respeito desse ponto negativo, Shigunov, Dornelles e Nascimento (2002) destacam que o relacionamento entre teoria e prática se constitui em um problema básico na formação de professores. De acordo com Pimenta e Lima (2004), este problema é um desafio que somente poderá se dissipar com o entendimento de que todas as disciplinas são “teóricas” e também “práticas”, diferente do que geralmente é visto quando o estágio é entendido como a parte prática e as demais disciplinas como a teórica. A argumentação das autoras exemplifica claramente essa ideia:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 44).

É importante ressaltar que a quase totalidade (11 do total de 13) dos pontos negativos do curso de formação inicial, percebidos e apontados pelos acadêmicos estudados, direta ou indiretamente, referem-se à *grade curricular e as suas disciplinas*. Os pontos negativos que contemplaram isso foram os seguintes:

a desorganização curricular; algumas disciplinas que não corresponderam às expectativas; a falta de algumas disciplinas na grade curricular; os horários inadequados das disciplinas na grade curricular; os conteúdos de algumas disciplinas inadequados para a formação do professor; os conteúdos repetitivos em várias disciplinas; a superficialidade dos conteúdos de algumas disciplinas; o conteúdo fracionado de diversas disciplinas; o curso ter uma formação voltada somente para a escola; a falta de identidade do curso e, a pouca relação entre teoria e prática das disciplinas do curso. Vale ainda destacar que *os maus professores formadores e a precária estrutura física das instalações do curso* foram os outros componentes apontados. Nota-se, aqui, que em nenhum momento os acadêmicos abordaram questões ligadas ‘*a si próprios*’. Olhar-se para si, refletir sobre as próprias ações, posturas e atitudes não é tarefa fácil, nem muito comum nos processos de formação baseados na racionalidade técnica. O acadêmico precisa transitar em um terreno no qual os processos de reflexão e autorreflexão sejam cotidianos, de modo que esse movimento se realize apenas em modelos formativos baseados na prática reflexiva e na reflexão crítica.

#### 4 CONCLUSÃO

Pela análise das informações obtidas, foi possível identificar vários pontos positivos (15) e negativos (13) da formação inicial na percepção de acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Educação Física.

Os pontos positivos do curso de formação inicial mais citados pelos acadêmicos foram: A realização dos Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III; Algumas disciplinas que ajudaram na formação e Os conhecimentos adquiridos.

Os pontos negativos do curso de formação inicial mais citados foram: Os maus professores; e A desorganização curricular.

O que mais despertou atenção nessa investigação foi o maior número de pontos positivos (15) do que pontos negativos (13) do curso de formação inicial, isso porque, na literatura especializada em Educação Física, existe um grande destaque para os problemas da formação inicial, deixando no esquecimento as positivities desses cursos.

Entretanto, ao comparar os pontos positivos e negativos, verificamos que algumas citações são pertencentes tanto como pontos positivos quanto como negativos pelos acadêmicos estudados. Estas são os seguintes: Os professores (bons e maus); As disciplinas (que ajudam na formação e as que são inadequadas

para a formação do professor) e O curso (que forma para as escolas e que não tem identidade e ainda que forma somente para a escola).

É importante destacar que a maioria dos pontos positivos (8 do total de 15) e dos pontos negativos (11 do total de 13) do curso de formação inicial, direta ou indiretamente, refere-se “à *grade curricular e às suas disciplinas*”. Assim, no que diz respeito à grade curricular, cita-se Stefane e Mizukami (2002), que dizem que qualquer grade curricular somente pode ser compreendida a partir do tipo de profissional que pretende formar e da concepção de aprendizagem da docência que adota.

A discussão da grade curricular (se inclui ou não uma outra disciplina, se aumenta ou não a carga horária e, mesmo, se o aluno é introduzido desde o início em experiências concretas da vida escolar) só tem sentido quando fundamentada em concepções de aprendizagem profissional da docência em geral e da docência da Educação Física Escolar, em específico. (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 256).

Outro fato que despertou atenção foi que todos os acadêmicos estudados manifestaram a existência de pontos positivos e pontos negativos do curso de formação inicial. Tal afirmação é, no mínimo, preocupante, uma vez que se trata de um curso de licenciatura que, entre seus objetivos, visa formar profissionais para atuar na Educação Básica, contudo, em razão dos limites deste estudo, entendemos ser necessário realizar estudos futuros que possam aprofundar essa temática.

Assim, considerando os pontos positivos e negativos, na percepção dos acadêmicos estudados, constatamos que as informações obtidas neste estudo contrariam o que a literatura tem apresentado em relação aos Cursos de formação inicial em Educação Física até então hegemônicos: “[...] eles enfatizam de forma bastante acentuada a parte técnica-desportiva. Tal ênfase pode ser explicada parcialmente pela formação dos docentes formadores, que também tiveram sua formação profissional em cursos com esse enfoque, presente nos currículos desde 1920, quando do advento da introdução da Educação Física nas escolas e da popularização do esporte.” (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 257). Com as mudanças curriculares ocorridas nos últimos anos, evidencia-se um processo de transformação no curso de licenciatura estudado, o que não significa dizer que a formação atual atende completamente às demandas impostas aos contextos escolares e aos professores de Educação Física e, por essa razão, são fundamentais discussões que promovam constantes avaliações e o repensar do curso.

Entretanto, consideramos imprescindível destacar certa limitação dos achados dessa investigação, pois avaliamos que vários pontos positivos e negativos

apontados pelos acadêmicos estudados foram respostas “vagas” (por exemplo, “algumas disciplinas que ajudaram na formação”, “os conhecimentos adquiridos”, “a influência de algumas disciplinas para se certificar da profissão escolhida”, “algumas disciplinas que não corresponderam às expectativas”, “a falta de algumas disciplinas na grade curricular”, “os ensinamentos em todos os campos do conhecimento”, etc.), não permitindo, pela própria limitação do instrumento de pesquisa utilizado (questionário com perguntas abertas), análises mais aprofundadas ou a especificação de quais disciplinas e quais práticas estavam sendo consideradas. E, nessa situação, não podemos dizer muitas coisas, isto é, coisas mais minuciosas a respeito do curso de formação inicial. No sentido dessa ideia, podemos inferir que as informações obtidas e analisadas permitiram a realização de algumas análises, mais superficiais, mas com importante valor para a compreensão da formação inicial oferecida atualmente pelo Curso de Licenciatura em Educação Física estudado.

Assim, mesmo considerando superficiais os resultados encontrados por este estudo, ainda é importante destacar que, a partir dos pontos positivos e negativos levantados pelos acadêmicos, fica a perspectiva da necessidade da avaliação curricular permanente, que tenha como objetivo fortalecer as ações formativas, os caminhos e as oportunidades para que os futuros professores tenham uma formação de qualidade. Dessa forma, apontamos que estes pontos positivos e negativos podem se tornar importantes informações para que o processo de transformação curricular seja construído de maneira significativa no direcionamento de uma formação mais qualificada.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar as especificidades e os limites dos cursos de formação inicial de professores, uma vez que a formação para a docência ocorre ao longo de toda a vida.

## REFERÊNCIAS

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

BERNARDI, A. P. et al. A Prática de Ensino no processo de formação inicial em Educação Física. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Org.). **Os professores de Educação Física em formação**. 1. ed. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008a.

\_\_\_\_\_. Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Org.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008b.

BRANCHER, E. A.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. In: NASCIMENTO, J. V. do; LOPES, A. S. (Org.). **Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes**. Londrina: Midiograf, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 18 de fevereiro de 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 19 de fevereiro de 2002b.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Revista Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 9, n. 16, p. 161-177, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONTREIRA, C. B. **A divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de ensino superior**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

DALAROSA, A. A. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In: DALAROSA, A. A. (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, Caçador: HISTERDBR-UnC, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FENSTERSEIFER, A. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

FERREIRA, F. F.; KRUG, H. N. A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. In: KRUG, H.N. (Org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001.

FLORES, P. P. **A identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FOLLE, A. et al. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da educação infantil. **Revista Motriz**, v. 14, n. 2, p. 124-134, abr./jun. 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Grupo de estudos e pesquisas: uma possibilidade de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física através da mobilização dos saberes docentes. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, v. 10, n. 1, p. 1-12, jan./fev. 2010. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/2707/Desenvolvimento-profissional-de-professor-re...>> . Acesso em: 21 jan. 2010.

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

KRONBAUER, C. P. **O curso de Licenciatura em Educação Física: as contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a formação de professores reflexivos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

KRUG, H. N. A competência pedagógica do professor de Educação Física. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.

KRUG, H. N.; FERREIRA, L. M. Os bons professores formadores na opinião dos acadêmicos de Educação Física da UFSM. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 20., 2001, Pelotas. **Coletânea de Textos e Resumos**. Pelotas. ESEF: Ufpel, 2001.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, ano 13, n. 123, p.1-9, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora, 1999.

MARTINS, J. A. de. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MASCHIO, V. et al. Pesquisa, ensino e extensão na formação inicial dos professores de Educação Física: contribuições ao desenvolvimento profissional. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, p. 1-9, fev./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=2172>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

MATOS, Z. A. Avaliação da formação de professores. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, ano 10, n. 11, p. 53-78, 1994.

MIZUKAMI, M. da G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

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

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

ODORCICK, E. et al. Os bons e os maus professores formadores na opinião de acadêmicos de Educação Física da UFSM. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 6., 2001, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta: Unicruz, 2001. CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. et al. **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHO, S. T. de et al. Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Revista Digital Lecturas**: Educación Física y Deportes, ano 12, n. 108, p. 1-9, mayo 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd108/licenciatura-ou-bacharelado-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 18 maio 2010.

PINTO, F. M. A Prática de Ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a Prática de Ensino. Florianópolis: UFSC, 2002.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC**. Brasília, DF; 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

SHIGUNOV, V.; DORNELLES, C. I. R.; NASCIMENTO, J. V. do. O ensino da Educação Física: a relação teoria e prática. In: SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. (Org.). **Educação Física**: conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, A. R. **As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM**: contribuições na constituição do ser professor. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas**: Educación Física y Deportes, ano 14, n. 140, p. 1-6, enero. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-...>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.

VIEIRA, J. S. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.

VILLAS BOAS, A. et al. **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Notigraf, 1998.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-624, 2011.

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

Recebido em 13 de junho de 2013

Aceito em 29 de agosto de 2013

