
PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Edson Souza de Azevedo *

Beatriz Oliveira Pereira **

César Augusto Sá ***

SÍNTESE: O paradigma centrado no pensamento docente tem despertado interesses educativos. Neste estudo o objetivo proposto foi compreender a percepção docente acerca dos reflexos da formação inicial, com enfoque descritivo interpretativo, a partir de uma abordagem qualitativa. Trata-se de uma amostra formada por 12 professores de Educação Física, em três Colégios de Aplicação da região sul do Brasil, inquiridos por entrevistas semi-estruturadas. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo, pelo sistema de categorização por via indutiva. As categorias vinculam-se à formação inicial e contínua e à relação teoria e prática. Infere-se, pelos resultados obtidos, a preocupação dos professores em redimensionar suas propostas e práticas pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar. Relativamente à formação inicial, destaca-se a necessidade dos professores de enfatizar a aquisição de conhecimentos técnicos, em detrimento da construção de competências teórico-práticas. Julgamos existir precária transferência de saberes inerentes à docência da Educação Física neste nível de ensino.

Palavras-chave: educação física; formação docente; percepções docentes.

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA ACTUACIÓN PEDAGÓGICA: ESTUDIO DEL CASO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

SÍNTESIS: El paradigma centrado en el pensamiento docente despierta cada vez más intereses entre los investigadores de la educación. En esta investigación el objetivo propuesto ha sido comprender la percepción docente de la formación inicial desde un enfoque descriptivo interpretativo, a partir de un abordaje cualitativo. Se trata de una muestra formada

201

* Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

** Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

*** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

por 12 profesores de Educación Física en tres Colégios de Aplicação de la región sur de Brasil, analizados a través de entrevistas semiestructuradas. Las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido por un sistema de categorización inductiva. Las categorías se vinculan a la formación inicial y continua, y relacionan teoría y práctica. Se deduce, a través de los resultados obtenidos, la preocupación de los profesores por redimensionar propuestas y prácticas pedagógicas desde una perspectiva interdisciplinar. En relación a la formación inicial se destaca la necesidad de los profesores de priorizar la adquisición de conocimientos técnicos en detrimento del desarrollo de competencias teórico-prácticas. Consideramos precaria la transferencia de saberes inherentes a la docencia de la Educación Física.

Palabras clave: educación física; formación docente; percepciones docentes.

TEACHER PERCEPTIONS ABOUT INITIAL TRAINING IN PEDAGOGIC ACTUATION: STUDY OF THE CASE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: The paradigm focused on teaching thought awakens more interest amongst the researches in education. In this research the proposed objective was to understand the perception of teaching of the initial training from a descriptive approach interpretative from a qualitative approach. The sample is formed by 12 physical education teachers in three implementation schools in the southern region of Brazil, analysed through semi-structured interviews. The responses were subjected to a content analysis by an inductive categorization system. The categories are linked to the initial and continuing training, and relations theory and practice. It is deduced, through the results obtained, the concern of teachers for resizing the pedagogical practices and approaches from the interdisciplinary perspective. In relation to the initial training its emphasized in the teaching staff the need to prioritize the acquisition of technical skills to the detriment of the theoretical-practical competencies development. We consider precarious the transfer of knowledge inherent to the Physical Education teaching.

Keywords: physical education; teacher training; teacher perceptions.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de transição na educação, em que decisões fundamentais vêm obtendo espaço em fóruns supranacionais, designadamente paradigmas pedagógicos emergentes, orientações curriculares e programas educacionais procedentes de organismos internacionais. Paralelamente, as ações e implementações públicas reúnem força devido a movimentos, alianças e campanhas que atendem a interesses globalizadores. Atualmente as reformas educativas internacionais têm apresen-

tado configurações muito semelhantes, baseadas nos mesmos princípios, ou seja, a educação como propulsora de crescimento econômico, aproximando-a dos modelos empresariais a contento do mercado de trabalho e de consumo (DAY, 2007).

Neste contexto, a formação profissional é considerada como o plano de estudos de toda a carreira docente, pilar fundamental para os professores responderem às necessidades do ensino. Para tanto, as instâncias de formação docente disponibilizam ferramentas teóricas e práticas para transpor esta complexa tarefa da formação inicial.

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 e tecnológico e para a competitividade dos países.

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

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 alii*, 2006, p. 28). Nesta perspectiva, a aprendizagem da profissão docente não tem o seu início na frequência a uma licenciatura, senão nos próprios bancos escolares onde acontece a sedimentação das crenças pessoais acerca do estar e do 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 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 vá ensinar, que ele eduque. Ele vai, sobretudo, aprender a exercer competências que lhe conferem poderes, cuja natureza e sentido se 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 das ideologias dominantes.

204

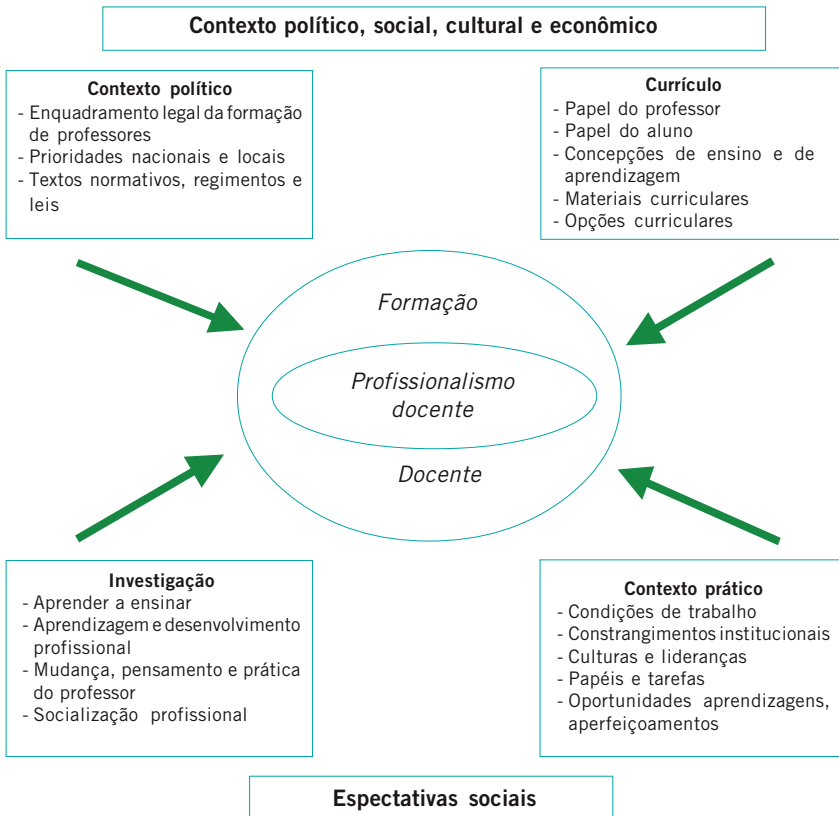
A *formação de professores* apresenta aspectos ligados ao currículo que constituem ações e denotam particularidades entre as quais o papel de ser professor, o papel de ser aluno, as concepções de ensino e aprendizagem e as opções curriculares.

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 do aperfeiçoamento na investigação e socialização profissional. Esta confluência de fatores sociopoliticoculturais e econômicos, 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 actividades profissionais» (p. 77).

Na figura 1, apresentamos as dimensões dos contextos e influências na formação de professores, fatores que [des]informam a

formação de professores e o *profissionalismo docente*, constituindo conceitos situados no contexto social, político, cultural e econômico, ainda podendo ter influências sobre o estatuto e o reconhecimento da profissão.

FIGURA 1
Contextos e influências na formação de professores



FONTE: Contextos que informam sobre a formação de professores e o profissionalismo docente (FLORES, 2003)

Em síntese, a formação de professores para o século XXI terá necessariamente que comportar o desenvolvimento econômico e teórico (novas teorias e novas práticas), mas, sobretudo, deverá implicar 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.

2. DECISÕES METODOLÓGICAS

2.1 O PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO

Este modelo de investigação está ancorado no paradigma interpretativo, procurando ir ao mundo vivido dos sujeitos colaboradores, 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 na 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 elas fazem do mundo que as rodeia e as suas relações com ele.

206

2.2 O MODELO DO ESTUDO

Este estudo centra-se num tipo de Estudo de Caso e no *design* de *casos múltiplos*. Entre a diversidade de autores, a designação que melhor define e a mais apropriada, segundo Lessard-Hébert *et alii* (2005), é o fato de se tratar de um plano de investigação que envolve estudo intenso e detalhado, tendo uma entidade bem definida: o caso ou os casos multicasos, «visando descobrir convergências entre vários casos, baseando-se a comparação no estudo aprofundado de cada um dos casos» (p. 170).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DOS SUJEITOS COLABORADORES

O estudo foi desenvolvido em Florianópolis, Maringá e Porto Alegre, cidades localizadas nos três estados da Região Sul do Brasil, respectivamente. A população objeto deste estudo foi constituída por 13 profissionais graduados em EF de três escolas, sendo oito do gênero

feminino e cinco do gênero masculino, que atuam como professores de EF nos Colégios de Aplicação das mencionadas cidades.

A seleção dos sujeitos estudados foi intencional, composta pelos professores de EF que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o propósito de conhecer as características pessoais e profissionais dos sujeitos colaboradores do estudo, apresentamos no quadro 1 as características relativas aos indicadores: sexo, idade, habilitações acadêmicas, experiência profissional e instituições de formação dos sujeitos colaboradores do estudo, estratificadas por escolas e elaboradas a partir da ficha de identificação.

QUADRO 1
Caracterização dos Sujeitos colaboradores do estudo

Escolas		A	B	C	Total N	%
Sexo	Masculino	2	3	-	5	38,45
	Feminino	2	2	4	8	61,55
Idade	<31 anos	2	-	2	4	30,76
	31 - 40	1	5	1	7	53,84
	41 - 55	1	-	1	2	15,40
Habilitação acadêmica	Licenciado	-	1	-	1	7,70
	Especialista	2	2	2	6	46,15
	Mestre	2	2	2	6	46,15
Experiência profissional	<11 anos	1	3	2	6	46,15
	11 - 20	2	2	1	5	38,45
	21 - 30	1	-	1	2	15,40
Instituições de formação	IPA ⁽¹⁾	1	-	1	2	15,40
	UFRGS ⁽²⁾	3	-	-	3	23,10
	FASEF ⁽³⁾	-	-	1	1	7,70
	UFSC ⁽⁴⁾	-	-	1	1	7,70
	UDESC ⁽⁵⁾	-	-	1	1	7,70
	UEM ⁽⁶⁾	-	5	-	5	38,45

⁽¹⁾ Instituto Porto Alegre de Educação Física e Fisioterapia, instituição privada de ensino superior; ⁽²⁾ Escola Superior de Educação Física/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição pública federal de ensino superior; ⁽³⁾ Faculdade Salesiana de Educação Física; instituição privada de ensino superior; ⁽⁴⁾ Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina, instituição pública federal de ensino superior; ⁽⁵⁾ Centro de Educação Física e Desportos/Universidade do Estado de Santa Catarina, instituição pública estadual de ensino superior; ⁽⁶⁾ Escola de Educação Física/Universidade Estadual de Maringá, instituição pública estadual de ensino superior.

FONTE: Ficha de Identificação dos sujeitos colaboradores.

Para clarificação das opiniões auferidas e não cometermos o equívoco da generalização de tendências que sejam pontuais e reflexos das particularidades de cada escola, definimos designadamente por grupos A, B e C.

O indicador de gênero revela uma incidência do corpo docente, na Escola A, do fenômeno da feminização, apresentando um grupo profissional exclusivamente de mulheres naquela escola (100%). Nas outras escolas, e relativamente ao corpo docente a lecionar nos anos iniciais, as equipes encontram-se mais equilibradas no que concerne ao fator gênero. No entanto, na média dos valores obtidos, verifica-se uma predominância do gênero feminino representada por, aproximadamente, 62% dos inquiridos. A idade predominante do grupo de professores colaboradores enquadra-se na faixa etária dos 31-40 anos (53,84%), tendo 30,76% idade inferior aos 30 anos. Destes professores colaboradores apenas 15,40% estão na faixa etária acima dos 40 anos. Estes valores indiciam professores com considerável experiência e maturidade profissional.

Os professores deste estudo apresentam uma formação acadêmica estruturada na pós-graduação (92,30%), contando com seis especialistas e seis mestres e, ainda, com um professor em fase de conclusão do doutorado. Os professores estudados apresentam qualificação no nível de habilitações acadêmicas com considerável experiência profissional e acesso à investigação.

208

A respeito das etapas da carreira docente, cabe destacar os ciclos de vida destes professores em estágios, que definimos a partir de Huberman (1995). Entre os professores entrevistados, 46,15% têm menos de dez anos de experiência, situando-se na *Fase da Entrada na Carreira*, procurando ainda afirmação na superação do choque com a realidade do cotidiano escolar e as incongruências teórico-práticas. Esta fase apresenta-se como a pré-consolidação da carreira, sendo uma etapa de descoberta em que prevalece o entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido num corpo docente. Na *Fase de Estabilização* encontram-se 38,45% dos docentes entrevistados. Nesta fase os professores apresentam maior estabilidade na profissão, um sentimento de competência pedagógica crescente e entendimento das regras e do funcionamento das escolas. Numa terceira e última etapa, *Fase de Desinvestimento* (15,40%), os docentes já consolidados no trabalho e em vias de entrada na reforma, revelam reduzidas preocupações com a avaliação de colegas ou das direções, considerando que não têm mais nada a provar e, em muitos casos, passam a lamentar o período em que estiveram mais ativos.

No âmbito da formação de ensino superior em EF, segundo dados do Centro Esportivo Virtual¹, no Brasil, no ano de 2008, existem, reconhecidas pelo Ministério da Educação, 580 escolas de formação em EF, sendo na Região Sul do Brasil um total de 100 escolas, distribuídas em 45 escolas no Estado do Paraná, 38 escolas no Estado do Rio Grande do Sul e 17 escolas no Estado de Santa Catarina. Este universo de instituições está estruturado em Escolas de Formação Públicas e Privadas, assim distribuídas nos estados da Região Sul do Brasil, conforme Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2
Escolas de Formação em EF na Região Sul do Brasil

Estado	escolas públicas	escolas privadas	somatório
Paraná	12	33	45
Rio Grande do Sul	9	29	38
Santa Catarina	2	15	17

FONTE: Centro Esportivo Virtual. Acedido em www.cev.org.br

Esses dados permitem-nos constatar que a Região Sul apresenta uma contribuição para a formação nacional de 17,1%. Enquanto a contribuição para a formação nacional do estado do Paraná é de 7,8%, na Região Sul, o mesmo estado tem um impacto de 46%. O Estado do Rio Grande do Sul participa nacionalmente com 6,4% da formação, e, por outro lado, na Região Sul, com 38%. Por sua vez, o Estado de Santa Catarina contribui para a formação nacional com 2,9% e com 17,2% na Região Sul. No total da Região Sul a participação da formação das escolas públicas é de 23,2% e das escolas privadas de 76,8%.

2.4 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

Quando da elaboração dos instrumentos escolhidos e elaborados, foram adotados critérios de eficácia e fiabilidade, tendo em conta os elementos que pretendíamos recolher e investigar (MOREIRA, 2004).

O questionário destinou-se a recolher informações sobre os sujeitos colaboradores, quanto à idade, sexo, formação acadêmica,

¹ www.cev.org.br. Acessado em 19 de Junho de 2010.

experiência profissional e às 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 para 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 a submetemos à análise de conteúdo. O processo de elaboração das dimensões e das categorias de análise decorreu a partir da interpretação do conteúdo expresso pelos sujeitos colaboradores. As categorias emergiram e inspiraram a nossa trajetória investigativa, e foram-se 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 objectiva, sistematizada, tanto qualitativa quanto quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los.

210

Laville e 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 compõem a entrevista, identificar categorias² 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 EF.

² As categorias teóricas foram definidas inicialmente de forma empírica e suportadas teoricamente na literatura e em outros elementos coadjuvantes do estudo, dentre os quais a vivência laboral e pedagógica do pesquisador.

- 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)³ — 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.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

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 plena 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 a dinâmica educativa que carregamos ao longo de nossas aprendizagens e ensinamentos. A formação pessoal e, mais tarde, do professor é um processo inseparável, mas não unidimensional. A formação da pessoa influenciará a formação do professor e vice-versa, ou seja, um processo não exclui o outro (NUNES e RÚBIO, 2008).

Na formação de professores, Alonso (2007) sustenta que esta 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 as técnicas descontextualizadas e prioritariamente individualizadas.

³ Esta dimensão será abordada em exclusividade neste artigo, pois pensamos que necessita de maior aprofundamento e porque as três áreas anteriores já foram tratadas em artigo independente.

No quadro 3 apresentamos as unidades de sentido e as categorias da área da formação de professores, analisando a *formação inicial* e a *contextualização da formação*, com enfoque no estágio curricular e na relação da teoria e da prática.

QUADRO 3
Unidades de sentido das categorias

Categorias	Unidades de sentido	Ocorrências	
Formação inicial	Componente Pedagógica	9	23%
	Componente Técnica	9	23%
	Estágio	13	33,6%
Contextualização da formação	Relação Teoria e Prática	8	20,4%

FONTE: Unidades de texto da dimensão Área Formação de Professores

A *formação inicial* foi reportada pelos inquiridos como uma das suas preocupações. Para 23% dos entrevistados residem nas questões da componente pedagógica, outra parcela declinou-se para a componente técnica (23%). Entretanto, um terço dos inquiridos entende que o estágio (33,6%) é a sua principal preocupação, por constituir uma dificuldade vivenciada na formação inicial que se refletirá ao longo da atuação profissional.

212

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 tem 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 e KRUG, 2008; GÜNTHER e MOLINA NETO, 2000; PAIVA *et alii.*, 2006)

A seguir, nos relatos E1, E2 indicamos esta situação:

*Eu não tinha tanta experiência em trabalhar com a educação infantil. Eu acredito que na graduação, isso especialmente na EF, as séries iniciais são as que são deixadas mais de lado^(E1).
Minha área não era totalmente relacionada à escola^(E2).*

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

Eu acho que a didática, de como tu ensinar a EF, ela podia ser um pouquinho melhor^(E3).

A gente precisa saber se postar de frente numa turma. A formação, a própria graduação, eu acho que não, realmente não dá um embasamento completo, um embasamento satisfatório^(E8).

É durante as aulas, durante os cursos, as pesquisas que a gente faz e vai atrás de atividades diferentes. Leitura que vai dar um embasamento^(E8).

A gente não estudava propostas, tal proposta é a desenvolvimentista^(E9).

Essa construtivista, essa não sei quais são as ligações entre elas, o que a gente pode estar aproveitando de cada uma delas [...] Considero que a minha formação, ela realmente deixou muito a desejar^(E9).

Como consequência das aulas didáticas deficitárias, as atividades dedicadas ao ensino da 1^a à 4^a 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 de metodologias de ensino, aplicados à educação infantil e às séries iniciais.

Constatamos, inicialmente, que a formação inicial converge para a componente técnica em detrimento da componente pedagógica. Esta afirmação vem de encontro aos depoimentos E4, E5, E6, E9, 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 na fundamentação teórica

deficitária, como seguem nos exemplos «A minha formação foi tecnicista pura»; «Foi totalmente tecnicista, o esporte era tudo naquela época».

A minha formação foi bem direcionada para a educação física *do desporto*. *O esporte era a nossa ferramenta*, até porque todos nós, alunos e professores, tínhamos o nosso *esporte* favorito e que praticávamos. Ainda sou da época que a *prática desportiva da universidade era obrigatória* em três semestres e tínhamos competições entre os cursos de graduação e, a ESEF era sempre uma referência nas equipes^(E4)

A minha formação foi tecnicista pura^(E5).

A nossa graduação? Fundamentos da Educação Física? *Foi totalmente tecnicista, o esporte era tudo naquela época*, não só, digamos, da escola. *Nós trabalhamos bastante o esporte [...] as aulas de EF eram esporte por esporte, não se tinha outra coisa que não seja o esporte*^(E6).

A EF era muito esportivista^(E9).

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.

214

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 de diferentes técnicas e de 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 alii*, 2008).

A disciplina da prática de ensino, enquanto instância teórico-prática do estágio, constitui um 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 activamente no contexto escolar, no decorrer da própria formação inicial (Marques *et alii*, 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. Os relatos E1, E10 exemplificam essa questão:

As práticas de ensino que tivemos na faculdade eram normalmente voltadas para alunos mais velhos, não para os pequenos, e a prática de ensino era normalmente 5ª 6ª série e adolescência, eu não me lembro de ter tido uma prática de ensino com crianças^(E1). [...] porque eu comecei a observar o pátio e o pátio é tudo de bom, uma coisa surreal o que acontece num pátio!^(E1) A maior parte das minhas experiências na graduação, quando eu comecei com este estágio aí comecei a me interessar mais pelas disciplinas que falavam sobre isso e psicologia especial, desenvolvimento psicomotor e todas essas coisas, então se tornou mais interessante para mim^(E1).

A gente tem dois semestres de estágio e eu não fiz nenhum estágio de 1ª a 4ª série, foi tudo 5ª série para cima^(E10).

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 de realização ampliam-se, possibilitando práticas reflexivas e contextualizadas:

Mas a prática que a gente realiza é muito com os nossos colegas, que é totalmente diferente da prática com as crianças^(E2). É nos momentos em que houve aquele contato com as crianças no estágio, isso contribuiu^(E2).

Eu tive atividades, dei aulas para crianças, mas não era aquela relação tão próxima que você tem aqui^(E3).

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. Apresentamos os relatos E4, E5, E7 que ilustram com pertinência estas conjunturas:

O estágio é o locus da questão^(E4). Se o estágio for bem conduzido tudo bem, se não for, é bom pois te faz crescer...e, o cotidiano das aulas é outra realidade. Você chega cheio de gás e as professoras já em fase final de carreira, te dão um balde de água

fria, pois te desmotivam. Aí é que está a luta e a vontade de ser e estar professor^(E4).

Os académicos que têm trabalhado conosco na formação, nós temos observado que eles têm modificado a visão deles de EF^(E5). Só que eles ainda encontram bastante dificuldades em ver o norte, de ver o indivíduo além das esportividades, lado lúdico, lado recreativo e formativo^(E5).

O que faltou para gente foi um pouco de, os professores serem muito fechados, *não nos davam espaço para gente estar criando outras coisas^(E7).*

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, contribuirão, obrigatoriamente, para o amadurecimento praxiológico, em que o aluno-estagiário empenhará a relação da teoria com a prática e a sua [re]alimentação no sentido inverso. Percebemos que os depoimentos seguintes E10, E11, E12 são preciosos neste contexto.

Então, *eu não tive esta vivência que estou tendo aqui, essa foi minha maior dificuldade^(E10). A gente não tem, fora da faculdade uma outra chance de estar naquele ambiente para ir conhecendo, pelo menos, o ambiente escolar^(E10).*

Eu lembro que os meus dois estágios foram muito legais porque corri atrás, pesquisava tudo mas, *ao mesmo tempo não me sentia preparada para assumir uma turma minha^(E11).*

A gente quando está no início do curso, *não tem maturidade. Ainda não consegue relacionar estas coisas com o mundo prático que vai ter depois^(E12).*

Convergem neste sentido Freire e Verenguer, 2007; Silva, M. e Bracht, 2005; Vieira; Vieira e 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. Eles 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 os professores consideram que o estágio na pré-escola e nas séries iniciais é imprescindível para a 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. Referem, também, 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 adoptada pelos seus estagiários e no sentido de melhor e mais adequada formação para actuarem 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 concepção de ensino foi muito voltada para o 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 e MOLINA NETO, 2000; SILVA *et alii*, 2009)

De salientar que a EF, enquanto disciplina curricularmente «obrigatória», teve a sua efectivação 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 do 2º grau, permitindo a complementação em Técnico em Desportos.

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

De sublinhar que a fase de transição na passagem inicial da formação para a 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 e Yelling, 2004; Folle e Nascimento, 2008; Folle *et alii*, 2009).

Nos depoimentos E3, E4, E6, E7 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 às aprendizagens do *continuum* da formação ao longo da vida.

Mas, eu não aproveitei tudo que eu poderia, eu acredito, *apesar de que muitas coisas eram muito teóricas*, nesta parte das séries iniciais. O grande desafio é veres o aluno na frente, uma criança cheia de vontade a fim de fazer^(E3). Vamos ver se eu consigo *dar conta do que eu planejei*, acho que isso é o *grande desafio*^(E3).

[...] as cadeiras da educação que tive, didática, elas foram *muito voltadas para sala de aula*. Quanto ao planejamento teórico-prático, *isso somente com a experiência e vontade própria é que se adquire*. Em observações e troca de vivências com colegas, acertos e erros. Tudo vai te dando uma mostra da boa aula, da aula deficitária, da aula solta, livre. Tudo que aprendes na faculdade ajuda mas, não é o essencial^(E4).

[...] *falta que a gente viva a prática*^(E6).

A parte de *planejamento teórico*, nós *tivemos uma boa parte*^(E7). *A prática ficou um pouco a desejar*. Às vezes você trabalha dentro da universidade *alguns conteúdos* e quando você chega dentro da realidade da escola, *é bem diferente [...] Muito do que passavam na universidade*, a gente não conseguia aplicar na *prática*^(E7).

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 mais além das questões didático-pedagógicas e os relatos E11, E12 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 E KRUG, 2008, 2009; KRÜGER *et alii.*, 2008a, 2008b).

Então eu acho que o que mais me motivou hoje, a experiência desses anos, é dizer o que já deu certo, o que deu errado^(E11).

Não era o curso que não estava adequado, era eu que não estava adequada ainda, não tinha amadurecido ainda^(E12).

Quanto mais peso o aluno tem na experiência prática, melhor^(E12).

Concomitantemente ao amadurecimento vivencial que o futuro-docente conquista, decorrem as suas reflexões teóricas e tais percepções 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 colectiva desta concepção» (p. 106).

Contextualizam Januário, Anacleto e Henrique (2009) 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 concepções teóricas e práticas relacionadas às etapas do desenvolvimento profissional. Confirmam esta premissa os estudos de Folle e Nascimento, 2008; Folle *et alii*, 2009; Shigunov; Farias e 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 de as 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».

Em Síntese, podemos afirmar, à luz das constatações advindas das entrevistas analisadas, que as percepções destes docentes apontam no sentido de a 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 para a praxis docente reside na dosagem destas componen-

tes, na 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 para a 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.

220

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 da aprendizagem 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 e MACHADO, 2007).

Chegar a *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 das lutas, promoção de hábitos e de estilos de vida ativos e saudáveis. Apesar dessa responsabilidade e compromisso, ainda é necessário conquistar um estatuto mais adequado no cotidiano da escola, que somente a competência pedagógica e as intervenções didático-pedagógicas positivas podem viabilizar e, com isso, beneficiar os alunos.

4. CONCLUSÕES

Constatamos que a ênfase é colocada na aquisição de conhecimentos técnicos em detrimento da construção de competências teórico-práticas, que julgamos poder atribuir a uma precária transferibilidade de saberes pedagógicos inerentes à docência.

Defende esta premissa Silva *et alii* (2009) alegando ser resultante da separação da EF em campos distintos, mesmo estando interligados na graduação, onde a formação generalista cede espaço à formação especializada, contribuindo com o distanciamento da teoria da prática, acentuando a fragmentação da formação e debilitando a intervenção profissional.

No que diz respeito à formação inicial esta tem um papel imprescindível na construção de uma área de conhecimento e, no caso da EF, a sua formação transcende ao ensino de graduação, às 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 sua atividade docente reproduzem na sua prática as concepções educativas apreendidas na sua própria trajetória de vida.

No que concerne ao estágio curricular, as práticas de ensino, no decorrer da graduação, são imprescindíveis para a 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 na convivên-

cia entre pares, alunos e comunidade escolar. Com ênfase no estágio, os professores de EF entrevistados elaboraram um processo recordatório das suas graduações. Entendem que há desfasamento didático-pedagógico da formação inicial, conduzida pela prática de ensino, que esta foi proporcionada em fases descontextualizadas, reflectindo-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 de 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.

Camilo Cunha (2007) sugere que a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, descolada da imagem de mera preparadora de postos de trabalho, ocupação efémera e sem significado, devendo ser observada atentamente para a premissa de «aquisições de competências de reflexão sobre as dimensões sociotécnicas do trabalho, capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas» (p. 35).

Por tudo neste texto exposto e argumentado, urge 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 a mudanças.

222

BIBLIOGRAFIA

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. e SANTOS, P. P. (2006). «Formação profissional e diretrizes curriculares da educação física», in *Revista Especial de Educação Física*. Uberlândia, 3 (1), pp. 27-40.
- ARMOURAND, K. M. e YELLING, M. (2004). «Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers», in *European Physical Education Review*, 10 (1), pp. 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.
- CAMILO CUNHA, A. (2007). *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (De educação física)*. Viseu: Vislis Editores.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. (1996). «Formação de professores: objectivos, 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. e KRUG, H. N. (2008). «Formação inicial: a opinião dos académicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de estágio curricular supervisionado», in *Semana académica integrada das licenciaturas e semana académica do centro de educação*, 1 (14), 2008. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- CENTRO ESPORTIVO VIRTUAL (2008). *Escolas de formação em Educação Física no Brasil*. Disponível em <<http://www.cev.org.br>>. Acedido em 19 de Junho de 2010.
- CRISTINO, A. P. R. e 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)», in *Revista Movimento*. Porto Alegre, 14, (1), pp. 63-83.
- DAY, C. (2007). «A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição», in M. A. FLORES e I. C. VIANA (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- (2004b). Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 10 (1). pp. 89-111.

- (2008). Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 14 (1), pp. 85-110.
- FLORES, M. A. (2003). «Dilemas e desafios na formação de professores», in Maria Célia MORAES, José Augusto PACHECO e Maria Olinda EVANGELISTA (orgs.), *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- FOLLE, A. e NASCIMENTO, J. V. (2008). «Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente», in *Revista da Educação Física da UEM*. Maringá, 19 (4), pp. 605-618.
- FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D. e NASCIMENTO, J. V. (2009). «Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas», in *Revista Movimento*. Porto Alegre, 15 (1), 25-49.
- FORMOSINHO, J. e 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. e VERENGUER, R. C. G. (2007). «Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de bacharelado em educação física da universidade presbiteriana Mackenzie», in *Revista Mackenzie de Educação Física*. São Paulo, 6 (2), pp.115-119.
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora Ltda.
- GÜNTHER, M. C. C. e MOLINA NETO, V. (2000). «Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica», in *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 14 (1), pp. 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. e KRUG, H. N. (2008). «O desafio de ser professor no estágio curricular supervisionado durante a formação inicial em Educação Física», in *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. e HENRIQUE, J. (2009). «Investigação educacional: o paradigma pensamento do professor», in *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. e KRUG, H. N. (2008). «Aprendizagem e auto-formação: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente», in *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, (122), Julio, 2008. Acedido em 17 Julho de 2008. Disponível: <<http://www.efdeportes.com>>.

- (2009). «Licenciaturas em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo», in *Revista Movimento*. Porto Alegre, 15 (1), pp. 50-70.
- KRÜGER, L. G.; BRUSQUE, G. S.; CAVALHEIRO, L.; FLORES, P. P. e 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», in *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. e KRUG, H. N. (2008b). «Aprendendo a ser professor de Educação Física na percepção do planejamento das aulas no estágio curricular supervisionado», in *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. e 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. e BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. S. e 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: Unifra.
- MAUÉS, O. C. (2003). «Reformas internacionais da educação e formação de professores», in *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, 118, pp. 89-117.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- NEVES, J. L. (1996). «Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades», in *Cadernos de pesquisa em Administração*. São Paulo, 1, (3), pp. 7-16.
- NUNES, M. L. F. e Rúbio, K. (2008). «O(s) currículos(s) da Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos», in *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), pp. 55-77.
- PÁDUA, E. M. M. (2002). «Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas», in *Revista de Educação*. Campinas, 13, pp. 21-20.
- PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F. e FIGUEIREDO, Z. C. C. (2006). «Formação inicial e currículo no Cefd/Ufes», in *Pensar a prática*. Goiânia, 9 (2), pp. 213-230.
- ROLDÃO, M. C. (2008). *Diálogos Curriculares: voz, concepção e decisão dos professores e dos alunos no processo curricular*. Palestra proferida no Seminário de 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. e 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. e FIGUEIREDO, V. M. C. (2009). «A formação profissional em educação física e o processo político social», in *Pensar a prática*. Goiânia, 12 (2), pp. 1-16.
- SILVA, A. R. e KRUG, H. N. (2008). «A formação inicial do professor de educação física: revisitando os saberes para o exercício da docência», in *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. e BRACHT, V. (2005). «Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em educação física», in *Motrivivência*. Florianópolis, 17 (25), pp. 57-76.
- SOLDATELI, P. e KRUG, H. N. (2009). «A intencionalidade pedagógica da Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental», in *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>>.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- VALA, J. (2007). «A análise de conteúdo», in A. S. SILVA e J.M. PINTO (orgs.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 101-128). 14ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L. e FERNANDES, R. (2006). «Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de educação física em formação inicial», in *Revista da Educação Física Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, 17 (1), pp. 95-105.
- YIN, R. K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.