



**A ÊNFASE DADA À FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA DO CEFD/UFSM A PARTIR DOS PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO**

Evelize Dorneles Minuzzi<sup>1</sup>  
Gabriela Machado Ribeiro<sup>2</sup>  
Elizara Carolina Marin<sup>3</sup>

**RESUMO**

*Este artigo objetiva discutir sobre a ênfase da formação inicial proposta pelos projetos de ensino e extensão do ano de 2008 do curso de Educação Física – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e sobre os alunos envolvidos em tais projetos. Trata de uma pesquisa documental e exploratória desenvolvida por meio do levantamento de dados, de leitura e sistematização. Constatou-se que a maioria dos projetos analisados enfoca características e habilidades do modelo da racionalidade técnica do conhecimento, entretanto, apresentam possíveis redirecionamentos e caminhos para uma formação inicial situada no modelo da racionalidade prática.*

**EMPHASIS ON INITIAL FORMATION IN THE PHYSICAL EDUCATION COURSE GRADUATION OF CEFD / UFMSM FROM THE PROJECTS OF EDUCATION AND EXTENSION**

**ABSTRACT**

*This article aims to discuss about the initial formation emphasis proposed by education and extension projects for the 2008 the course of the physical education – graduation, of the Federal University of the Santa Maria (UFSM) and about the students involved in such projects. This is a documentary and exploratory research developed through the data collection, reading and systematization. It was verified that most projects reviewed focuses characteristics and abilities of the knowledge technical rationality model, however, present possible ways to redirect and located in an initial formation of practical rationality.*

**LA ÊNFASES DADA LA FORMACIÓN INICIAL EN EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA DEL CEFD/UFMSM LA PARTIR DE LOS PROYECTOS DEL ENSEÑANZA Y EXTENSIÓN**

<sup>1</sup> Acadêmica do Mestrado em Educação Física- ESEF/UFPel

<sup>2</sup> Acadêmica do Mestrado em Educação Física- ESEF/UFPel- Bolsista CAPES

<sup>3</sup> Docente Adjunto da UFMSM, colaboradora no curso de Mestrado em Educação Física ESEF/UFPel



## RESUMEN

*Este artículo objetiva discutir sobre la énfasis de la formación inicial propuesta por los proyectos del enseñanza y extensión del año de 2008 en el curso de Educación Física – Licenciatura, de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), y sobre los alumnos envueltos en los proyectos. Trata de una pesquisa documental y exploratória desarrollada por medio del examen de datos, de lectura y sistematización. Constatou-se que la mayoría de los proyectos analizados enfoca las características y habilidades del modelo de racionalidad técnica del conocimiento, mientras, apresentam posibles redireccionamientos y caminos para una formación inicial situada en el modelo de la racionalidad práctica.*

### Considerações Iniciais

Pensar e dialogar sobre o tema “formação inicial de professores a partir da atual instância de reorganização curricular nos cursos de Licenciaturas” representa uma tarefa indispensável ao âmbito acadêmico. A formação de professores, ao compor a teia de prioridades no eixo dos debates educacionais brasileiros devido às condições que a educação, principalmente a pública encontra-se, requer que sua configuração esteja constante discussão.

Partindo da compreensão que a formação inicial extrapola os limites da sala de aula dos cursos de graduação e do pressuposto de que o envolvimento do acadêmico nos projetos de ensino e extensão interfere significativamente na formação do professor, no processo de produção do conhecimento e, conseqüentemente, na sua futura atuação profissional, procuramos investigar a participação de acadêmicos nesses espaços formativos.

Dessa forma, com a preocupação voltada para essas dimensões do processo de formação docente, buscou-se analisar a ênfase da formação de professores do curso de Licenciatura de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM via projetos de ensino<sup>4</sup> e de extensão<sup>5</sup> desenvolvidos no ano de 2008 pelo coletivo docente e detalhar o perfil dos acadêmicos envolvidos nesses projetos.

Através da investigação, procurou-se interpretar as visões implícitas de Educação Física que sustentam os projetos; investigar o curso dos alunos envolvidos nos projetos e discutir problemas e impasses relacionados à formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM a partir dos projetos. Além disso, busca-se discutir a importância de se pensar a direção dada ao

<sup>4</sup> Rays (2003) considera o ensino um termo peculiar para as instituições escolares; no entanto, se partir da asserção crítica, a palavra ensino passa a ser repensada a fim de se adequá-la ao momento histórico presente e fazer com que as atividades didáticas escolarizadas se voltem para o desenvolvimento das formas superiores de pensamento e de ação que possam resultar para o educando numa sólida formação política e científica a respeito do mundo, da natureza e da cultura. Optando por essa concepção de ensino, os professores necessitam selecionar procedimentos didáticos que promovam o aprendizado crítico de conteúdos.

<sup>5</sup> Fundamentados em Rays (2003) entendemos extensão universitária como um processo que interfere com ações concretas na sociedade, nos diversos segmentos sociais, com o objetivo de estender o produto do ensino e da pesquisa, gerados no âmbito acadêmico. A extensão universitária caracteriza-se, também, por ser um processo que tem a possibilidade de trazer para a universidade tanto os problemas quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedade. Pode ser tratada como uma ação de estender, difundir o conhecimento que se operacionaliza por meio de uma práxis dialética (mediadora entre universidade – sociedade – universidade) de produção/ reprodução e crítica do conhecimento.



currículo oculto, ou seja, a formação que se desenvolve no processo de aprender a ensinar, via participação não-obrigatória em outras atividades proporcionadas pela universidade.

Para tal, realizou-se uma pesquisa documental e exploratória, tendo como fontes de informações os projetos de ensino e extensão desenvolvidos no CEFD/UFSM, registrados no Gabinete de Projetos (GAP) no ano de 2008, bem como levantamento dos alunos envolvidos nesses projetos.

No campo da análise documental, visando compreender a ênfase da formação inicial e as repercussões propostas pelos projetos de ensino e de extensão para a formação de professores utilizou-se de uma triangulação de procedimentos metodológicos: o levantamento quantitativo dos projetos registrados em 2008 no GAP/CEFD em situação de andamento e categorizados na classificação de ensino e extensão, a leitura de seus resumos e a sistematização dos objetivos desses, no sentido de identificar as proposições caracterizadoras que comumente não estão explícitas.

O levantamento dos alunos envolvidos nos projetos foi realizado por meio de uma breve identificação nos registros existentes no GAP e uma consulta com os professores coordenadores dos projetos. Sendo o principal foco da pesquisa, os acadêmicos do curso de Educação Física - Licenciatura CEFD/UFSM do currículo de 2005, que norteando o estudo sob a premissa de que para existirem cursos de ensino superior voltados à prática pedagógica escolar, a mudança depende de um entendimento e de um encaminhamento coletivo através de espaços de reflexões acerca da ação docente.

A discussão dos dados da pesquisa foi realizada, sobretudo, com base em Paiva; Andrade Filho & Figueiredo (2006), Mizukami (2002), Michelloti & Silva (2008), Pérez Gómez (1995).

### **Formação Inicial de professores: uma velha ação com um formato atual**

O debate sobre a formação inicial de professores tem preenchido a agenda acadêmica com prioridade nos últimos tempos, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, através dos cursos de licenciaturas, juntamente com as recentes Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. Essas prevêm um novo modelo de formação docente, que reforça a idéia da prática estar presente desde o início desse curso e continuar ao longo da formação docente, em decorrência das atuais mudanças ocorridas na Educação Básica Nacional.

Salgado (2000) acena que a formação inicial de professores é primeira etapa de um processo de construção de saberes, acoplado pela experiência pedagógica dos futuros professores e pelo currículo disciplinar, dentro de uma instituição de ensino superior, a qual, mais tarde, se complementa e se amplia através da formação continuada.

Cabe considerar que, conforme expõe Gama & Terrazan (2008), a formação inicial de professores, especificamente a do curso Educação Física – Licenciatura, ainda evidencia o modelo da racionalidade técnica na sua composição, já que, em algumas vezes, valoriza a formação prática em detrimento da formação teórica, entendendo essa prática como um momento de aplicação das teorias e técnicas anteriormente aprendidas.

Nesse sentido, Mizukami (2002) salienta que em sendo a formação de professores algo contínuo, a lógica da racionalidade técnica torna-se algo ultrapassado, pois apresenta diversas falhas perante à complexidade dos fenômenos educacionais e limita a prática pedagógica ao seu discurso teórico eficiente, a qual destina um manual de pré-soluções, baseadas em referenciais teóricos e técnicos, para a aplicação nas diversas situações/problema da prática do professor.



Para a mesma autora, a instituição escolar brasileira tornou-se algo complexo e, cada vez mais, exige uma formação ampliada dos saberes escolares pelos professores, pois apenas o simples domínio dos conteúdos das disciplinas curriculares e das técnicas para aplicá-los, rigorosamente, conforme as regras, seguindo a lógica da racionalidade técnica, não bastam mais para suprir as necessidades da realidade da escola atual.

Delineia-se como a principal conseqüência o distanciamento entre a formação de professores desenvolvida pelos cursos de licenciaturas e os problemas situacionais da prática pedagógica no âmbito escolar. Mattos (1994), diante da especificidade da Educação Física como prática pedagógica, coloca a existência de uma dissociação entre a escola visualizada pela formação inicial e a real escola do campo de trabalho.

De fato, para que esse tipo de formação docente não se perpetue na formação dos profissionais de Educação Física Escolar, a aproximação com o contexto escolar na formação inicial, por meio da participação dos acadêmicos em projetos oferecidos pelo corpo docente do curso, apresenta-se como uma via de projeção, ou seja, uma porta para adquirir experiências profissionais na futura área de atuação e construir uma identidade e saberes necessários para um professor crítico-reflexivo.

Portanto, se o ponto importante da prática pedagógica é o ensinar como uma forma de contribuição no processo de humanização do educando, cabe aos cursos de licenciatura desenvolver conhecimentos e valores nos acadêmicos, contribuindo, com isso, para a construção dos saberes-fazer docentes relacionados com as necessidades e os desafios do cotidiano escolar (BRACHT & SILVA, 2005).

Isso acontecerá na medida em que o ensinar a ensinar a ser professor, nas instituições superiores de ensino, seja fruto de situações pautadas em problemáticas inerentes ao cotidiano escolar, que suscitem o futuro professor refletir sobre sua atuação pedagógica e as implicações das condições sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam essa, desenvolvendo conhecimentos fundamentais para fomentar a formação cidadã do aluno.

### **Formação Inicial em Educação Física: História, Impasses e Reflexões a partir do CEFD/UFSM**

Ao aprofundar algumas questões a partir do contexto de formação docente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, através do curso de licenciatura, chega-se aos pressupostos de Mazo (1997), que relembra a criação do CEFD-UFSM (em 1970), em consonância com a própria história da Educação Física, constituído por um corpo docente com trajetória esportiva. O próprio currículo do curso era composto por disciplinas práticas, principalmente relacionadas aos esportes, com ênfase em elementos técnicos e no desempenho esportivo. As disciplinas eram preenchidas por aspectos da formação básica, pedagógica, profissionalizante e complementar, com duração de 03 a 05 anos, tendo como referência o Parecer nº. 894 de 21 de dezembro de 1969, a Resolução nº. 20.68/69 e a Resolução nº. 69/69.

Em 1990, um novo currículo foi implantado, com uma grade curricular composta por disciplinas de formação geral, específica e optativa (Atividades Complementares de Graduação, ACGs, e Disciplinas Complementares de Graduação, DCGs) com duração de 04 anos. Em 2004, ocorreu mais uma reformulação do currículo do CEFD-UFSM, tendo como resultado a divisão e recriação do curso de Educação Física – Licenciatura Plena em Bacharelado e Licenciatura. Essa divisão visou atender às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade, possibilitando uma concretização da diferenciação das áreas de Educação Física em licenciado (professor) e bacharel (profissional), tendo, agora, a opção de



licenciado para atuar na educação básica e a de bacharel para atuar em qualquer segmento que não seja o de ensino formal.

O atual curso de Educação Física – Licenciatura - foi instituído a partir das Resoluções 01 e 02 de 2002, as quais formularam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (DCN), em nível superior, e da Resolução nº. 07 de 2004 que estipulou, especificamente, as DCN para os cursos de Educação Física. Uma das recomendações contidas nessa Resolução 7-CNE-CES-2004 para os cursos de Licenciaturas está baseada na necessidade da formação inicial assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da Prática como Componente Curricular (PCC), sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, e desde o início do curso.

Tendo essas colocações em pauta, torna-se claro que a formação inicial, primeiramente, se materializa a partir da dinâmica curricular, que, aqui, é entendido como uma “prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (PAIVA; ANDRADE FILHO & FIGUEIREDO, 2006, p.20), isto é, o significado do currículo como uma prática pedagógica está impregnado pelas diversas práticas escolares, pois esse é percebido no cruzamento dessas práticas nas aulas, nas escolas e nas instituições que formam professores. E, além da influência do currículo na formação profissional, essa ainda pode ser orientada pela experiência profissional, procurada de forma individual, e adquirida em estágios extracurriculares e em projetos universitários, tanto de ensino, pesquisa como de extensão.

Assim, para se ter um sentido ampliado de formação inicial de professores, os projetos universitários e as atividades extracurriculares ligadas à licenciatura integram o binômio da formação docente com os conhecimentos advindos da experiência e da cultura profissional, uma vez que focalizam a vivência docente, e, ao mesmo tempo, favorecem a inserção no contexto escolar e contribuem para a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores requeridos para a concretização da atuação docente.

Conforme Montenegro (1994), os estágios, as práticas de ensino e a participação em projetos de ensino, de pesquisa e extensão são ferramentas por onde os futuros professores conseguem observar a realidade da profissão e buscar suas próprias estratégias de intervenção didático-pedagógica no contexto envolvido.

Nesse sentido, os projetos universitários de ensino e extensão constituem uma ferramenta essencial para incorporar o processo de aprender a ensinar, pois confrontam os futuros professores, provocam a articulação entre ensino e pesquisa e, ainda, oportunizam a experiência de ensino sob o elo entre teoria e prática, e, conseqüentemente, podem provocar mudanças na prática social e desenvolver subsídios formativos para o ensino da prática reflexiva e investigativa.

Dessa forma, Crum (2000) argumenta que a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente o conhecimento essencial para o professor de Educação Física. A partir daí, destaca a importância das experiências docentes incididas pelos projetos universitários no decorrer dos cursos de Licenciatura para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos do professor.

Portanto, percebe-se que é na vivência do contexto escolar que o acadêmico-docente desenvolve a inter-relação entre a teoria e a prática e compreende a importância de embasar suas intervenções para aquele grupo de alunos e para aquela escola específica, aprofundando o trato pedagógico do conteúdo. Para Marcon & Graça (2007), só se agregará o real sentido da prática pedagógica a partir da busca por bibliografias, leituras e estudos que sustentem essa intervenção prática.



A partir do exposto, a pergunta que se coloca é: o curso de Educação Física Licenciatura do CEFD/UFSM está dando conta de garantir, na formação inicial, por meio dos projetos de ensino e extensão, aproximação com a sua especificidade, ou seja, com a prática pedagógica? E a necessária inter-relação entre teoria e prática?

### **Interpretando o modelo oculto de formação do CEFD/UFSM**

As discussões estão pautadas nos dados gerais coletados nos projetos de ensino e de extensão registrados no GAP/CEFD. As informações estão relacionadas ao número total dos projetos, divididos em: desenvolvidos no âmbito da saúde/esporte e do contexto escolar; alunos envolvidos nos projetos de ensino e extensão – formação profissional (Licenciatura ou Bacharelado) e semestre dos mesmos.

Observou-se que dos 64 projetos de ensino e extensão registrados no GAP/CEFD, 33 são desenvolvidos pelo Departamento de Desportos Coletivos (DDC), 17 pelo Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD) e 15 pelo Departamento de Desportos Individuais (DDI). Destes, 41 são projetos de extensão, 17 foram classificados como outros e englobam eventos e programas e 06 são projetos de ensino. Identificou-se que dos 06 projetos de ensino, apenas 01 está relacionado com o contexto escolar e dos 41 projetos de extensão somente 06 estão relacionados com contexto escolar. Destacou-se, ainda, que o projeto de ensino relacionado ao contexto escolar está vinculado ao DDI e 06 dos de extensão relacionados também a este contexto 04 são propostos pelo DDI, 01 de extensão pelo DMTD e 01 pelo DDC.

**Gráfico 1: Classificação dos projetos**



O gráfico (1) demonstra, visivelmente, a ênfase dos projetos desenvolvidos na área da saúde/esportes e um percentual reduzido de projetos específicos para o campo escolar. Essa visível tendência de projetos na área do desenvolvimento biológico e esportivo influencia na formação do perfil do professor de Educação Física e, principalmente, na visão de prática pedagógica a ser desenvolvida na escola por esse educador.

De acordo com Paiva; Andrade Filho & Figueiredo (2006), pensar a Educação Física a partir da área da saúde e do esporte, pode comprometer imensamente a possibilidade de compreender a interface da Educação Física com diferentes campos de saberes e a formação de seus profissionais na dimensão escolar, resultando em uma proposta não condizente com o contexto escolar, mas mais próxima ao perfil de profissionais da área da saúde, do treinamento, conectado com outros contextos e populações.

Tal entendimento ainda é decorrente na formação inicial em Educação Física, do curso de licenciatura do CEFD/UFSM, pois se percebe a ausência de uma identidade profissional dos formadores, especificamente, voltada para licenciatura e a falta de objetividade do seu objeto de estudo quando se trata de pensar os projetos oferecidos. Historicamente, a formação em Educação Física foi caracterizada por aspectos generalistas de duas áreas em um curso único, tentando abarcar o vasto campo profissional,



sob uma vasta estrutura curricular separatista, com conhecimento fragmentado e com forte ênfase biológica, e que, cabe destacar, continua acentuada se comparada com os conteúdos disciplinares das ciências humanas, tendo em vista a própria formação biológica e tecnicista dos discentes formadores.

Essa formação distancia-se da idéia de prática pedagógica em que o acadêmico constrói-se criticamente no processo de ensino por meio da relação entre teoria e prática, tendo vivências diretas por meio da atuação pedagógica dentro do contexto da educação básica. A respeito disso, Pérez Gómez (1995) ressalta que a prática e a figura do formador são as chaves de uma trajetória qualificada para a formação de professores.

Concorda-se com Michelloti & Silva (2008), quando entendem o contexto pedagógico da Educação Física, especificamente o da licenciatura, a partir de uma prática cotidiana de apreensão e objetivação da cultura corporal, estabelecida de maneira coerente diante da teoria e da prática. Caso contrário, o movimento humano ficaria restrito às repercussões orgânico-fisiológicas, desconsiderando suas representações histórico-sociais a serem socializadas em forma de saberes.

Apesar dos saberes efetivados pela grade curricular na formação específica de professores para educação básica, é preciso que os cursos de licenciatura também produzam conhecimentos sobre a cultura geral e profissional, sobre a criança, o adolescente e o adulto (incluindo as especificidades dos alunos com necessidades especiais, das comunidades indígenas, rurais), sobre a dimensão cultural, social, política, econômica, pedagógica e sobre o próprio conhecimento advindo da experiência, da mesma forma que se desdobre em atividades extracurriculares voltadas para o contexto educacional, conforme a publicação da Resolução 01/2002.

Essa constatação vem ao encontro do Parecer 58/CNE/CES/2004, o qual afirma que é imprescindível a existência de uma coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades da formação, primeiramente, inicial.

Para Silva & Bracht (2005), isso significa que o compromisso com a docência na escola no percurso da formação inicial, concretiza uma oportunidade para perceber lacunas que o processo da graduação deixa em relação à prática pedagógica da Educação Física no contexto escolar. Esta perspectiva possibilita direcionar a formação de acordo com as necessidades da atuação na escola e com as concepções que se defende, buscando conhecimentos que podem ser fundamentais para analisar e compreender a totalidade e que não foram oportunizados.

As próprias diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior, estabelecem que o futuro professor se torne o ator principal para construir e adquirir os conhecimentos inerentes a sua própria atuação na escola.

No entanto, parece que o tripé pesquisa/ensino/extensão, que caracteriza há muitas décadas o próprio conceito de Universidade, prevista na Constituição Federal de 1988, está variando conforme a concepção que se tem de cada um deles e o contexto de cada instituição superior. O fato é que, mesmo existindo uma ligação estrutural obrigatória, essas três dimensões nem sempre se entrelaçam de maneira a se fortalecerem e se alimentarem mutuamente.

O gráfico abaixo ilustra a grande diferença no CEFD/UFSM entre a quantidade de projetos de extensão se comparado com os de ensino, mesmo contemplando um curso de licenciatura, motivo pelo qual deveria propiciar as circunstâncias para o desenvolvimento de projetos de ensino, os quais são fundamentais para o fazer docente.



**Gráfico 2: Divisão dos Projetos**



Diante do quadro exposto, inicialmente, é preciso que o CEFD/UFSM estabeleça mais elos com a Educação Física Escolar, bem como analise e discuta os diferentes problemas da disciplina na educação básica.

E em seguida, operacionalize um pouco mais a relação entre teoria e prática, uma vez que existe um número expressivo de projetos de extensão em andamento, mas que ainda parece não estarem articulados a uma proposta de entendimento e compreensão mais abrangente sobre a indissociabilidade universitária.

Para Rodrigues (1998), a desvalorização da práxis educativa nada mais é do que uma conseqüência dos cursos de licenciaturas em Educação Física que enfatizam demasiadamente essa formação técnica derivada do conhecimento científico em detrimento da formação intelectual crítica. Assim, esses têm preparado o professor para exercer atividades meramente técnicas tanto pelo currículo como pelo conjunto de projetos, geralmente desconsiderando elementos reflexivos, críticos, sociais e políticos que envolvem todo o processo educativo.

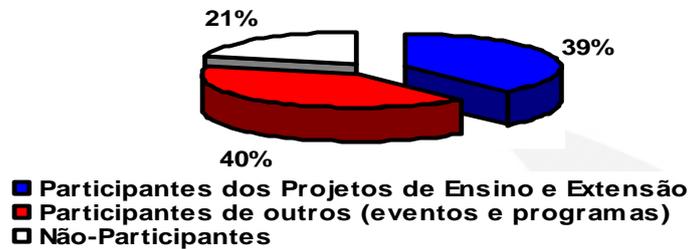
A esse respeito, Paiva & Marcellino (2004), atentam para os equívocos existentes no entendimento da questão da extensão universitária, desvinculada do ensino e da pesquisa, como mera prestação de serviços. Ao contrário disso, a ação de extensão deve ter como uma de suas características principais a viabilização de um canal de relacionamento entre universidade e grupos sociais diversos, configurando-se como uma intervenção social, dentro de uma política cultural ou mesmo como parte dela.

Nessa direção, Chavez e Sanchez Gamboa (2008, p. 145) compreendem a extensão como “processos educativos, culturais e científicos que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade”. Argumentam que a relação de troca entre saberes sistematizado, acadêmicos e popular, possibilitam “a produção de um conhecimento sobre a realidade; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Atualmente, no CEFD/UFSM, existem 305 alunos matriculados na licenciatura e 169 alunos matriculados no bacharelado. Do total da licenciatura, 163 estão envolvidos com algum projeto e do total do bacharelado, 47 estão envolvidos.



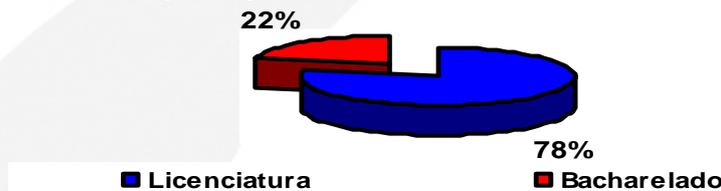
**Gráfico 3: Total de Alunos Participantes dos projetos de Ensino, extensão e outros em relação ao total de matriculados no CEFD/UFSM em 2008.**



Percebe-se que os alunos da licenciatura possuem maior envolvimento com as atividades de ensino e extensão no curso. Porém, destaca-se que apenas 13 alunos da licenciatura estão envolvidos com os projetos relacionados com o contexto escolar.

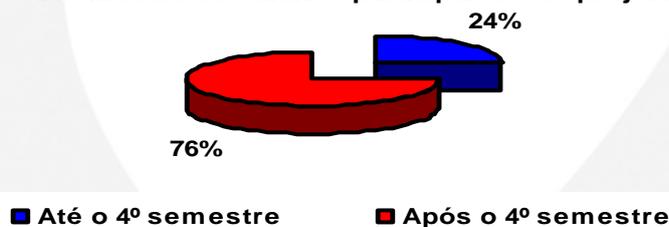
Para Freire (1992) é a partir do exercício de pensar a prática, de se inserir no contexto que se encontra a melhor forma de se chegar à teoria, isto é, quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da realidade objetiva e desafiadora, tanto mais alcançará o seu entendimento.

**Gráfico 4: Curso dos participantes que estão inseridos nos projetos**



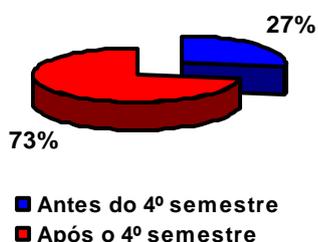
Identificou-se que os alunos da licenciatura e do bacharelado do CEFD/UFSM passam a se inserir e participar dos projetos de ensino e extensão, preponderantemente, a partir da metade do período total do curso, ou seja, a partir do 4º semestre, como demonstra o gráfico abaixo.

**Gráfico 5: Semestre dos alunos participantes de projetos.**

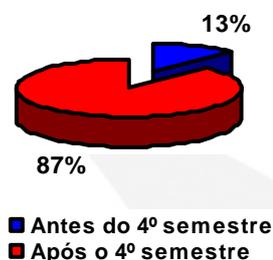




**Gráfico5.1: Semestre dos alunos da Licenciatura participantes de projetos.**



**Gráfico5.2: Semestre dos alunos do Bacharelado participantes de projetos.**



Esse dado pode justificar-se pela falta de esclarecimento de informações direcionadas aos acadêmicos recém ingressados, já que quando os alunos ingressam no curso, poucos sabem sobre o funcionamento e a estrutura organizacional dos projetos do CEFD-UFSM.

Os dados evidenciam o número limitado de alunos que participam dos projetos de ensino e extensão em relação ao número total de alunos matriculados no curso de Educação Física – Licenciatura do CEFD-UFSM. Essa pouca participação tem como consequência o contato tardio com o contexto profissional, que ocorrerá somente pelos estágios supervisionados ou práticas curriculares no interior das disciplinas e de forma obrigatória ou normatizada.

Marcon & Graça (2007) observam, em suas pesquisas, que os acadêmicos em processo de formação mostram-se desinteressados na participação em projetos universitários, tendo como principal causa a falta de tempo, visto que essas práticas pedagógicas, na sua maioria, são desenvolvidas em horário fora do turno do curso.

Destaca-se a importância da participação em projetos para enriquecer e consolidar a formação inicial com melhores alicerces e com um caráter profissional crítico-reflexivo, como evidenciam Marcon & Graça (2007). O aprendizado do saber-fazer do cotidiano escolar demanda inserção, mergulho, que, por sua vez, prescinde de tempo, pois a aprendizagem constitui-se na vivência do processo, oportunizada justamente pelo contato com o contexto escolar ao longo da formação inicial. Afinal, a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Além disso, Silva & Bracht (2005) destacam o contato inicial com o campo de atuação, havendo, nesse sentido, uma aproximação do acadêmico, de forma concreta inclusive com as problemáticas recorrentes, com o campo de atuação, tais como: sobrecarga de trabalho, dificuldades e limitações para estruturar um programa relacionado à cultura corporal de movimento, distanciamento entre a Educação Física e as demais disciplinas do currículo da escola, entre outros. Silva & Bracht (2005) defendem que a prática docente em diferentes contextos escolares durante a formação inicial proporciona subsídios marcantes, pois essa acontece num momento de contato com os professores formados da escola e com os alunos, onde as vivências positivas se incorporam ao repertório de estratégias e saberes da intervenção pedagógica.

A apropriação dos conhecimentos da profissão docente ao longo da formação inicial concretiza-se em ações pedagógicas e serve de alicerce sobre o qual se constrói o professor.



As análises dos projetos e da participação dos alunos envolvidos evidenciam o estreito entrelaçamento entre a Educação Física/saúde, relacionada ao aspecto biológico, e a Educação Física/esporte, relacionada ao desempenho. Essas têm sido, ao longo dos anos, as principais referências em relação ao conceito de Educação Física trazido pelos alunos que ingressam e que ainda são enfatizadas no curso de licenciatura do CEFD/UFSM.

A inserção do aluno na vida acadêmica vem carregada de concepções advindas do senso comum, que acabam interferindo no direcionamento da formação e na construção dos saberes pedagógicos (SILVA, 2008). Neste sentido, acabam privilegiando o desenvolvimento de condições necessárias a um atleta ou ainda os fundamentos técnicos básicos de todas as manifestações corporais em detrimento da sua formação para docência, a medida que acreditam que um bom professor de Educação Física sabe praticar, de maneira satisfatória, os movimentos de todas as modalidades.

Muitas vezes, as expectativas dos futuros professores não são concretizadas pela formação inicial ofertada pelo currículo básico e obrigatório do curso de licenciatura do CEFD/UFSM, gerando frustrações e diversas dúvidas diante da profissão docente. A partir disso, o aluno busca enquadrar suas necessidades formativas em projetos universitários correspondentes aos seus interesses, suas expectativas, sua satisfação e seus problemas, não se importando com o contexto de trabalho no qual se inserem esses projetos ou, muito menos, com a sua futura área de atuação profissional.

No contexto dos projetos do CEFD/UFSM, ainda encontram-se alunos do curso de licenciatura que ingressam nos projetos com o intuito de atingir um percentual de horas em atividades complementares de graduação (ACGs), as quais são exigidas como requisito do curso de licenciatura em Educação Física, conforme a Resolução 022/99, intitulado, especificamente, no artigo de nº 03.

O distanciamento dos acadêmicos do curso de licenciatura do CEFD/UFSM em relação aos projetos ligados ao contexto escolar pode ser dimensionado a partir da concepção de Educação Física evidenciada pela maioria do corpo docente, que propõem, majoritariamente, projetos direcionados ao aspecto da saúde e do esporte de alto rendimento ao invés de projetos que enfatizam o âmbito educacional.

Todavia, isso não pode ser considerado como uma justificativa para esse desinteresse, uma vez que as recentes mudanças nos cursos de licenciatura, geradas pela Resolução 01 e 02/2002, evidenciam a necessidade de haver uma inter-relação ente a universidade e as escolas de Educação Básica com base na maior exigência de alunos investigadores do contexto escolar.

### **Algumas considerações construídas**

A partir dessa pesquisa podemos acenar a necessidade de refletir sobre a participação dos acadêmicos do curso de Educação Física- Licenciatura CEFD-UFSM em projetos de ensino e extensão na formação inicial e a direção dada a esse currículo oculto, ou seja, o modelo de formação que se apresenta para com o processo de aprender a ensinar.

No conjunto de projetos desenvolvidos pelos professores do CEFD-UFSM, no ano de 2008, evidenciou-se que a maioria dos projetos de ensino e de extensão, enfoca características e arranjos do modelo da racionalidade técnica do conhecimento, uma vez que seus objetivos e suas metodologias enfatizam o domínio dos conteúdos específicos a serem desenvolvidos nas atividades do projeto, a técnica que melhor se enquadra na transmissão desses conteúdos e os modelos de solução para os diferentes problemas.



A partir desse modelo, Rodrigues (1998) argumenta que se formam, constantemente, professores que somente cumprem planejamentos do qual não fizeram parte no momento de sua elaboração ou que apenas seguem receitas de livros-textos ou livros didáticos, ou ainda, que orientam sua prática apenas pela experiência acumulada no trabalho escolar, que não refletem sobre as possibilidades de superação da rotina do sistema escolar.

Leva-se em conta que a atual e necessária compreensão do caráter e da especificidade da formação inicial dada pela racionalidade prática a partir do desenvolvimento de projetos de ensino e extensão veio acompanhada de uma realidade contraditória para um curso de licenciatura, onde se destaca a enorme disponibilidade de projetos de ensino e extensão voltados ao enfoque biológico-motor, sendo que o CEFD-UFSM oferece um curso específico de licenciatura há mais de oito semestres. Considerando essa questão, observa-se que a grande maioria que participa dos projetos são os acadêmicos da Licenciatura (Versão-2005), que passam a se inserir nos projetos a partir da metade do período do curso (a partir do quarto semestre) e os alunos já formados.

Os dados salientam, que os alunos participantes projetos de ensino e de extensão compõem a margem de menos da metade do total dos acadêmicos matriculados no ano de 2008 no CEFD-UFSM. Revelam, ainda que dos alunos matriculados na licenciatura, menos de 50% compõem os projetos, já os alunos do bacharelado constituem uma pequena parte da porção de participantes em relação ao número de matriculados nesse curso.

Essa colocação vem ao encontro da importância de os estudantes participarem, durante a sua formação inicial, de projetos de ensino e extensão como um componente formativo, no sentido de valorizar as experiências significativas de ensino-aprendizagem vivenciadas no curso de Licenciatura e levadas para a trajetória profissional, aumentando as oportunidades de ser professor e estabelecendo relações e interações entre a escola e a universidade.

Quanto mais os projetos possibilitarem o processo de aprender a ensinar favorecendo espaços/tempo de reflexão, mais o acadêmico-professor poderá observar, refletir e sistematizar seus estudos a partir da prática pedagógica. O futuro professor, ao encontra-se na condição de protagonista de uma ação que tema realidade da escola como referencial, terá mais possibilidades desvendar e superar às situações problemas de maneira diferentes, para além da reprodução.

### **Referências Bibliográficas**

BRACHT, W.; SILVA, M da. Intervenção Profissional durante a Formação Inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano XVII, n. 25, p. 57-76, dezembro 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Conselho Nacional de Educação: (2002a). *Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 20 de Set. de 2009.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm)> Acesso em: 17 de jun. de 2009.



\_\_\_\_\_: Conselho Nacional de Educação: (2002b). *Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 de Set. de 2009.

\_\_\_\_\_: Câmara de Educação Superior (CNE/CES). *Parecer n.58. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. 18 de fevereiro de 2004*. Brasília: CNE/CES, 2004. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)>. Acesso em: 30 de set. de 2009.

\_\_\_\_\_: *Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física*. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril 2004, Seção 1, p.18.

CHAVES, M.; GAMBOA, S S. A Relação Universidade e Sociedade: A “Problematização” nos Projetos Articulados de Ensino, Pesquisa e Extensão. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.1, p.144-167, dezembro 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1927>>. Acesso em 18 de out. de 2010.

CRUM, B. Funções e competências dos professores de educação física: conseqüências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, n.23, p.61-76, 2000.

FREIRE, P.; S., Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. A formação continuada de professores como um processo de desenvolvimento profissional e institucional. In: MARIN, E. C.; GAMA, M.E. (Org.). *Aportes teórico-metodológicos: contribuições para a prática da educação física escolar*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2008. p. 17-29.

MARCON, J.; NASCIMENTO, J.V.; GRAÇA, A.B.S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, jan./mar 2007. Disponível em: <[http://www.usp.br/cef/rbefe/sumariov21n1/2\\_v21\\_n1\\_p11-25.pdf](http://www.usp.br/cef/rbefe/sumariov21n1/2_v21_n1_p11-25.pdf)>. Acesso em: 03 de set. de 2009.

MATOS, Z. Avaliação da formação dos professores. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Coimbra (PT), n.º10-11, p.53-78, 1994.

MAZO, J. Z. *História do Centro de Educação Física e Desportos/ UFSM – 25 anos*. Santa Maria: UFSM, 1997.

MICHELOTTI, D.; SOUZA, M. Análise do Conhecimento Teórico-Metodológico dos Professores em Educação Física do CEFD/UFSM em Relação à sua Prática Pedagógica. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 63-82, maio/agosto 2008. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seermigrando/ojs/index.php/Movimento/article/viewFile/2315/3358>>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

MIZUKAMI, M. *Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Editora UFSCar, 2002.

MONTENEGRO, P.C. A. Formação, (de) formação ou formatação reflexões sobre a formação do professor de educação física. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, a. I, n. 2, p. 35-43, 1994.



- PAIVA, F de.; ANDRADE FILHO, N.; FIGUEIREDO, Z. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.9, n.2, p. 213-230, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://200.137.221.132/index.php/fef/article/view/170/157>>. Acesso em: 03 de Nov. de 2009.
- PAIVA, J. L.; MARCELLINO, N. C. Possibilidades para extensão universitária desde o surgimento de uma política de lazer, nas faculdades de Educação Física. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 85-90, jan./mar 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 2ª ed., 1995. p. 93-115.
- RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, Centro de Educação da UFSM, v.1, n.21, Semestral, p. 71-85, 2003.
- RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 1, n.1, p. 47-58, jan/jun 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/11/2702>>. Acesso em: 18 de nov. de 2009.
- SALGADO, M. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. *Um Olhar sobre a Escola. Série de Estudos para Educação a Distância*. Brasília: MEC/SEED, 2000.
- SILVA, M.S. A Formação de Professores em Educação Física e sua Relação com o Mundo da Vida. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008

Evelize Dorneles Minuzzi. [evelizedorneles@yahoo.com.br](mailto:evelizedorneles@yahoo.com.br)  
Rua: Alberto Rosa, 575/32  
Pelotas- RS  
CEP: 96010-770

Gabriela Machado Ribeiro. [gabimacrib@yahoo.com.br](mailto:gabimacrib@yahoo.com.br)  
Rua: Almirante Tamandaré, 251 ap. 302  
Pelotas- RS  
Cep: 96010-750

Elizara Carolina Marin. [elizaracarol@yahoo.com.br](mailto:elizaracarol@yahoo.com.br)  
Rua: Alameda Santiago do Chile 158/420  
Santa Maria – RS  
CEP: 97065-850

Recurso para comunicação oral: Data Show