

OS IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CEFD/UFSM APÓS A DIVISÃO CURRICULAR EM LICENCIATURA E BACHARELADO

Clairton Balbuena Contreira¹
Hugo Norberto Krug²

RESUMO

Este artigo objetivou apresentar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2005 sobre os saberes dos professores efetivos do CEFD/UFSM que passaram a atuar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente. A investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. Participaram seis professores representando os diferentes departamentos existentes no curso (DMTD, DDI, DDC), que possuem disciplinas tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado. As informações foram obtidas por meio de entrevista semi-estruturada e suas interpretações foram através da análise de conteúdo. Através dos relatos dos participantes, constatamos que a principal mudança está concentrada nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente, com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula por meio da utilização de exemplos que caracterizam suas aplicações em uma área ou outra.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Licenciatura e Bacharelado, Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper aims to present the impacts caused by the restructuring curriculum of 2005 about the knowledge of effective teachers CEFD/UFSM that passed the to act in the courses of Bachelor and Bachelor Degree simultaneously. The research is qualitative in the form of case study. Participated six teachers representing the different departments of the course (DMTD, DDI, DDC), that have both disciplines at the Bachelors Degree as Bachelor. The data were obtained through semi-structured interviews and their interpretations have been through content analysis. Through the reports of the participants, we found that the main change is concentrated in curricular knowledge of teachers, more specifically, with relation a adjustments of the content and methods developed in the classroom through the utilization of examples that characterize their applications in one area or other.

Keywords: Knowledge Teachers, Degree and Bachelor, Teacher Training.

¹ Licenciado em Educação Física (UFSM). Especialista em Educação Física Escolar (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Professor de Educação Física da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: clcontreira@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (CE); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. E-mail: hkrug@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Abordar a questão da divisão curricular da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado implica em explorar temas polêmicos que levantam inúmeras interrogações nos diversos âmbitos que integram a formação inicial de professores, bem como, a atual organização da educação superior no país.

Entre as indagações mais comuns nos trabalhos que buscam compreender os movimentos resultantes da separação dos cursos, destacam-se questionamentos dos quais revelam algumas incertezas com relação aos rumos da área de conhecimento, tais como: para quem ou para que ela serviu? Tem cumprido com a sua proposta? Qualificou a formação inicial? Essas são questões que além de apresentarem uma vasta gama de possibilidades de interpretações, sendo inviável respondê-las em apenas um único texto, acabam colocando frente a frente aqueles que defendem ou criticam a atual configuração do curso de Educação Física, caracterizando um permanente estado de tensão entre as partes, representando duas correntes que manifestam opiniões contrárias sobre o assunto; uma tendo como principais defensores da divisão curricular os Conselhos Federais e Regionais de Educação Física (CONFED e CREFs), e outra, os seus opositores, que estão articulados principalmente entre os profissionais ligados à corrente crítica da área.

Assim, seguindo as instruções legais impostas aos cursos de graduação, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aprovou seu novo currículo em 2004. Implantou no ano seguinte o curso de Licenciatura, disponibilizando sessenta vagas no vestibular do mesmo ano. Em 2006 deu início à primeira turma de Bacharelado quando, então, o número de vagas passou a trinta em cada curso.

Visto que a Lei n.9696 (BRASIL, 1998) que regulamenta a profissão e estabelece o campo de atuação do bacharel, bem como, a Resolução CNE/CES n.07 (BRASIL, 2004) que instituiu as diretrizes e bases para os cursos de nível superior de Educação Física no Brasil, consistem em dispositivos legais que orientam e organizam a formação dos futuros profissionais para atuarem em espaços de trabalho diferenciados com características e conhecimentos específicos, foi que buscamos nesta investigação apresentar os impactos causados pela divisão em Licenciatura e Bacharelado nos saberes dos professores efetivos do CEFD/UFSM, que passaram a atuar simultaneamente em ambos os cursos.

Neste sentido, ao refletirmos sobre os saberes docentes devemos levar em consideração que é uma tarefa complexa que exige a ligação de conhecimentos, experiências, características que, muitas vezes, não são normalmente perceptíveis aos professores, mas que fazem grande diferença no modo de ser e agir na vida profissional e pessoal compondo a maneira como se desenvolvem na profissão (TARDIF, 2006).

Tardif (2006, p.36) revela que “o *saber docente* é um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ou seja, é formado por um conjunto de conhecimentos provenientes de diferentes fontes com origem na vida pessoal e profissional do professor.

Da mesma forma em que os saberes estão constantemente se transformando em decorrência das ações reflexivas dos professores para a compreensão das complexidades que envolvem o trabalho docente, os cursos de formação de professores, aqui especificamente de Educação Física, apresentam em sua história diversas mudanças de concepções teóricas e práticas. Segundo Bracht (1992) estão relacionadas, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico e sua importância ocorre de acordo com a manifestação no plano da cultura e política que é realizada.

Sendo assim, o CEFD/UFSM iniciou as suas atividades no ano de 1970. No período de sua criação, a política foi marcada pelas fortes ações do regime militar instalado no país entre 1964 e 1985. A construção do curso estava direcionada à prática do desporto e à competição, servindo como uma ferramenta de exaltação a excelência do regime, além disso, proporcionava distração das atenções sobre as críticas e acusações contra o governo de violações dos direitos humanos (MAZO, 1993). De acordo com Betti e Betti (1996), a ênfase teórica desenvolvida nos cursos superiores de Educação Física no final da década de 1960 e, principalmente, na década de 1970, estava direcionada as disciplinas da área biológico-psicológica, sendo o currículo tradicional-esportivo o foco das intervenções pedagógicas.

Já na década de 1980 foi decisiva para a inserção das Ciências Sociais e Humanas na Educação Física, pois permitiu a análise crítica do paradigma da aptidão física dando início a um movimento amplo denominado de renovador. As discussões abarcam o caráter reprodutor da escola e as possibilidades da disciplina contribuir com a transformação desta realidade (BRACHT, 1999).

Fundamentados nestas premissas elaboramos a seguinte pergunta: a divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado influenciou no desenvolvimento dos saberes docentes dos professores do CEFD/UFSM que atuam em disciplinas de ambos os cursos?

Neste sentido, o estudo teve o seguinte objetivo geral: apresentar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2005 sobre os saberes dos professores efetivos do CEFD/UFSM que passaram a atuar nos cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente. Para auxiliar nesta intenção foram desenvolvidos alguns objetivos específicos: a) Reconhecer os fatos significativos que auxiliaram na construção dos saberes docentes dos professores do CEFD/UFSM; b) Identificar os métodos didáticos utilizados pelos professores do CEFD/UFSM nos cursos de Licenciatura e Bacharelado; c) Compreender os problemas gerados pelo atual contexto formativo do CEFD/UFSM.

De acordo com Cunha (2010) a importância de compreender as iniciativas de construção de saberes docentes na educação superior ocorre pela falta de reconhecimento oficial sobre a sua legitimidade pedagógica, uma vez que não há legislação nesta direção, até mesmo, a própria carreira no ensino superior, na grande maioria dos casos, está embasada em dispositivos ligados à produção científica decorrentes de pesquisas com pouca referência aos saberes necessários a docência.

Zabalza (2004) alerta para o fato de que muitos professores universitários costumam dar mais valor as suas especialidades científicas do que às atividades docentes, depositando a identidade no conhecimento especializado e não no conhecimento sobre a docência, configurando-se como um aspecto crítico a sua indefinição, pois a prática profissional está fortemente balizada no domínio científico, sendo difícil, a princípio, de construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Desta maneira, tendo por base a atual configuração curricular do CEFD/UFSM, nos é permitido analisar elementos que até então são inéditos na atuação profissional dos docentes, pois na antiga formação generalista não existia a necessidade de um professor transitar entre as áreas da saúde e a educação da mesma forma como que está previsto no modelo formativo em vigor, sendo comum disciplinas correspondentes serem ministradas pelo mesmo professor nos dois cursos. Por esse motivo, buscamos entender se houveram mudanças nos saberes

dos professores e, de que maneira, refletiram em seus métodos de ensino e aprendizagem utilizados tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado.

2. METODOLOGIA

A investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. De acordo com Godoy (1995, p.35) “o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por que’ certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle”.

A coleta das informações ocorreu através de entrevista semi-estruturada. Para Lankshear e Knobel (2008, p.174) “a entrevista semi-estruturada se caracteriza por incluir questões previamente preparadas, mas o pesquisador a utilizará apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes do entrevistado”.

Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977) como meio para examinar as informações obtidas nas entrevistas semi-estruturadas.

A investigação contou com a participação de seis docentes do CEFD/UFSM que representaram os diferentes departamentos existentes no curso: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), Departamento de Desportos Individuais (DDI), Departamento de Desportos Coletivos (DDC). Essa escolha teve como objetivo compreender as concepções dos professores sobre os saberes docentes desenvolvidas no atual modelo curricular, apresentando suas opiniões sobre o foco da investigação.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas, pois receberam uma letra como identificação.

3. O CONTEXTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CEFD/UFSM

Nos primeiros anos do século XXI as discussões sobre a regulamentação da profissão e divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado ganharam espaço considerável tanto no âmbito nacional quanto dentro do CEFD/UFSM. Entre os principais temas abordados nas reuniões e seminários organizados, principalmente pelo Diretório Acadêmico do CEFD, tinha como foco central a legitimidade sobre o processo de aprovação da regulamentação da profissão e a fragmentação dos saberes profissionais/acadêmicos/curriculares ligados à proposta.

Atualmente o CEFD oferece os cursos de graduação em Licenciatura e Bacharelado. Também disponibiliza cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, em três linhas que abrangem as seguintes áreas: 1) Educação Física Escolar; 2) Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; e, 3) Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura. Em 2012, deu início o curso de Mestrado oferecendo duas linhas de estudos: Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos da Educação Física; e, Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física.

Seguindo as normas da atual política que rege a Educação Física no Brasil, a partir de 2005/2006, foram implantados no CEFD/UFSM os cursos de Licenciatura e Bacharelado. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, o profissional formado em Licenciatura estará apto para atuar na educação básica no sentido de desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória e possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente. O profissional estará habilitado para atuar na educação básica (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.

Já o curso de Bacharelado tem o enfoque direcionado à formação de profissionais capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa voltados à saúde e aos desportos, com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à área de Educação Física, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem. O profissional egresso do curso de Bacharelado estará habilitado para atuar em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação; na educação formal (escolas), através de 'escolinhas de esportes'; na promoção e organização de eventos esportivos; em instituições públicas ligadas aos esportes; em instituições públicas ligadas à saúde; em instituições e órgãos públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes; em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos e recreação; em clínicas

de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação; no ensino superior; com consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde.

De modo geral, a história do CEFD/UFSM se entrelaça com a da Educação Física no Brasil, estando muito próxima das concepções que hoje embasam a formação do bacharel, sendo, a Licenciatura, uma área a ser explorada por muitos professores que não tinham envolvimento algum com os conceitos que norteiam o campo pedagógico do licenciado. Ou seja, a atual configuração curricular impõe a esses professores novos desafios que até então não precisavam ser considerados. Mas o inverso também acontece, existem professores que mesmo influenciados pelas construções históricas da área e de seus orientadores, direcionam seus esforços principalmente para o aperfeiçoamento pedagógico (CONTREIRA, 2013).

Segundo Moita (1995, p.115):

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. [...]. A minha hipótese geral é que esta identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento profissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Isaia e Bolzan (2010) esclarecem que a trajetória profissional dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos docentes nas instituições em que atuam. As possíveis resistências ao longo desta trajetória podem ser em decorrência da sincronia geracional entre os diversos grupos de professores, indicando a necessidade de se levar em conta o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente.

4. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS SABERES DOCENTES

A profissionalização docente é uma referência à organização do mercado de trabalho dentro do sistema educativo. Ser um profissional significa dominar uma

série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em uma determinada função, além de nos ligar a um grupo profissional organizado (IMBERNÓN, 2006). De acordo com Zabalza (2004) o problema da profissionalização começa no momento em que é dito ao professor o que deve ser ensinado, pois uma aula é composta por pessoas que possuem diferentes características e objetivo, sendo assim, para que o propósito do docente seja cumprido, é necessário que ele tenha noção do que os alunos sabem e não sabem, de maneira que os seus conteúdos possam ser assimilados da melhor forma possível.

Nóvoa (1995) atenta para o fato de que a profissionalização é construída à custa do saber experiencial, e, por esse motivo, é de fundamental importância que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Portanto, a partir do momento em que se passou a compreender que os docentes produzem saberes específicos no decorrer de sua prática educativa, abriu-se o debate sobre questões de teor epistemológicas quanto à natureza, à origem e aos fundamentos dos saberes como base da prática docente (THERRIEN, 1997).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar estes saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza destes saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Tardif (2000) classifica os saberes docentes através das diferentes origens e manifestações no contexto educacional, sendo assim descritos: a) Saberes da formação profissional - transmitidos pelas instituições de formação de professores, são saberes produzidos pelas Ciências Humanas e da educação destinadas a formação erudita dos docentes. Geralmente, os profissionais tomam contato com eles durante a formação inicial ou continuada; b) Saberes disciplinares - correspondem aos diversos campos do conhecimento que emergem da tradição cultural de grupos produtores de saberes. Estão integrados nas universidades através de disciplinas dos cursos oferecidos para a formação inicial ou continuada;

c) Saberes curriculares - correspondem as categorias de saberes sociais que a instituição de ensino elege como modelo de cultura e formação. Apresenta-se na forma de conteúdos, currículos e métodos que os professores devem dominar; d) Saberes experienciais – relacionam-se a um processo evolutivo em que o sujeito elabora métodos e técnicas de ação cuja natureza fundamenta-se no trabalho cotidiano, tanto individual quanto coletivo. Estas múltiplas articulações da prática docente fazem com que os professores dependam da capacidade de dominar integrar tais saberes como condição de sua prática.

Assim, constata-se que os saberes dos professores são manifestados de diferentes formas com diferentes origens, e, trazem em si o exercício do trabalho utilizando o seu saber-fazer para resolver as situações que compreendem a docência e, por esses motivos, são considerados plurais ou heterogêneos.

Tardif (2000) destaca que não é impossível identificar as fontes dos saberes quando mobilizados nas interações diárias em aula, pois os gestos e pensamentos são fluentes, pouco importando nesse momento a sua origem, converge especificamente para realização da ação educativa daquele instante. Ou seja, ao agir em situações cotidianas é utilizado um leque heterogêneo de saberes de vários tipos de juízo práticos para estruturar e organizar a ação pedagógica. Também, remete-se aos juízos compostos pela tradição escolar e, por fim, pela 'experiência vivida', no qual os valores, normas, costumes do professor são elementos e critérios levados em consideração nos momentos de decisões profissionais. Estes saberes podem ser caracterizados pelo 'poliformismo do raciocínio', consistindo em conhecimentos, regras e procedimentos onde o sujeito está envolvido concretamente. Transmite a indicação de que o raciocínio dos saberes docentes, durante a ação, ocorre a um só tempo, constituído de diferentes raciocínios como a indução, dedução, abdução e analogia.

5. OS PROFESSORES DO CEFD/UFES E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Não se pode pensar o saber ou o conhecimento, a Pedagogia, a Didática como uma categoria separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas que fazem parte da vida do professor. O saber origina-se através de diferentes ambientes da universidade, do próprio trabalho docente, dos seus

colegas, da escola, da família do professor, entre outros. Emerge do entrelaçamento destas relações caracterizando a sua pluralidade (TARDIF, 2006).

Na intenção de compreender os processos de formação dos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais durante a formação inicial e continuada (especialização, mestrado e doutorado) dos professores entrevistados buscamos conhecer o(s) fato(s) marcante(s) de suas trajetórias acadêmicas que contribuíram para o desenvolvimento de suas formações.

Semelhantemente, ao refletirem sobre a questão, os professores A, B e D destacaram a participação em grupos de estudos, pesquisa e extensão como fundamentais em seus processos de aprendizagem. Afirmação caracterizada na seguinte fala:

“Nós trabalhávamos em grupo. Éramos oito. Íamos a tal comunidade e dividíamos as tarefas. Tínhamos gente da Medicina, Psicologia, da Psiquiatria, da Educação Especial. Tinha vários profissionais envolvidos, professores da universidade, além da Educação Física. Isso me deu uma base de formação muito ampla” (Professor A).

Estes momentos vivenciados pelos docentes se destacam em suas trajetórias acadêmicas, devido às aprendizagens adquiridas que influenciaram a construção do significado de ser professor. As atividades desempenhadas dentro do grupo permitiram uma preparação consistente para o exercício da profissão. De acordo com Abraham (2000, p.25) o “eu profissional é um sistema multidimensional que compreende nas relações do indivíduo consigo mesmo e com os demais significantes do seu campo profissional”. Constitui-se por um sistema que envolve imagens, atitudes, valores, sentimentos, como também, o reconhecimento individual e coletivo da dimensão social que está inserido. Esclarece que o eu profissional grupal é influenciado pelo contexto educativo, na qual, o grupo estabelece seu campo de atuação.

Para Ilha (2010) os grupos de estudos e pesquisas são espaços que podem impulsionar a interação entre graduandos e pós-graduandos, permitindo ainda, o desenvolvimento profissional docente através de troca de experiências entre os seus membros, os quais possuem cada um, uma trajetória acadêmica ou profissional para trazer à tona nas discussões e produções científicas.

O intenso envolvimento destes professores com os grupos de pesquisa, ensino e extensão durante suas trajetórias acadêmicas, hoje, é refletido nos

trabalhos desenvolvidos pelos mesmos na condição de líderes. A mesma dinâmica experienciada no passado tem sido um objetivo a ser seguido. Suas estratégias de organização das atividades estão direcionadas a fazer com que os alunos adquiram o máximo de saberes através de trocas entre os colegas, participação em eventos, escrita de trabalhos, artigos, desenvolvimento de projetos, etc. Este ambiente de formação foi e continua sendo de extrema importância para estes docentes, indicando-o como o principal fator que contribuiu na construção de seus saberes docentes.

Já os professores C, E e F apontam as experiências adquiridas no curso de pós-graduação (mestrado) como essencial para a construção de seus saberes. Mais especificamente, o professor C menciona que o mestrado realizado na Universidade Gama Filho na década de 1980, possibilitou acompanhar de perto as discussões promovidas pelo 'movimento renovador' da Educação Física:

“Saí para fazer o mestrado bem na época da ruptura, da resistência, do movimento renovador, do movimento do Coletivo de Autores, aquele coletivo que tenta romper com o sistema tradicional, pragmático, concentrador, positivista. É o momento da inclusão das áreas das Ciências Sociais, da Filosofia, da Sociologia, das Políticas Públicas, eu fui privilegiado nesse sentido” (Professor C).

O professor E também realizou seu mestrado na Universidade Gama Filho, atribui à convivência com professores considerados referência e que participaram ativamente nas lutas pelas mudanças de concepções na área.

“Fiz mestrado na Gama Filho e foram importantes as discussões para a minha formação porque convivi com pessoas que foram e ainda são ícones da Educação Física, que lia muito sobre eles, depois tive o contato direto com eles. Também meus colegas no mestrado, tinham uma visão de Educação Física um pouco diferente da minha. A maioria dos professores e colegas estavam dentro do Materialismo Histórico, tanto é que eu não lia nada sobre o Marxismo, não tinha nenhum tipo de leitura. Foi no decorrer da convivência e nas discussões que comecei a ler” (Professor E).

Para o professor F o mestrado possibilitou o aprofundamento nas questões pedagógicas que envolvem a Educação Física.

“Eu vim fazer o mestrado aqui, inclusive ia fazer na área da Biomecânica, naquela época todas as disciplinas eram obrigatórias e fui fazer a disciplina de Pedagogia do Esporte com o Heiner

Hildebrand, ele estava chegando como professor visitante, inclusive, a primeira turma foi a nossa, e aí me achei" (Professor F).

De modo geral, o curso de mestrado é indicado por estes docentes como o momento mais significativo para a construção dos seus saberes, pois viabilizou a ampliação das concepções de Educação Física que predominavam na época em que realizaram a formação inicial no CEFD/UFSM. Foi um período privilegiado que deflagrou denúncias ao modelo de Educação Física implantado nas escolas de todo o Brasil (KUNZ, 2004), entre outras propostas, visavam a introdução de uma pedagogia humanista com princípio 'não diretivo', constituindo-se em uma nova opção no processo didático a ser utilizado pelo professor, de maneira que os conteúdos passam a ser um instrumento capaz de promover as relações interpessoais facilitando o desenvolvimento dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tardif (2006) comenta que o professor ao agir se baseia em vários tipos de juízos, práticos, pedagógicos e de 'experiência vivida'; este último, enquanto fonte de sentidos no qual o próprio passado permite esclarecer o presente e antecipar o futuro, constitui-se de valores, normas, tradições e experiências que são elementos e critérios essenciais para o docente emitir juízos profissionais.

Moita (1995) ao aliar a formação de professores com a identidade profissional, esclarece que a segunda, configura-se como um sistema de múltiplas identidades. Diferencia a *identidade social* (características que define a pessoa exteriormente), *da pessoal* (percepção subjetiva que a pessoa tem de si mesma), e à medida que estes universos socioculturais se relacionam vão delineando a construção da identidade profissional.

6. OS MÉTODOS DIDÁTICOS EMPREGADOS PELOS PROFESSORES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A estruturação do campo da docência na Educação Superior é algo relativamente recente, as discussões se intensificaram nesta área a partir da década de 1990, com a implantação dos processos avaliativos e, mais especificamente, da avaliação do corpo docente pelo discente, bem como a presença das tecnologias da informação e comunicação (VEIGA, 2006). Segundo Cunha (2010) mesmo que recente, como um espaço de produção de saberes, a Pedagogia Universitária vem

se consolidando e legitimando nas Ciências da Educação. Tem mostrado que não basta o domínio de conhecimentos específicos para realizar a educação no ensino superior, pois a perspectiva tradicional de educação, não dá conta das demandas educativas contemporâneas. Hoje, mais que transmitir informações, o professor deve servir como ponte entre o conhecimento disponível, as estruturas cognitivas e afetivas dos alunos e, do contexto histórico-cultural e político da sociedade.

Ou seja, as atitudes dos docentes geralmente correspondem a uma proposta educativa, na qual estão presentes as compreensões de homem, de sociedade, de mundo e de ciência construídos pelos professores. Estas representações podem repercutir de maneira direta ou indireta na atuação profissional, em momentos importantes que encaminham a estruturação dos processos metodológicos, na relação professor/aluno e na organização da disciplina (GRILLO, 2010).

Segundo Mizukami (1986) há várias formas de se conceber o fenômeno educativo, pois não é uma realidade acabada que ocorre de forma única e precisa em seus aspectos, as variadas relações estabelecidas com o ensino pode ser considerada como mediações históricas que permitem realizar contextualizações e discussões críticas sobre seus aspectos. Para Azevedo e Shigunov (2001) as abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos que buscam a renovação da teoria e prática com o objetivo de estruturar o campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física.

Sendo assim, constatamos que existem alguns professores que trabalham com as denominadas concepções ou abordagens da Educação Física. Utilizam-nas como base da organização pedagógica para o desenvolvimento de suas disciplinas, fazendo com que os conhecimentos interajam com os métodos condizentes com aquilo que acreditam ser a melhor opção de ensino e aprendizagem, mas também, possuem aqueles que não definem ou caracterizam uma concepção específica, desenvolvem suas atividades a partir daquilo que consideram ser essencial dentro da área de atuação e experiência docente.

A seguir apresentamos as características das abordagens citadas pelos docentes.

O professor B utiliza a Praxilogia Motriz como fonte teórica de suas ações educativas. Idealizada pelo professor francês Pierre Parlebas, no final da década de 1960. Tem como principal obra "*Jeux, Sports et Sociétés: Lexique de prexéologie Motrice*", onde o autor apresenta, em ordem alfabética, cada terminologia utilizada

na teoria. Foi estruturada em sete categorias. São elas: conceitos básicos, modelização, pedagógica, semiomotriz, sócio-institucional, decisão e interação.

Não se constitui em uma concepção/abordagem, mas caracteriza-se como um conhecimento que utiliza critérios científicos para compreender as diferentes dinâmicas que envolvem as atividades físicas. Tem como ponto de partida o estudo da ação motriz, buscando a essência dos jogos e esportes independentemente de seus atores ou contexto.

O docente entende que sua disciplina, contemplada em ambos os cursos, não possui diferença nos conhecimentos trabalhados na Licenciatura ou no Bacharelado, a base teórica que fundamenta o esporte são as mesmas, não existindo dois tipos de Voleibol. As mudanças metodológicas realizadas entre um curso e outro, condiz em um momento específico da disciplina, no qual, trata sobre a estruturação do ensino, focando para os contextos de atuação de cada uma das áreas. A partir daí, são realizadas adequações no conteúdo para atender as necessidades formativas específicas das turmas, pois os alunos de Licenciatura possuem uma bagagem maior de conhecimentos didáticos em relação ao Bacharelado, por este motivo, no momento da reflexão sobre os métodos organizacionais de ensino do Bacharelado acabam sofrendo algumas alterações em relação à Licenciatura.

O professor C relata que trabalha dentro das concepções histórico-críticas de ensino. Tem origem nos movimentos renovadores da Educação Física. Caracterizam-se pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, surgem como críticas a correntes oriundas da Psicologia e conhecimentos comportamentalistas. Entre elas, estão as seguintes abordagens progressistas críticas: Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Construtivista e Aulas Abertas.

Pelo discurso apresentado nas entrevistas, percebemos elementos característicos da concepção Crítico-superadora. Seguindo Bracht (1999) a referida abordagem baseia-se na Pedagogia Histórica Crítica elaborada por Demerval Saviani e um Coletivo de Autores foi apresentado para a área através da obra 'Metodologia do Ensino da Educação Física' publicada em 1992. Tem como objeto de estudo, a cultura corporal concretizada nas suas diferentes representações (esporte, ginástica, jogos, lutas, dança e a mímica), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios.

Para Azevedo e Shigunov (2001) a concepção busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Para o professor C a Educação Física é uma só, não existem diferenças entre os cursos. Em sua concepção, a formação deve abranger todas as áreas do conhecimento. Busca trabalhar as questões que envolvem a área social e seus significados para a atuação profissional, seja na Licenciatura ou no Bacharelado. Esforça-se para utilizar os mesmos métodos didáticos nos cursos, mas percebe muita resistência das turmas do Bacharelado em receber novas formas de tratar os temas, por estarem acostumados ao método tradicional, tornando o ensino fragmentado, dificultando as suas ações pedagógicas dentro da disciplina. Segundo Mizukami (1986) no ensino tradicional todas as funções educativas estão centradas no professor, o aluno apenas executa as orientações que lhe são prescritas. O papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja adquirido, independentemente do interesse ou vontade do aluno, no qual as oportunidades de participação social são limitadas.

Já o professor F adota a concepção Aulas Abertas de Educação Física como base de sua metodologia de ensino. Foi concebida pelos professores alemães Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, tendo como principal obra 'Concepções Abertas no Ensino de Educação Física' de 1986. De acordo com Krug (2008) o significado das Aulas Abertas consiste na reflexão e análise do conceito de movimento no esporte e mundo de movimento. Quando se planeja nessa concepção é necessário ser flexível, aberto a várias possibilidades e experiências. O professor abdica de um planejamento rígido e do monopólio das decisões, oferecendo um espaço para as ações e decisões. Os alunos têm oportunidade de trazer, para a aula, imaginações, ideias e interesses, em relação a movimento, jogos, esportes e brincadeiras, participando do planejamento e da construção da aula.

Segundo Hildebrand e Laging (2005) a concepção de Aulas Abertas baseia-se na ideia de proporcionar ao aluno a possibilidade de decisão conjunta, levando em consideração o grau de co-decisão que será administrada pelo professor. O planejamento e execução das atividades previstas devem ser apresentados de

maneira que existam espaços para que os alunos possam expressar as suas opiniões livremente.

Na opinião do professor F a Licenciatura e o Bacharelado são cursos diferentes. O aluno do Bacharelado precisa de uma especialização maior, deve ir direcionando ao longo dos semestres a sua formação para a área que deseja trabalhar, pois o campo de atuação é grande e, muitas vezes, exige conhecimentos mais científicos (Ciências Biológicas, do esporte). Já na Licenciatura ocorre o contrário, o professor de escola não pode ser especialista, deve estar preparado para atuar em todas as séries. Seus saberes estão ligados à área das Ciências Humanas, garantindo entendimento maior sobre as necessidades dos alunos dentro do ensino básico.

Mesmo que por diferentes vias, os professores B, C e F buscam desenvolver seu trabalho objetivando a formação cultural e política dos seus alunos, promovendo uma visão crítica de Educação Física sobre os jogos, esportes e suas funções dentro da sociedade, em detrimento das competências técnicas tão valorizadas em décadas anteriores no próprio CEFD/UFSM. Configura-se em um avanço significativo, pois a consolidação de novas teorias, somada aos esforços e lutas históricas, travados por profissionais da área, com a finalidade de superar o 'senso comum', amplamente difundido pela concepção tradicional e tecnicista na consciência social, de que o esporte de rendimento é o principal objeto de trabalho do professor de Educação Física, principalmente daquele que atua dentro da escola.

Estas considerações são aprofundadas em estudo realizado por Castellani Filho (1998), que explora o conhecimento produzido em torno da dimensão cultural que envolve a Educação Física, ultrapassando as barreiras do simples exercício físico.

Quanto aos professores A, D e E constatamos que os mesmos não adotam uma concepção específica, em suas falas, destacam-se os métodos de ensino e o saber experiencial para organizarem as disciplinas.

“Não utilizo nenhuma abordagem específica! Acho que a minha metodologia é mais centrada no professor e não no aluno, ou seja, tenho o conhecimento e passo um conhecimento, às vezes digo que não sou um professor, sou um palestrante” (Professor A).

“Não tenho isto! Até lembro que estudei isto, mas confesso que de fato não tenho um conhecimento disto para poder me situar, talvez até tenha uma identidade, mas não saberia dar nome” (Professor D).

“Não vou te dizer que sigo as teorias do Saviani. Procuo balancear isso, trazendo da minha experiência, como também, solicito que os alunos tragam as suas experiências para o desenvolvimento das aulas, procuro utilizar isso tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado” (Professor E).

De acordo com Libâneo (1994) os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo, condiz nos meios escolhidos pelos docentes para alcançarem os objetivos gerais e específicos. Englobam as ações realizadas pelos professores e alunos para atingirem as metas estabelecidas dentro da disciplina. Já os saberes experienciais também ganham um papel relevante em suas práticas metodológicas, e, segundo Tardif (2006) surgem como núcleo vital do saber docente, no qual, os professores entrelaçam as relações exteriores com os saberes internos de suas práticas. Ou seja, o processo de ensino pode ser definido como uma sequência de atividades desenvolvidas pelos professores, tendo em vista a aprendizagem dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, proporcionando meios de assimilação ativa dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1994).

Os professores A, D e E relatam que a maneira de trabalhar os conteúdos são os mesmos para a Licenciatura e o Bacharelado, a diferenciação que ocorre está em torno do contexto em que a atuação profissional irá ser desenvolvida. Por serem disciplinas predominantemente teóricas e com as bases de conhecimentos muito próximas entre os dois cursos, os exemplos utilizados em cada um dos ambientes de trabalho são os principais meios de diferenciação.

Também, cabe ressaltar a utilização do saber experiencial como sendo um elemento fundamental em suas práticas de ensino. Através dele, são obtidos os princípios básicos para a organização do trabalho pedagógico dentro das disciplinas. Ou seja, ao compararmos as falas dos professores B, C e F, que adotam as abordagens pedagógicas com as dos professores A, D e E, para esses últimos docentes, o saber experiencial aparece com mais frequência em seus relatos, indicando um significado maior no contexto da atuação profissional, já que não possuem uma fonte teórica específica que venha dar suporte as suas ações. Introduzem a partir da exploração de diversas vivências os objetivos a serem alcançados nas disciplinas. Conforme Tardif (2006) o saber experiencial é um

conjunto de saberes, atualizado e adquirido na prática cotidiana da profissão, traduzindo a união de diferentes representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão, constituindo uma cultura docente em ação.

Sendo assim, à primeira vista pode parecer contraditória a associação do saber experiencial, que se caracteriza pela pluralidade de interações não dispendo de organização sistemática para a sua construção, com a ênfase dada pelos professores A, D e E sobre os saberes técnico-científicos utilizado no desenvolvimento das suas práticas de ensino, no qual reconhecidamente, estão subordinados à concepções fechadas de conhecimentos teóricos. Observamos que a relação ocorre a partir do momento em que a trajetória profissional destes professores estão ligadas a esta maneira de aquisição e transmissão de saberes, sendo refletida naturalmente dentro da atuação profissional.

7. OS DOCENTES DO CEFD/UFSM E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAL ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

O currículo sempre despertou o interesse de pesquisadores que buscavam entender o processo de organização escolar. Mas somente no final do século XIX, um significativo grupo de educadores norte-americanos iniciou uma série de estudos tratando dos problemas e questões escolares de uma forma sistematizada, configurando, em um curto espaço de tempo, o início de um novo campo. O propósito destes especialistas era de planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las, de modo a evitar que os alunos desviassem seus comportamentos e pensamentos daquilo que foi estabelecido como metas e objetivos de ensino (MOREIRA; SILVA, 1995).

No Brasil as primeiras preocupações sobre o currículo, data da década de 1920. Inicialmente, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorias americanas, que estavam centradas na assimilação de modelos para a elaboração de currículos, em sua maioria, com viés funcionalista, viabilizado por acordos bilaterais entre os dois governos. Apenas na década de 1980, com a redemocratização do país, o referencial funcionalista do currículo foi abalado. Nesse momento, evidenciam-se com mais intensidade o pensamento brasileiro e as vertentes marxistas. Na década de 1990 os estudos da área assumiram um direcionamento voltado à Sociologia, em contraposição a hegemonia do pensamento

psicológico que ditava as regras até aquele momento. As investigações ajustaram o foco para o currículo como espaço de relação de poder (LOPES; MACEDO, 2005).

Para Saviane (1998) entre outras funções, hoje, o currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende a conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas nos respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a implantação do currículo resulta de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas.

As opiniões dos professores, com relação à divisão curricular, mostram que ainda é um tema bastante polêmico entre os respectivos docentes. Mesmo com a experiência de oito anos de implementação é possível verificar que as discussões ainda estão longe de acabar. Os motivos são variados e abrangem o campo das políticas educacionais, da organização do curso, teóricas e práticas de ensino e aprendizagem.

Os professores A, D e F defendem a atual estrutura, entendem que a formação anterior não dava conta de atender todo o campo de conhecimento e saberes necessários para formar um profissional capacitado para atuar nas duas áreas, especialmente, na Licenciatura. Essa ideia se concretiza na seguinte fala:

“Nós tínhamos uma Licenciatura que não formava licenciado, mas um bacharel. O que nós menos fazíamos era ir à escola, o que nós menos tínhamos era a pedagogia do esporte e do exercício, o que menos se fazia era o currículo escolar, não se fazia! Nós não tínhamos uma Educação Física que fosse para a escola, era Licenciatura, mas não era para a escola, como a grande maioria dos cursos no Brasil” (Professor A).

O currículo tradicional e esportivo difundido fortemente nas décadas de 1960, 1970 e 1980, e também, com menor intensidade, mas ainda assim, exercendo sua influência até o final da década seguinte, estabeleceu laços de proximidade com o espaço de atuação pertencente, hoje, ao Bacharelado, devido à concepção de formação estar vinculada a uma prática desportiva. Segundo Guiraldelli Júnior (2007) nos anos 1960 e 1970 foi criada uma situação inédita na área, o esporte de

auto-nível subjugou a Educação Física dando a ela um papel de coadjuvante dentro de um projeto político idealizado pelo governo militar que privilegiou o treinamento desportivo e, assim, promoveu o desporto competitivo para a obtenção de medalhas olímpicas para o país. Na tentativa de mudar esta realidade, nos anos 1980 ganha força no Brasil os movimentos denominados de 'renovadores', tinham por objetivo contestar o modelo de esporte, tanto dentro quanto fora da escola, e propor novas ações metodológicas/pedagógicas que viessem embasar novos conceitos e práticas no universo escolar.

Antecedendo a divisão curricular de 2005 do CEFD, em sua história, passou por duas mudanças efetivas. Segundo Mazo (1993) o primeiro currículo de 1970, foi elaborado com duração de 3 a 5 anos, desenvolveu os aspectos técnicos e de desempenho nos esportes, característica amplamente difundidos nos cursos superiores existentes na época. Em 1977, uma comissão foi instituída para deliberar sobre um novo currículo, mas as alterações não acabaram se consolidando e, somente em 1990 uma nova proposta foi apresentada, alterando para 4 anos o tempo de graduação, surgiram disciplinas optativas (DCGs) e disciplinas de formação geral e específicas.

Outro fato que estes três professores destacam e colocam como sendo prejudicial para atual formação do professor de Educação Física no CEFD/UFSM, é o excessivo gasto de energia, empregado por alguns docentes nas discussões sobre a divisão do curso, isto acabou acarretando em atrasos para resolver questões que poderiam ser solucionadas com ajustes na grade curricular.

Já os professores B, C e E são contra a divisão curricular, esclarecem que, o caminho para se obter uma formação de qualidade é proporcionar aos alunos saberes que transitem entre todas as áreas pertencentes à Educação Física, pois a divisão em Licenciatura e Bacharelado acarreta em perdas para os dois lados, sendo que as especializações restringem à apenas uma das ciências (Biológicas ou Humanas) conhecimentos que são essenciais para o profissional, mas que não são trabalhados devido as característica da atual estrutura formativa do CEFD.

“Faço parte de uma comissão que está justamente tratando da unificação. Entendemos que Bacharelado e Licenciatura não tem uma diferença significativa que diga, isto aqui é uma profissão esta é outra. Entendemos que os dois devem ter uma boa formação em todas as áreas dos conhecimentos que compõem a Educação Física. Uma boa formação, não é porque é bacharel que vai ter uma boa

formação biológica e não é porque é licenciado que vai ter uma boa formação na área das humanas, entendemos que a qualificação tem que ter nas duas" (Professor B).

Conforme Taffarel (2012), atualmente existem dois projetos antagônicos de formação de professores de Educação Física em disputa: de um lado o projeto conservador dividido em dois cursos (Licenciatura e Bacharelado), em oposição, a proposta revolucionária de formação unificada para os cursos de formação em Licenciatura de caráter ampliado. A unificação dos cursos tem como principais representantes o Movimento Nacional de Estudantes de Educação Física (MEEF), a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR). Geralmente são debates propostos por estudantes, em parceria com intelectuais da área, no qual levantam questionamentos sobre as implicações da fragmentação do conhecimento no desenvolvimento profissional do trabalhador.

As propostas de unificação são minoritárias, mas estão sendo levadas em cursos que discutem a reformulação e a possibilidade de unificação. O processo está em curso e não pode ser dado como acabado. Necessita, sim, de um norteador nas tendências para que se dê, com precisão, o combate ao reacionarismo que somente beneficia o capital, tanto na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física (TAFFAREL, 2012).

Ou seja, os problemas colocados pelos professores B, C e E são os mesmo apontados pelos movimentos que lutam pela unificação dos cursos, além da fragmentação dos conhecimentos, percebem a proximidade dos currículos que hoje estão em vigor no CEFD, não havendo a necessidade da manutenção da atual estrutura, pois não é possível dar continuidade a uma formação sem uma base científica sólida que a justifique dentro de uma Instituição de Ensino Superior.

8. AFINAL, HOVERAM OU NÃO IMPACTOS NOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CEFD/UFSC COM A DIVISÃO CURRICULAR?

Através dos fatos até o momento apresentados, a regulamentação da profissão desencadeou os processos de divisão curricular em praticamente todos os cursos de ensino superior em Educação Física do Brasil, provocou movimentos de reflexão e disputa sobre os rumos da formação profissional e dos campos de atuação que correspondem a Licenciatura e o Bacharelado.

Independentemente das opiniões serem a favor ou contra, hoje, o curso está legalmente dividido. O aspecto que prevalece na formação dos futuros profissionais são aqueles defendidos pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), respaldado pela Diretriz Curricular n. 07/04, como sendo dois campos teóricos de atuação diferenciados, onde os bacharéis não podem atuar como docentes no espaço escolar, bem como os licenciados não podem atuar em ambientes extra-escolares.

Portanto, com a reformulação curricular de 2005 o curso passou a ter dois eixos formativos, sendo a Licenciatura o centro das discussões, já que não existia uma estrutura organizacional que servisse de base para a sua construção. Em relação ao Bacharelado, não ocorreram alterações consideráveis na reestruturação do seu currículo. A formação deste profissional, salvo alguns ajustes sofridos nas disciplinas para compor a nova grade curricular, manteve-se com as mesmas características anteriores, com o ensino privilegiando as atividades técnicas e esportivas.

Com todos estes acontecimentos ocorridos no CEFD/UFSM, constatamos que os impactos causados pela fragmentação do curso em Licenciatura e Bacharelado, estão concentrados nos *saberes curriculares* dos professores, pois, de acordo com Tardif (2006), apresentam-se nas formas de programas, objetivos, conteúdo e métodos que os docentes devem aprender e aplicar em suas práticas pedagógicas. Ou seja, os conteúdos sofrem alterações em suas contextualizações para exemplificarem as diferentes aplicações em uma área ou outra, como também, adaptações em determinado momento da disciplina para contemplar os saberes previstos no cronograma de aula.

A partir das falas dos professores C, D e E percebemos que o impacto causado pela divisão curricular em seus saberes docentes estão direcionados para aquilo que Libâneo (1994) descreve como sendo os *procedimentos de ensino*, pois, de acordo com o autor, são componentes importantes que constituem os diferentes métodos de ensino empregados em aula, correspondendo as ações específicas como (leitura de textos, experimentos, demonstrações) destinadas a potencializar a assimilação dos conteúdos. Também está relacionada com o que Tardif (2006) entende por *saber-fazer*, consistindo nos fenômenos ligados ao trabalho cotidiano relativos ao planejamento, organização e formas de desenvolverem as aulas englobando as atitudes e habilidades dos docentes.

Ao verificarmos os comentários dos professores A e B, percebemos que, ao contrário do que afirmam, ocorreram mudanças em seus saberes curriculares. Apresentam as mesmas características relatadas pelos professores C, D e E. O professor A não percebe que ao utilizar diferentes contextualizações e exemplificações na disciplina correspondente aos dois cursos, mesmo que em um específico momento dentro de seus métodos de ensino, houve alterações na forma com que trabalha os seus conteúdos em aula, estabelecendo estas relações entre a teoria e a prática, para facilitar as compreensões de aplicações nas duas áreas, assim como; o professor B realiza adaptações nos métodos de ensino para se adequar as diferentes bagagens teóricas dos acadêmicos, mesmo entendendo que não há diferença de sua disciplina entre os cursos, acaba realizando adaptações no ensino devido à formação do licenciado e bacharel no CEFD estarem organizadas para distintas finalidades.

Todavia é questionável a eficácia da reformulação curricular no CEFD/UFSM a partir do momento em que as principais mudanças nos saberes dos professores estão relacionadas às exemplificações e adaptações em determinados momentos da disciplina, considerando à proposta prevista pela Lei n.9696 (BRASIL, 1998) e Parecer CNE/CES n.7 (BRASIL, 2004), e não se concretizam no trabalho desenvolvido pelos professores entrevistados, pois em suas falas é possível observar certa continuidade nos métodos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no currículo anterior pelos docentes.

Em relação aos demais saberes (profissionais, disciplinares e experienciais) não foi observado, através das falas dos professores, nenhum tipo de impacto, demonstrando que as mudanças, quando ocorreram, foram bastante localizadas, provocando poucas alterações nas práticas pedagógicas dos entrevistados. Segundo Tardif (2006) o saber do professor está compreendido em uma ligação direta com as condições que estruturam o seu ambiente de trabalho, significa dizer que as atividades docentes, como todo trabalho humano especializado, requerem certos saberes específicos que não são partilhados por todo mundo, permitindo que os professores embasem suas práticas num certo repertório de saberes típicos de seu ofício, no qual, dependem intimamente das condições sociais e históricas que envolvem a profissão, passando pela sua organização, diferenciação, especialização, até os condicionantes objetivos e subjetivos que os professores lidam diariamente.

Isto quer dizer que a fragmentação em Licenciatura e Bacharelado surtiu maior impacto na organização estrutural do CEFD/UFSM, com a criação de dois novos currículos, do que, em relação ao próprio trabalho desenvolvido pelos professores. Notamos que os métodos didáticos utilizados são praticamente os mesmos, demonstrando que as condições atuais de ensino são favoráveis a este contexto.

Ou seja, caso uma nova reformulação curricular venha ocorrer futuramente no CEFD/UFSM é essencial a elaboração de dispositivos que venham agregar a participação de todos os professores para construir coletivamente as novas propostas de formação. De maneira que os docentes tenham a oportunidade de realizarem reflexões acerca dos erros e acertos que fizeram parte do atual projeto formativo, acionando não apenas um, mas todos os seus saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) a favor de um processo de ensino que convirja a um objetivo comum entre todos os docentes, visando à qualificação profissional dos alunos, pois, segundo Tardif (2006), a reforma no ensino faz parte de um movimento que tem como papel atribuir ao atores do trabalho condições de produtores de saberes nos espaços de atuação docente, exigindo uma reflexão sobre a própria natureza dos saberes profissionais dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000.

AZEVEDO, E.S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação do profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina, O Autor, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v.2, n.1, p.10-15, 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A construção das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, n.48, p.30-38, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.696**, de 1º de setembro de 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7**, de 31 de março de 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

CUNHA, M.I. Docência como ação complexa. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

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

GRILLO, M. Ação educativa e referência teórico-metodológica. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2010.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 2007.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre o ensino superior**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

KRUG, H.N. As abordagens pedagógicas da Educação Física. **Caderno Didático**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

LOPES, A.C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZO, J.Z. **O Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: percorrendo os caminhos de sua criação**, 1993. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1995.

SAVIANE, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TAFFAREL, C.Z. A formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, n.1, p.95-133, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto e Educação**, n.8, p.17-30, 1997.

VEIGA, I.P.A. Docência universitária na educação superior. In: RISOFF, D.; SEVEGNI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

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