

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Regiane de Ávila Chagas

FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR:
Um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG

Goiânia
2010

Regiane de Ávila Chagas

FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR:

Um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Goiânia
2010

- Chagas, Regiane de Ávila.
- C426f Formação inicial e construção da identidade profissional do professor [manuscrito]: um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG / Regiane de Ávila Chagas. - 2010.
169 f. : il.
- Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.
1. Educação Física - Formação de Professores 2. Saberes Profissionais 3. Identidade Profissional I. Título.
- CDU: 796:377.8

*À mulher Marli, minha linda e apaixonante mãe,
pelo zelo, pelo cuidar,
pelo educar, pelo amor incondicional,
por ser a mais bela rosa plantada e cultivada em meu jardim.*

*Não sei...se a vida é curta...
Não sei...
Não sei...
se a vida é curta
ou longa de mais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira e pura...
enquanto durar.*

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela fé e esperança que me inspira.

À minha família, pelo amor que promove.

Aos amigos Luís Humberto, Reigler, Rodrigo e Ana Paula pela admiração profissional manifestada. Um agradecimento especial ao André, pelo incentivo, pela palavra que conforta, pelo silêncio que respeita e pela alegria que contagia. Você sabe muito bem porque tenho tanto a lhe agradecer.

Ao meu querido orientador, professor Valter, pela oportunidade concedida, pela confiança construída e pelas muitas risadas. Um brinde à nossa relação tão amistosa.

Aos estudantes e professores da Faculdade de Educação Física da UFG pela disposição em estar participando da pesquisa.

Aos professores Marcos Loureiro e Vicente Molina e à professora Ana Márcia, pela seriedade, rigor, ética e respeito nas intervenções que tanto qualificaram o texto.

Aos colegas e professoras do NUFOP, com carinho especial à professora Ruth Catarina, que consegue traduzir toda a sua competência intelectual em doçura e simplicidade.

Às colegas Railda e Ilremá e ao colega Anderson, por compartilharmos da ansiedade, medo e alegrias do mestrado.

À Universidade Federal de Goiás por possibilitar a minha formação inicial e continuada.

Muito obrigada!

RESUMO

CHAGAS, Regiane de Ávila. **Formação Inicial e Construção da Identidade Profissional do Professor**: um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG 2010.169f. Dissertação (programa de pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Trata-se de estudo que buscou discutir o projeto do curso de licenciatura em Educação Física desenvolvido na Universidade Federal de Goiás na cidade de Goiânia - base empírica da pesquisa - tendo como referência de análise os saberes profissionais veiculados, os meios utilizados para a veiculação destes saberes (práticas formativas) e a cultura docente. Buscamos compreender em que dimensão as categorias acima elencadas contribuem para a construção da identidade profissional forjada no interior desta instituição formativa. Os caminhos percorridos para o desenvolvimento do trabalho passaram pela revisão de literatura que trata dos temas referentes à pesquisa e pela coleta de dados, por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores(as) do curso, questionários e realização de “grupos de opinião”, isto é, “grupo focal”, com os estudantes formandos. A investigação, desenvolvida por meio de abordagem quantitativa-qualitativa, demonstrou que a formação, em geral: - possibilita segurança para o exercício da docência (apesar do viés muito teórico do curso), - apresenta qualidade teórico-científica, - resulta em satisfatória formação pedagógica - desenvolve uma potente adesão à profissão de professor(a), tendo em vista a demonstração por parte dos estudantes de identificação com a profissão, apresentando uma imagem positiva frente à alternativa de ser professor(a).

Palavras-chave: Educação Física; Formação de Professores; Saberes Profissionais, Identidade Profissional

ABSTRACT

CHAGAS, Regiane de Ávila. **Initial Formation and Professional Identity Construction of the Teacher:** a study of course of Physical Education UFG 2010.169f. Dissertation (Program de Post-Graduate em Education) – Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2010.

This is a study that sought to discuss the project's degree course in physical education developed at the Federal University Goiás in Goiânia - empirical research - with reference to the analysis of professional knowledge conveyed, the means used for the transmission of this knowledge (practical training) and teaching culture. We seek to understand to what extent the categories listed above contribute to the construction of professional identity forged within that institution formation. The trails for the development work began with a review of literature that deals with issues relating to research and collect data through semi-structured interviews with teachers (as) the course, questionnaires and conducting "group think", ie, "focus groups" with students graduates. The research, by means of quantitative-qualitative approach, demonstrated that training in general: - provides security for the teaching profession (despite the very theoretical bias of course) - presents theoretical and scientific quality - resulted in satisfactory training pedagogical - develops a powerful adherence to the teaching profession (a) in view of the demonstration by students of identification with the profession, presenting a positive front to the alternative of being a teacher (a).

Keywords: Physical Education, Teacher Education, Professional Knowledge, Professional Identity

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO – 1	Perfil dos estudantes quanto à atuação profissional.....	100
GRÁFICO – 2	Avaliação dos conteúdos disciplinares.....	102
GRÁFICO – 3	Avaliação das habilidades desenvolvidas.....	104
GRÁFICO – 4	Avaliação das práticas formativas.....	106
GRÁFICO – 5	Avaliação quanto à preparação para atuação profissional.....	107
GRÁFICO – 6	Expectativas de especialização indicadas	110
GRÁFICO – 7	Hierarquização e valorização das disciplinas.....	115
GRÁFICO – 8	Avaliação da cultura docente na adesão a profissão.....	119
GRÁFICO – 9	Avaliação da decisão em ser professor.....	121
GRÁFICO – 10	Avaliação do processo formativo na adesão a profissão.....	123
GRÁFICO – 11	Percepções quanto ao ser professor.....	125
GRÁFICO – 12	Atrativos da profissão identificados.....	126
GRÁFICO – 13	Avaliação da oposição entre Licenciatura e Bacharelado.....	128
GRÁFICO – 14	Avaliação dos papéis da escola e do professor.....	133
GRÁFICO – 15	Avaliação sobre os saberes didático-pedagógicos.....	136
GRÁFICO – 16	Avaliação acerca do planejamento de uma aula.....	138
GRÁFICO – 17	Avaliação sobre a segurança no exercício da docência.....	139
GRÁFICO – 18	Avaliação das habilidades quanto à avaliação da aprendizagem.....	141
GRÁFICO – 19	Avaliação quanto a desvalorização da Educação Física Escolar e do professor.....	142
GRÁFICO – 20	Avaliação quanto ao reconhecimento profissional.....	144
GRÁFICO – 21	Percepções sobre a imagem do que é ser professor.....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	24
1. Ponderações acerca da constituição e autonomia da Educação Física.....	24
2. Educação Física e Identidade Profissional: conhecimento e intervenção.....	38
CAPÍTULO II – O APRENDER DA PROFISSÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	49
1. Profissionalização docente.....	49
2. Identidade e Profissionalidade docente.....	57
3. Saberes profissionais e Práticas formativas.....	62
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	74
1. A Faculdade de Educação Física - um pouco de história e trajetória.....	74
2. O projeto de formação desenvolvido na FEF/UFG.....	80
2.1 Considerações iniciais.....	80
2.2 A formação inicial na FEF/UFG: do projeto escrito ao diálogo com os docentes...	81
CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO INICIAL NA FEF/UFG E SEUS DESDOBRAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	96
1. Aspectos da metodologia e da caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	96
2. Atuação profissional - habilidades e segurança no exercício da docência.....	101
3. Da identificação com a profissão - o vir-a-ser professor	118
4. A construção da Identidade Profissional - aspectos negativo-positivos.....	133
4.1 Os saberes profissionais veiculados.....	133
4.2 Profissionalização docente - concepções acerca da profissão.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE.....	157

INTRODUÇÃO

A formação dos professores de Educação Física no Brasil está organizada no contexto da formação universitária, nas modalidades de bacharelado e, predominantemente, de licenciatura. Existem, hoje, conforme mais de oitocentos e quarenta cursos autorizados em todo o Brasil, boa parte ainda em processo de reconhecimento¹.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e, principalmente após as novas exigências legais provenientes do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram, via Diretrizes Curriculares, normas obrigatórias para a construção de currículos e projetos nos sistemas de ensino, que o debate acerca da formação de professores ocorre de forma intensa, gerando preocupações para os formadores de professores e para a própria sociedade brasileira.

Neste debate é possível identificar, dois blocos de posições. De um lado, sob os ditames do neoliberalismo, encontramos a defesa de uma formação de professores pautada em uma perspectiva instrumental, tecnicista, na qual o fazer prático busca responder as demandas do atual modelo de produção capitalista. Aqui entram em cena os cortes de custos operacionais do ensino, a redução do tempo no processo formativo inicial e na formação continuada, dentre outras medidas.

De outro lado, surge a crítica radical, tanto de movimentos de educadores como de pensadores críticos que compreendem a educação, como processo de apropriação do saber e de reflexão, um espaço privilegiado na luta pela formação de cidadãos mais críticos, autônomos e

¹ Informações obtidas na página da internet do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, www.inep.gov.br, realizado no mês de junho de 2009. A primeira etapa para o reconhecimento de um curso é a obtenção de autorização, que vale até quando a primeira turma de alunos estiver entrando no último período, momento em que o curso precisa obter o seu reconhecimento. Obtida a autorização, o curso pode abrir processo seletivo, receber alunos e cumprir o projeto pedagógico, mas ainda não pode conferir diploma. Durante o processo de reconhecimento, a Comissão verificadora reúne-se com os dirigentes, coordenadores, funcionários, professores e alunos, e avalia o curso em três dimensões: Organização Didático-pedagógica, Corpo Docente e Instalações. Caso o resultado do processo de autorização ou de reconhecimento seja negativo, a instituição pode voltar a pedir tanto a autorização quanto o reconhecimento, depois de cumprir as recomendações feitas pela Comissão, que devem ser referendadas pelo MEC.

participativos. Nesse sentido, empenham-se pela construção de um projeto cuja formação articule a pesquisa científica da prática pedagógica, na qual se possa refletir sobre a organização do trabalho, da escola e demais ambientes educacionais. Aqui, encontramos uma resistência declarada ao novo projeto mundial² de formação de professores, quase sempre não obtendo sucesso.

O certo é que as últimas reformas educacionais, a nova reestruturação produtiva e o fortalecimento das políticas neoliberais no contexto brasileiro trazem implicações para a formação de professores. Em um projeto político no qual se sentem os reflexos de um plano de governo que buscou estruturar a idéia de um Estado Mínimo, que se traduz, entre outras medidas, na redução dos gastos públicos, no aumento da produtividade e na qualidade máxima (diga-se eficiência e eficácia), a educação aparece como um serviço, como bem de consumo e não como direito social como nos garante a própria Constituição Brasileira.

Situado neste quadro de mudanças, a formação inicial de professores vem sendo uma das áreas mais afetadas pelas últimas reformas educacionais. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, instrumentos como os parâmetros e as diretrizes curriculares vêm servindo como verdadeiras receitas para a concretização desse novo projeto educacional implementado pelo Estado. Em consonância com os organismos internacionais, em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), tais documentos fornecem, em grande medida, os ingredientes necessários para a materialização desse projeto de homem e sociedade.

Por meio das reformas educacionais, o Estado busca garantir

o avanço de projetos estratégicos que tentam inter-relacionar a escola, os conhecimentos e o professor no estabelecimento de novos papéis e funções, com ênfase a novos desempenhos, competências, habilidades e atributos a serem redimensionados para atender às determinações da nova ordem mundial, fundada na reorganização social do Estado e na reestruturação do processo de produção capitalista (DAVID, 2003, p.02).

² O projeto mundial para a formação de professores ao qual nos referimos pode ser confirmado nos documentos oficiais do Banco Mundial (1994), que estrutura quatro direções a serem desenvolvidas no processo de formação de professores, em especial para a América Latina 1. fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2. proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; 3. redefinir a função do governo no ensino superior; 4. adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade.

Decorrentes dos ajustes estruturais que desresponsabilizam o Estado de suas funções precípuas e estabelecem relações confusas e sem ordem entre público e privado, o repasse de verbas públicas aos setores da economia privada vem resultando em um financiamento precário para o ensino superior³. Na formação de professores desenvolvida nas instituições públicas de ensino superior, tais ações resultam, na maioria dos casos, em uma estrutura incompatível com as exigências do curso ou, mesmo na inexistência de qualquer estrutura, baixa titulação do corpo docente, precarização do trabalho dos professores e arrocho salarial.

Nesse contexto, a formação nos cursos de Educação Física bem como nas demais licenciaturas e cursos de formação universitária, vem apresentando problemas de natureza teórica, epistemológica, de financiamento público, de condições objetivas para o funcionamento dos cursos, além de problemas de ordem curricular e política⁴.

Somados a estas dificuldades, os cursos de formação em Educação Física vêm apresentando outros problemas além dos já elencados acima: a ausência de uma identidade profissional singular e a falta de uma definição clara do seu objeto de estudo. Para Bracht (1999, p. 16), ao longo do desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Física, os limites sempre estiveram difusos e confusos. Para Paiva *et al.* (2006), além da ausência de uma identidade para a área, surgem outros impasses decorrentes da tentativa de abranger a diversidade da ação profissional, que resulta em uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento, a valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento ao conteúdo das Ciências Humanas e a ênfase na formação técnico-esportiva⁵.

A questão apontada por Paiva *et al.* (2006) acerca da identidade profissional não é assunto novo. A década de 1980 representou para a Educação Física um forte período de

³ Podemos citar como exemplo de repasse de verbas públicas aos setores educacionais da economia privada, o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. O programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas do ensino superior. Em contrapartida, as IES que aderirem ao programa, recebem a isenção de alguns tributos. Mais informações sobre o programa acessar: www.mec.gov.br/prouni.

⁴ Sobre os desdobramentos das reformas educacionais para a Educação Física, ver DAVID (2003).

⁵ Acerca da valorização dos conteúdos biológicos e técnico-esportivos presente na formação inicial dos professores de Educação Física, consultar a tese de doutorado de FIGUEIREDO (2004) - Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física. No caso específico da Faculdade de Educação Física da UFG, apoiada nos estudos da referida autora, busquei investigar a relação entre os saberes curriculares e saberes cotidianos na formação inicial em Educação Física na UFG, trabalho este que poderá ser consultado em ÁVILA (2005).

questionamento e discussões que envolviam a questão da identidade da área e que já vinham se arrastando desde a década de 1960. Naquele momento, buscavam-se os traços gerais e peculiares que poderiam caracterizar essa prática social⁶.

Com a renovação do pensamento pedagógico brasileiro, em muito influenciado pela abertura política que vivia o Brasil na década de 1970, como a criação do Partido dos Trabalhadores, o movimento de renovação da Igreja Católica (teologia da libertação), o fortalecimento dos sindicatos bem como a volta dos exilados políticos (Taffarel *apud* DAOLIO, 1998, p. 96), inicia-se também na Educação Física um período de ebulição com novas interpretações que buscam explicar a ausência de certa identidade para a área. Surgem vários argumentos que buscam explicações para a crise de identidade que cercava (e ainda parece cercar) a Educação Física brasileira. Os argumentos que tentavam justificar a crise relacionavam-se à não regulamentação da profissão⁷, inclusive com algumas tentativas frustradas durante o período de 1940 a 1980; a questões de cunho epistemológico e, principalmente, ao processo de legitimação, autonomia e identidade da Educação Física no contexto escolar.

Neste trabalho, não é nossa intenção responder o que é a Educação Física Brasileira. Em nosso entendimento, discutir a identidade profissional dessa prática social é, também, voltar nosso olhar para o que vem sendo a Educação Física. Para isso, se faz necessário dialogarmos com a construção sócio-histórica, a partir da qual precisamos focar nos conceitos que vêm servindo de pilares para a Educação Física no Brasil.

Entendemos que a identidade, isto é, aquilo que caracteriza (traços peculiares e gerais) um campo acadêmico, uma instituição, um sistema social ou uma prática social, coloca-se no cerne dos empenhos intelectuais particularmente em três situações:

⁶ Bracht (1992), em seu livro intitulado Educação Física e Aprendizagem Social, sintetiza de forma clara o cenário das discussões que permeavam a Educação Física até meados da década de 1990. Tais discussões buscavam responder as questões acerca da autonomia, legitimidade e identidade da área.

⁷ Segundo Steinhilber (1998), atual presidente do Conselho Federal de Educação Física, a intenção de regulamentar a profissão vem desde os meados dos anos 1940. Mas, somente nos anos 1980, essa intenção se materializa com a apresentação do Projeto de Lei nº 4559/84 que solicitava a criação dos Conselhos Federal e Regionais. Tal projeto, apesar de ter sido aprovado pelo Congresso Nacional, foi vetado pelo presidente da república José Sarney. Visando ter sucesso no processo de regulamentação, foi criado o Movimento Nacional Pela Regulamentação dos Profissionais de Educação Física. Em 1998 é instituída a regulamentação da profissão e criados os respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física - Lei nº 9.696/98.

a) na sua própria constituição (conflitos de origem), ou seja, no momento de sua afirmação social e/ou acadêmica, já que para a consolidação de um sistema ou uma instituição social o trabalho intelectual de sua justificação é fundamental; b) nos momentos em que por alguma razão sua legitimidade é mais fortemente questionada (crise/crítica), o que pode ocorrer por várias razões, entre elas, um possível esgotamento de sua função social; c) em momentos de expansão, em que subfunções aparecem, novas funções ou funções derivadas se colocam, muitas vezes determinando uma diferenciação interna do sistema ou da instituição social (BRACHT, 2003, p.13).

A identidade profissional também não é diferente. Ao tratar dessa questão, Guimarães (2004) mostra-nos o difícil consenso sobre uma possível definição do tema. Afirma que a identidade profissional refere-se ao modo como a profissão é representada, construída e mantida socialmente e que tem diferentes significados de acordo com a ciência que a aborda (sociologia, psicologia...). Para o autor, “as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são interdependentes”, e a qualidade dos cursos de formação “influencia na construção da identidade profissional dos professores” (p.59).

Podemos afirmar que a identidade é construída de acordo com o projeto histórico social, fruto de interações sociais complexas a partir de atributos culturais que, ao se relacionarem, trazem marcas de seu tempo espacial e histórico. Segundo Gatti (1996), a identidade do professor é “fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história” (p.86).

Esses pequenos indicadores nos auxiliam a compreender porque a formação de professores de Educação Física acabou sendo palco de grandes disputas. Os diferentes contextos econômicos, políticos, sociais e culturais exerceram (e ainda exercem) grande influência na formação destes profissionais⁸.

⁸ Neste trabalho, o termo “profissional” é utilizado para fazer referência aos professores que atuam tanto na educação formal como os que realizam sua intervenção nos demais espaços de atuação do professor de Educação Física.

Para Bracht (1999), mesmo que em diferentes momentos, a prática pedagógica da Educação Física sempre esteve ligada a questões educacionais e pedagógicas e são essas questões que favorecem certa especificidade desta prática social.

Já no campo acadêmico, o discurso pedagógico que marcou a Educação Física até a década de 1960, passa a sofrer pressões internas e externas que buscavam a legitimação no campo científico. Dá-se início ao que Bracht (1999) vai chamar de despedagogização do teorizar em Educação Física.

No momento de sua constituição, a identidade do campo acadêmico se mostrava de forma bastante clara e consensual. A presença sempre marcante da área médica na Educação Física, principalmente por conta do pensamento médico higienista oitocentista brasileiro, trouxe certa tendência à biologização da Educação Física no Brasil. O conhecimento produzido pelo trabalho intelectual da área médica legitimava as intervenções da Educação Física na sociedade. Para Bracht (1999), a tarefa de fundamentar/teorizar esta prática pedagógica que envolve diferentes práticas corporais, se deu com base em um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico. É importante destacar que esse teorizar era realizado por intelectuais de outros campos, tais como a medicina, pedagogia, ciências políticas e etc, uma vez que o campo acadêmico da Educação Física não havia se constituído até este momento.

Se em um primeiro momento a Educação Física incorpora os saberes médicos para legitimar sua intervenção social, servindo “como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos” (SOARES, 2001, p. 11), esta prática social, denominada Educação Física, passa a se desenvolver sob as influências de um contexto social e econômico pautado no modelo de sociedade capitalista que, principalmente no início do século XX, passa a fundamentar-se nos princípios da produtividade, eficiência e eficácia. O corpo do indivíduo passa a ser visto como unidade produtiva do modo de produção capitalista. Cobia à Educação Física a formação de seres humanos fortes e saudáveis, o que só seria possível com a construção de novos hábitos sociais e morais.

Atualmente, a Educação Física vive um momento de expansão. Sua função social já não pode ser restrita a uma única atuação. A identidade da área já não parece clara como no momento de sua constituição. O *boom* de seu desenvolvimento dá origem a vários espaços de intervenções, como a escola, o treinamento esportivo, a dança, as academias de ginástica, as

lutas, o lazer, dentre outros ambientes sociais e espaços de atuação em que as práticas corporais se fazem presentes.

Neste momento de expansão, quando subfunções aparecem, a produção do conhecimento do campo acadêmico já não está restrita à área médica. O contexto já não é o mesmo do século XIX. O positivismo, modelo de conhecimento que predominou no período de constituição do campo perde espaços para outras formas de pensamento, como as teorias que buscam compreender a Educação Física com base em teorias do conhecimento como o materialismo histórico-dialético e a fenomenologia. Hoje está bem mais claro, principalmente com a nova configuração da formação profissional, na qual estão presentes a licenciatura e o bacharelado, as discordâncias em torno da especificidade do campo acadêmico e da prática pedagógica da Educação Física. Entra em crise a identidade profissional do que, originalmente, conhecemos como Educação Física.

É nesse contexto que faz emergir mudanças das condições do trabalho, das novas tecnologias e da reestruturação produtiva exigindo a necessidade de pensar a formação de professores. A formação profissional, com ênfase na formação inicial, é parte fundamental quando se pretende transformar de maneira significativa uma profissão. Para Guimarães (2004), a “identidade profissional do professor é construída, mantida ou modificada em relação à realidade que se quer manter ou modificar”.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional de Formação de Professores⁹, bem como o cumprimento da Resolução nº 03/CFE/87 que estabelece a nova configuração da formação de professores de Educação Física, a eleição da temática identidade profissional como área de estudo se dá em um momento em que a formação de professores mais uma vez ganha destaque no cenário educacional. Compreender a identidade profissional leva-nos a focar nosso trabalho de investigação na formação inicial, na tentativa de buscar elementos que contribuam para ressignificar a profissão professor de Educação Física.

No mesmo sentido, é também na formação inicial que teremos o desenvolvimento da profissionalidade docente, ou seja, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que contribuem para a qualidade social do exercício profissional, uma formação

⁹ “O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.” Mais informações consultar sítio www.mec.gov.br.

que pressupõe certo acesso a uma teoria da prática e a saberes específicos, tecnológicos ou jurídicos, além da capacidade de se orientar mediante situações novas de ensino.

Quando direcionamos nosso olhar para a formação de professores, procuramos avançar frente às atuais pesquisas no campo da licenciatura na Educação Física, que, apesar de serem encontradas em grande quantidade, não se ocupam em investigar os processos formativos, as práticas formativas que são desenvolvidas dentro do curso de formação e que acabam por configurá-los. A própria questão da identidade profissional da área da Educação Física já foi objeto de estudo, ora sob o aspecto da regulamentação; ora sob a perspectiva epistemológica (Bracht, 1992) e; principalmente, sob o aspecto da busca pela legitimação no contexto escolar (Go Tani 1988; Freire 1991; Kunz 1991,1994; Coletivo de Autores, 1992).

Nesta pesquisa, o problema que buscamos investigar traduziu-se nas seguintes questões: a instituição formativa contribui na construção da identidade profissional dos professores de Educação Física? Em caso afirmativo, sob quais aspectos o faz?

Com base em Guimarães (2004), entendemos que o desenvolvimento da identidade profissional se dá em grande alcance pelos saberes profissionais veiculados, pelas práticas formativas e pela cultura docente vivenciada no processo de formação do professor de Educação Física.

Nesse sentido, as questões básicas da pesquisa podem ser assim traduzidas:

- sob quais aspectos o projeto desenvolvido no curso de formação investigado influencia na construção da identidade e profissionalidade docente?
- quais aspectos da profissionalidade docente a instituição formativa busca desenvolver para que os estudantes queiram ser e estar na profissão?
- o curso investigado contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional da Educação Física enquanto prática social? Em caso afirmativo, sobre quais aspectos da profissionalidade docente o faz?

Procurando responder a essa questão central, a identidade profissional para fins dessa investigação, foi abordada sob três aspectos, a saber:

- a) aquilo que caracteriza (traços peculiares e gerais) uma área acadêmica, uma instituição, um sistema social ou ainda, uma prática social (BRACHT, 2003).
- b) os traços, os aspectos distintivos, os saberes necessários à prática docente que trazem identidade ao trabalho do professor de Educação Física (GUIMARÃES, 2004).
- c) identificação dos futuros professores de Educação Física com a profissão, sob o aspecto do querer ser e estar na profissão (GUIMARÃES, 2004).

Assim sendo, procuramos discutir o projeto do curso de Educação Física, base empírica da pesquisa, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás no *campus* Goiânia, tendo como referência os saberes profissionais veiculados, os meios utilizados para a veiculação desses saberes (práticas formativas) e a cultura docente, buscando compreender em que dimensão esses elementos contribuem para a construção da identidade profissional forjada no interior desta instituição formativa.

A cultura docente pode ser compreendida como “uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professores e professoras desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares” Hargreaves (*apud* SANCHOTENE & MOLINA NETO, 2006, p. 276).

Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa foram:

- compreender a identidade profissional da Educação Física a partir de sua construção sócio-histórica;
- conhecer o projeto de formação que se busca desenvolver no curso de Educação Física da UFG, com ênfase na identidade profissional;
- conhecer quais os saberes profissionais a instituição formativa procura fazer com que os estudantes desenvolvam;
- analisar as práticas formativas utilizadas para a veiculação dos saberes profissionais, conhecendo quais dessas práticas podem contribuir para a melhoria da formação do professor;
- conhecer as expectativas que a instituição promove em relação à profissão e como estas influenciam para que os alunos (as) queiram ser e estar na profissão.

Mesmo conhecendo as fragilidades da formação de nossos professores, sobretudo devido às implicações do contexto político e social no qual este processo encontra-se inserido, não podemos eximir das responsabilidades o professor formador, tendo em vista que devemos buscar uma estrutura e processos mais sólidos e ágeis que possam, numa constante, recuperar uma formação de qualidade.

É partindo dessa premissa que buscamos desenvolver reflexões que visem a conhecer como se dá o processo de formação do professor em seu cotidiano naquilo que compete à instituição formadora, mesmo diante do cenário político e social, que pouco se articula aos interesses daqueles que compreendem a formação de professores como “estratégica para a manutenção ou não, de um determinado modo de vida na sociedade; a manutenção ou não, do modo do capital organizar a sociedade” (TAFFAREL *et al*, 2006).

Em decorrência do problema pesquisado, realizamos uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa-quantitativa, uma vez que nos apoiamos em dados quantitativos, através dos questionários desenvolvidos, para tratar o problema da investigação. Ao mesmo tempo este é um trabalho que devido ao trato metodológico que lhe foi dado, se traduz em uma pesquisa qualitativa. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, buscando descrever o fenômeno em estudo, procurando explicar sua origem, suas relações dentro do contexto social, acreditando que é impossível compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifestam as situações que se pretende investigar.

A pesquisa qualitativa exige a escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações. Neste estudo, trabalhamos com o objetivo de conhecer e compreender a formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, sob o aspecto da identidade profissional, a partir dos saberes profissionais veiculados, das práticas formativas e da cultura docente construída e vivenciada no processo de formação do professor de Educação Física.

A pesquisa teve como base empírica o curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás desenvolvido no *campus* Goiânia. Optamos pela Instituição Federal de Ensino Superior, porque nela é possível reconhecer seu compromisso social, ao mesmo tempo em que, mesmo com as especificidades de cada instituição formadora todas elas estão submetidas a

determinadas diretrizes e orientações curriculares para a Educação Física, de modo que, mesmo investigando-se somente uma instituição, é possível encontrar elementos passíveis de generalização.

No tocante à análise de dados, fizemos uso da técnica da triangulação ,que, de acordo com Triviños (1987 p.138),

tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte do princípio que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A técnica da triangulação realiza-se a partir de três enfoques:

- os processos e produtos centrados no sujeito;
- os elementos produzidos pelo meio em que o sujeito encontra-se inserido e que se incumbem de seu desempenho na comunidade;
- Os processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito.

No primeiro aspecto, averiguamos as percepções dos alunos do 4º ano dos cursos investigados e dos professores efetivos das instituições, sujeitos da pesquisa, por meio de instrumentos de coleta como entrevistas semi-estruturadas (para professores) e questionários (para os estudantes). No caso dos estudantes, fizemos uso também da metodologia do grupo focal, denominada por Guimarães (2004), de *grupos de opinião*, visando à complementação dos dados. Para esse autor, o “grupo de opinião” ou grupo focal (*focus groups*), como é mais conhecido, é “uma metodologia qualitativa, com grupos pequenos (6 a 12 membros), cujos membros são selecionados com base em características comuns. Pressupõe um roteiro e um preparo para sua condução” (p.64).

Dentre as finalidades dos *grupos de opinião* está a de conhecer com mais profundidade, aquilo que não foi possível através de entrevistas e questionários. Os grupos de

opiniões assemelham-se a um grupo de entrevista, onde os participantes podem discutir e trazer opiniões sobre a temática apresentada.

Em relação ao segundo aspecto, analisamos o projeto de formação que se busca desenvolver no curso investigado. Estas análises foram realizadas a partir de documentos como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física na UFG¹⁰ e da Resolução de nº 715 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec)¹¹, que fixa o currículo do curso de graduação em Educação Física - Licenciatura Plena, para os ingressos a partir do ano letivo de 2005.

No tocante ao terceiro e último aspecto, analisamos o contexto sócio-cultural em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, buscando compreender as mudanças profundas que vêm ocorrendo na esfera econômica, política, cultural, entre outras, como resultado do avanço cada vez mais veloz da ciência e da tecnologia, além, é claro, da abertura de mercados e da reestruturação produtiva.

A análise desse contexto sócio-cultural local desenvolveu-se a partir do diálogo com as transformações que vêm ocorrendo no cenário global. A compreensão desse processo se deu a partir de mudanças no sistema educacional, entendendo-as como frutos da nova direção das políticas internacionais e seus ideais neoliberais que enxergam na educação, apenas um dos caminhos para a consolidação de suas políticas sociais.

Por compreender o homem como ser social e histórico e a educação como prática social que traz fortes implicações para a vida em sociedade, nos fundamentamos na dialética como método de pesquisa para desenvolver o processo de investigação e exposição dos temas pesquisados.

Entendemos a necessidade de romper como o modo de pensar dominante e/ou com a ideologia dominante. Somente neste movimento é possível construir um método dialético de investigação. Sabemos que o método relaciona-se com a concepção de mundo, homem, realidade que possuímos. Para Frigotto (2006), “a questão da postura, neste sentido, antecede ao método.

¹⁰ Trata-se do projeto de reforma curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, para atender aos fins e objetivos do ensino de graduação superior e do desenvolvimento da educação básica, conforme determina a LDB e demais legislações.

¹¹ A resolução n. 715 do CEPEC-UFG, de 2005, que fixa o atual currículo do curso, apresenta as disciplinas e sua forma de organização, os critérios e procedimentos de avaliação, assim como o eixo epistêmico da formação, explicitando os princípios, finalidades, competências e habilidades em que esta formação será pautada, é a expressão formal do Projeto Político Pedagógico da FEF-UFG. Disponível em: <http://www.fef.ufg.br>.

Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (p.77).

O trabalho que ora se apresenta estruturou-se em quatro capítulos visando a uma melhor compreensão dos temas investigados. O primeiro deles, *Identidade e formação profissional em Educação Física*, permite ao leitor compreender a identidade profissional da Educação Física Brasileira a partir de suas bases políticas, econômicas e sociais. São trabalhados os temas da Identidade Profissional sob o olhar epistemológico e algumas ponderações acerca do campo acadêmico dessa prática pedagógica, procurando-se estabelecer relações entre a Identidade e Formação Profissional em Educação Física.

Identidade Profissional - o aprender da profissão, é o assunto tratado no segundo capítulo. Nesse espaço, buscamos conceituar as categorias de análise da pesquisa: Identidade profissional, profissionalização, profissionalidade docente, cultura docente, saberes profissionais e as práticas formativas.

O terceiro capítulo, intitulado *A Educação Física na Universidade Federal de Goiás e a Formação de Professores*, traz os dados de identificação do curso de Educação Física da UFG, seu ano de criação, ao contexto global e local no qual está inserido, apresentando o projeto de formação desenvolvido na FEF/UFG com destaque para os saberes profissionais veiculados no processo de formação e a identidade que busca desenvolver.

Por último, temos o quarto capítulo: *A formação inicial na FEF/UFG e seus desdobramentos na construção da identidade profissional*. Nesse momento buscamos trazer as análises dos dados coletados no processo de investigação, refletindo sobre o perfil formativo do curso de Educação Física desenvolvido na FEF/UFG; sobre as percepções encontradas no que se refere à identificação com a profissão: o vir-a-ser professor; e, por último, a partir da possibilidade interpretativa que nos foi possível identificar no andamento da investigação, demonstrar como vem se dando a construção da identidade profissional na FEF/UFG, sob os aspectos dos saberes profissionais veiculados, das práticas formativas vivenciadas e das expectativas de querer ser e estar na profissão professor.

Espero, a partir desta investigação, contribuir para as discussões que permeiam a formação profissional na área da Educação Física, na tentativa de superar os obstáculos que vêm

limitando a compreensão desse campo de intervenção e conhecimento no meio acadêmico e no mundo do trabalho.

CAPÍTULO I

IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo deste texto é compreender a constituição e o processo de desenvolvimento da identidade da Educação Física no Brasil a partir de suas bases políticas, econômicas e sociais. Será trabalhado o tema da Identidade Profissional sob o olhar epistemológico e algumas ponderações acerca do campo acadêmico desta prática pedagógica, procurando estabelecer relações entre a Identidade e Formação Profissional em Educação Física. Para isso, buscou-se refletir sobre a configuração atual do campo a partir de algumas considerações acerca de sua especificidade, procurando dialogar com sua autonomia e por fim, pensar o trabalho do professor de Educação Física de modo que traga elementos acerca da identidade profissional desta prática social.

1. Ponderações acerca da constituição e autonomia da Educação Física

As questões educacionais e pedagógicas foram, desde o início, as grandes responsáveis por trazer certa especificidade ao campo acadêmico da Educação Física. Na Europa, o surgimento das práticas corporais dentro da escola nos séculos XVIII e XIX é na verdade o resultado do desenvolvimento ocorrido tanto na medicina como na pedagogia. Surge a valorização da atividade física como sinônimo de saúde. No Brasil, a teorização da ginástica escolar sofre as influências do cenário europeu, ou seja, as práticas corporais passam a ser construídas visando a educação para a saúde e/ou a educação para a moral (BRACHT, 1999).

Junto a estas questões, outros dois elementos contribuem para trazer certa identidade ao campo acadêmico. O primeiro deles refere-se ao meio em que foi produzido o conhecimento

dessa prática que, no século XIX, teve a sua propagação do saber, em grande medida, circulando nos congressos, fóruns e conferências médicas. O segundo elemento relaciona-se à questão do corpo. Para Paiva (2003), educação, ciência e corporeidade são os três eixos que vêm orientando a produção e o reconhecimento “de um espaço social no qual está em jogo a legitimidade de uma especificidade”. Para a autora,

no Brasil, o campo da educação física vai se engendrando e caracterizando como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar certos modos de educação – do, com o e para o (corpo) “físico”. Nesse campo, as disputas entre e sobre os fazeres e saberes corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu marco diferenciador em relação a outros campos, conferindo-lhe, portanto, especificidade (PAIVA, 2003, p.66-67).

O século XIX tem uma grande importância para refletirmos sobre a identidade da Educação Física. Para além da forte presença dos médicos na área, merece destaque em nossas reflexões o modelo de ciência predominante nos séculos XVII a XIX e que acaba por influenciar, como outros vários setores sociais e campos do saber, a Educação Física Brasileira. Tal modelo de conhecimento¹² se desenvolve a partir da naturalização dos fatos sociais, onde o Ser humano é o centro da sociedade e o predomínio da razão é absoluto. É a ciência exigindo a formação de outro Ser humano.

A presença sempre marcante da área médica na Educação Física, principalmente por conta do pensamento médico higienista oitocentista, trouxe certa tendência à biologização da Educação Física na Europa e, conseqüentemente, no Brasil. Nessa perspectiva, o movimento do Ser humano está limitado ao seu aspecto biológico e a compreensão da própria saúde fica restrita aos aspectos biofisiológicos.

Nesse mesmo momento, a organização social da Europa passava por mudanças significativas em sua economia e política e no modo de organização da sociedade. A expansão

¹² O positivismo, junto com a fenomenologia e o marxismo, é uma das três correntes do pensamento contemporâneo, de grande destaque no século XIX. “O fundador do positivismo foi Augusto Comte. [...] Suas raízes podem ser encontradas no empiricismo, já na antiguidade. Mas as bases concretas e sistematizadas dele estão, seguramente, nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, especialmente” Triviños (1987, p.33).

econômica européia daquele momento trazia a necessidade de mão de obra e uma consequente deterioração do espaço urbano.

Logo após a tomada do poder pela burguesia, inicia-se um processo de várias ameaças à classe burguesa, como consequência do surgimento da consciência de classe desenvolvida no movimento operário¹³, mais especificamente em 1848 (SOARES, 2001, p.12).

Nesse contexto de mudança na organização social, a burguesia precisava colocar “ordem na casa”, pois a imoralidade, descontrole e abalo de seu poder precisavam ser ajustados. É justamente na busca da moralização da Europa que surge uma função social da Educação Física - função higiênica e moral.

A moralização sanitária na Europa, em meados do século XIX, tratará de reorganizar o espaço de vida dos indivíduos. Seu discurso normativo veiculará a idéia de que as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios, de imoralidade, por viverem sem regras. O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. É este discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos (SOARES, 2001, p. 11).

Aqui, podemos perceber que a função social da Educação Física foi a de contribuir para a manutenção da burguesia no poder, incorporando o discurso da promoção de saúde, na qual cabia à Educação Física a formação de homens fortes e saudáveis, o que só seria possível com a construção de novos hábitos sociais e morais.

Influenciada pelo positivismo, pensamento social predominante que se estendeu até final do século XIX, a sociedade passa a ser estudada e explicada a partir de leis da evolução biológica. Desse modo, as desigualdades sociais são interpretadas como fruto das causas biológicas, as quais eram determinantes. A competição e a concorrência são entendidas como

¹³ Para Bottomore (1988, p.271) é do movimento operário que nascem teorias capazes de transformar o mundo. “Assim, movimentos como a revolta dos tecelões da Silésia, os cartistas, as revoluções de 1848 e suas consequências, o movimento feniano, o desenvolvimento dos sindicatos ingleses, as “fábricas cooperativas dos próprios trabalhadores operários”, a Comuna de Paris e as experiências dos primeiros partidos operários [...] foram, cada um deles, fundamentais para modelar o pensamento que aos poucos se tornou conhecido – e a princípio entre seus adversários – como “marxista”.”

naturais e não como produtos de uma sociedade que se desenvolve a partir do modo de produção capitalista. Como a Educação Física não se desenvolve de forma autônoma e isolada, também se apropria das técnicas próprias das ciências naturais. O campo originalmente denominado Educação Física passa a desenvolver-se sob as influências de um contexto social e econômico pautado no modelo de sociedade capitalista que, principalmente no início do século XX, fundamenta-se nos princípios da produtividade, eficiência e eficácia. Segundo Soares,

a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder, paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca a classe no poder (SOARES, 2001, p. 14).

A Educação Física, ao longo dos séculos XVIII e XIX, desenvolveu-se atrelada às questões educacionais e pedagógicas, sendo estas questões que favorecem certa especificidade da área e do próprio campo acadêmico.

No período compreendido entre o século XVIII e início do século XIX, começam a ser elaboradas várias políticas de saúde, que se traduziam em mais uma ação que visava a controlar as populações urbanas. Tais políticas iniciam-se no corpo do indivíduo, que passa a ser visto como um objeto externo, unidade individual e produtiva do modo de produção capitalista. O corpo não poderia estar doente; era necessário mantê-lo sempre em estado de saúde. Como podemos perceber “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 1985, *apud* SOARES, 2001, p.20).

Os avanços da ciência médica durante o século XVIII e XIX são notórios. Não há como negar, do mesmo modo, o seu caráter contraditório. A ciência, ao mesmo tempo em que

liberta, aprisiona o homem (SOARES, 2001). E é justamente esse conhecimento acerca das doenças e do corpo sadio que a burguesia vai utilizar para controlar as populações urbanas. O uso do conhecimento médico passa a ser um mecanismo de controle que, a partir dos discursos higienistas, começa a receitar a prática do exercício físico para a população. Entrava em cena a ginástica, o exercício, a exaltação do belo¹⁴.

Apesar da forte influência do pensamento médico na construção de uma nova sociedade, a ciência médica não possuía um discurso homogêneo. A medicina social, por exemplo, irá pensar as doenças como conseqüências da industrialização e do modo de vida que vinha se desenvolvendo. Para se ter uma idéia, havia uma clara degeneração progressiva do homem, na qual a debilidade física estava cada vez mais presente¹⁵.

Frente às doenças e à degeneração do homem, a burguesia precisou encontrar outras causas para os corpos doentes, que não as sociais, nas quais mais uma vez, a responsabilidade recaísse sobre a individualidade de cada um, como conseqüências de hábitos e costumes insanos e imorais.

Na tentativa de controlar a classe trabalhadora a partir dos ideais da burguesia, o discurso higienista do século XIX enxergava na família o local privilegiado para intervir com ações que pudessem auxiliar o Estado em busca da ordem e moral burguesa. E é justamente buscando complementar essas ações que surge a educação escolar, espaço onde o saber selecionado pelos médicos higienistas, bem como os princípios e valores da burguesia passa a ser veiculado. A família passa a ser alvo das políticas de saúde, no interior das quais a Puericultura - conjunto dos meios adequados para garantir o nascimento e o desenvolvimento de crianças saudáveis - é a sua máxima. Para Saviani, a marginalidade, nesse momento, é a própria ignorância, contra a qual caberia à educação ser instrumento de equalização social que superasse tamanha desordem. A escola irá surgir como um remédio para a ignorância da classe trabalhadora.

¹⁴ Sobre a educação do corpo na Europa do século XIX, consultar: SOARES, C. L. *Imagens da Educação no Corpo*. 1996. 119. f (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1996.

¹⁵ “Os “cuidados” da fábrica e da mina poderiam ser traduzidos, ou melhor, se expressavam nas periódicas epidemias, na mortalidade infantil, assim como também na falta de soldados para os exércitos. A debilidade física era tal que os homens não mais atingiam a altura mínima exigida, pois, caso essa medida não fosse tomada, não haveria homens disponíveis para o serviço militar” (SOARES, 2001, p. 24).

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, porque esclarecidos, ilustrados (SAVIANI, 2008, p. 05).

Durante todo o século XIX iremos perceber que a burguesia buscou explicar as doenças, a miséria e a fome a partir de outras causas que não as sociais. Na visão do Estado, toda a culpa de tamanha desordem na saúde da população estava na classe dos operários, como consequência das atitudes, hábitos imorais e insanos que resultavam em toda sorte de doenças e desequilíbrio social.

Deste modo, o Estado apropriando-se do discurso higienista da classe médica, irá propor ações que venham intervir na família, que por sua vez, passa a ser o lugar privilegiado de intervenção social, servindo de auxílio ao Estado na busca da ordem e da disciplina da classe trabalhadora. É justamente em nome dessa reorganização que surge a educação física escolar – espaço destinado à veiculação da ideologia burguesa.

Dentro deste quadro político, social e econômico é elaborada mais uma forma de intervenção na realidade social, a qual operará tanto no âmbito corporal dos indivíduos isoladamente, quanto no âmbito do “corpo social”, quando tornada hábito. Estamos nos referindo à Educação Física, que, já no século XIX, chega aos foros científicos, com seu conteúdo médico-higiênico, e com sua forma disciplinar voltada ao “corpo biológico” (individual) para, a partir dele, moralizar a sociedade, além de “melhorar e regenerar” a raça (SOARES, 2001, p. 32).

Em solo brasileiro, no período compreendido entre 1850 e 1930, as teorias gestadas na Europa influenciavam a construção de uma nova organização na sociedade brasileira. Não só na Europa como também no Brasil, o exercício físico, conhecido como ginástica, estava

comprometido com a ordem e moral burguesa, e traduzia-se com sinônimo de saúde física e mental, promotora de saúde e a grande responsável pela regeneração da raça, das virtudes e da moral.

Nesse contexto, a Educação Física torna-se valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social, para a qual o próprio pensamento pedagógico brasileiro, nesse caso, representado por Fernando Azevedo e Rui Barbosa, incorpora o discurso médico-higienista. Tais pensadores consideram a Educação Física um valioso componente curricular capaz de desenvolver o higienismo, o eugenismo e a moral que se instauravam no Brasil após a segunda metade do século XIX.

Rui Barbosa e Fernando Azevedo, não pouparam páginas em seus escritos sobre a Educação Física, para evidenciar o caráter “científico” a ela emprestado pelas ciências biológicas e pelos médicos higienistas. Sintonizados com os valores dominantes do seu tempo, o tempo da crença na ciência que experimenta, comprova, generaliza e descobre leis, estes pensadores, de fato, promoveram a Educação Física e tematizaram o corpo biológico ao mergulharem nas propostas higienistas de forte caráter disciplinar. Assim, mostraram o corpo à sociedade, que passa a querer “educá-lo” (SOARES, 2001, p.137).

As pesquisas desenvolvidas na Europa influenciaram a argumentação de Rui Barbosa para justificar o ingresso da Educação Física no universo escolar, que evidenciava o viés médico higienista, cujas funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais.

O Congresso Brasileiro de Hygiene, ocorrido em 1923 traduz a função social da Educação Física naquele momento e a gênese de sua identidade. Tais teses, segundo Soares, eram assim defendidas:

1º A educação physica é um meio efficaz de propagar a hygiene e alcançar a saúde.

2º A educação physica deve ter por escopo desenvolver no indivíduo o quantum vigor physico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da pátria e à dignidade da espécie.

3º A educação physica, ministrada de accôrdo com um programa científico bem organizado, é para a maioria dos humanos, uma necessidade vital, exigida pela vida artificial que caracteriza assim a cidade moderna, como os methodos pelos quaes os homens de hoje ganham os meios de subsistência.

4º As aulas de educação gymnástica e os desportos promovem, assim, o mais essencial para o bom êxito na vida – a saúde.

5º A propaganda hygienica pessoal, v.g., no exame physico vestibular, produz os melhores resultados, sendo de lhe se aconselhar a prática a todas as organizações.

6º Nestes exames physicos, verificam-se as condições precárias dos moços, ignorantes dos mais comeseinhos princípios de hygiene, de postura defeituosa, dentes descuidados e grande porcentagem já infeccionados pelas doenças venereas.

7º As conferências sobre hygiene e educação physica despertam grande interesse e são de grande valor no ensino da prophylaxia individual e social principalmente quando feitas com auxílio do cinematographo. (Congresso Brasileiro de Hygiene, 1923 *apud* SOARES, 2001, p.110)

Como se pode observar, as teses apresentadas neste I Congresso Brasileiro de Higiene traduzem certa concepção de Educação Física como sinônimo de saúde física e moral, destacando a importância do exercício físico como o grande responsável pela promoção da saúde.

O Brasil sofre as influências do modo como a organização social na Europa passa a se desenvolver durante o século XVIII e XIX. O projeto burguês também é desenvolvido no Brasil que, de semelhante modo, conta com a participação dos médicos higienistas na execução de inúmeras estratégias, dentre as quais destaca-se a Educação Física, que, visando o controle da população brasileira, assume a responsabilidade pela disciplina dos corpos. Tudo em nome da ordem e do progresso.

A Educação Física, que tinha por base as ciências biológicas, incorpora a moral burguesa e busca desenvolver vários procedimentos disciplinares necessários à nova ordem capitalista em formação. Com as exigências da eficácia e eficiência, cabe à Educação Física a formação do novo trabalhador, cujos atributos passam pela disciplina, moral burguesa, alta capacidade de produção e pela agilidade física.

Sobre fortes influências do positivismo, a Educação Física é construída sobre os pilares da biologização e da naturalização, o instrumento necessário ao aprimoramento da saúde física e mental. Ela desenvolvia o discurso da apologia à responsabilidade individual sobre o

corpo, atuando na “preparação” do corpo feminino para a reprodução dos filhos como também na do corpo do soldado e do trabalhador manual, este último mais útil aos interesses do capital.

Com tamanha importância atribuída à Educação Física, esta passa a ser desenvolvida a partir dos primeiros anos de escolarização, visando à educação das crianças na tentativa de inculcar a idéia da disciplina física cuja responsabilidade seria individual.

Como consequência da abordagem positivista de ciência hegemônica no período, a Educação Física ganha legitimidade, pois ao apresentar-se com discurso científico, gozava de certo *status* e reconhecimento social.

No entanto, a prática pedagógica da Educação Física no Brasil e seu desenvolvimento durante quase todo o século XX apresenta pouca autonomia pedagógica. Na concepção de Luhmann (1970, *apud* BRACHT, 1992, p. 18), “a autonomia pressupõe uma determinada interdependência, e expressa o grau de liberdade com a qual as relações entre o sistema e o meio ambiente podem, através de critérios seletivos do sistema, serem por ele próprio reguladas”. Temos, até a década de 1940, o predomínio da ginástica, principalmente a de orientação militar, que começa a ceder lugar para a cultura do esporte. Ou seja, pode-se afirmar que, em seus respectivos momentos históricos, a ginástica e o esporte constituíram expressões hegemônicas na Educação Física.

No entanto, no momento em que a Educação Física começa a se realizar dentro da escola, assume, ou melhor, incorpora os códigos e funções da própria escola. Desse modo, a Educação Física vai desenvolver sua identidade a partir da relação que ela mesma irá desenvolver com a sociedade e as instituições mais fortemente vinculadas a ela, tal como a instituição militar, instituição esporte e instituição escola.

A Educação Física, que nasce praticamente junto com a Escola nos séculos XVIII e XIX, passa a organizar-se em sistemas nacionais de ensino. No caso do Brasil, a Educação Física sofreu grande influência da instituição militar em seu desenvolvimento. Assim, eram comuns dentro de ambientes educacionais, os métodos ginásticos adotados pela instituição militar, ou seja, a Educação Física assume os códigos da instituição militar (BRACHT, 1999).

O profissional de Educação Física, mais conhecido como instrutor, recebia sua formação, um verdadeiro treinamento, no interior de instituições militares ou em alguma Escola de Educação Física Militar (BRACHT, 1992). Neste momento, o que podemos afirmar acerca da

identidade da Educação Física é que esta não desenvolveu um corpo de conhecimentos que lhe atribuisse características diferenciadas da instrução física militar, ou seja, a sua identidade e o seu desenvolvimento são determinados a partir de fora. A desmilitarização somente tem início com a formação do professor de Educação Física em espaços não-militares.

Com o fim da II Guerra Mundial (1939-1945), há um grande desenvolvimento quantitativo do esporte. No caso do Brasil, o desenvolvimento industrial e a crescente urbanização da população serviram de impulsos para a propagação da instituição esportiva. No interior da escola, a Educação Física irá assumir, mais uma vez, os códigos de outra instituição, dessa vez, a instituição esportiva. Para Bracht,

o esporte na escola é o braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é filtrada por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (BRACHT, 1992, p.22),

A relação professor-aluno distancia-se do professor-instrutor/aluno-recruta e aproxima-se da relação professor-treinador/aluno-atleta. Nesse momento, a profissionalidade¹⁶ do professor de Educação Física resume-se às habilidades esportivas que o mesmo adquiriu e é essa atividade esportiva que o legitima socialmente.

Exemplo da transferência de códigos da instituição esportiva para a educação física na escola está na separação das aulas por sexos (feminino e masculino), que, como sabemos, é uma divisão existente no esporte. Como, até aquele momento a Educação Física não havia construído uma identidade pedagógica própria, não havia uma referência para os professores de educação física que pudesse levá-los a refletir sobre o papel que o mesmo deveria operar no ambiente escolar.

¹⁶No que diz respeito à profissão *professor*, profissionalidade é, no conceito de Sacristán (1995, p.65) “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A questão dos objetivos e dos conteúdos é um dos pontos centrais para o desenvolvimento da autonomia pedagógica e da identidade da Educação Física no Brasil. No entanto, somente no final da década de 1970, essa questão passa a ser objeto de investigação na área. Com isso, mantém-se a subordinação da Educação Física a outras instituições.

É no início da década de 1980¹⁷ que ganha força um movimento questionador da autonomia pedagógica e da identidade da Educação Física no Brasil. Tinha início a tão propalada crise da Educação Física, que buscavam fazer a crítica à Educação Física predominante até este momento, caracterizada principalmente pela chamada Aptidão Física. A crise que se instaurava mais evidente na década de 1980, se traduzia no entendimento de Medina (1983), como necessária justamente por problematizar e colocar o campo acadêmico e a prática pedagógica da Educação Física em debate.

¹⁷ Importante destacar que o discurso pedagógico que marcou os anos de 1980 elaborou críticas pensando o campo como unitário e não fragmentado. Os diferentes tipos de intervenção profissional foram construídos a partir dos modelos didático-pedagógicos da educação física escolar.

Educação Física Humanista¹⁸, Esporte para Todos¹⁹, Psicomotricidade²⁰, Educação Física Revolucionária²¹ estão entre as novas interpretações de outra possibilidade para a Educação Física no Brasil.

Dentre tais concepções, a Educação Física Progressista²², trouxe e ainda traz grandes contribuições para o campo de conhecimento da Educação Física Escolar. As obras que melhor representam na atualidade este grupo são: *Metodologia do ensino da Educação Física*²³ e

¹⁸ Educação Física Humanista que foi a concepção defendida por Oliveira (1984). Tal proposta busca valorizar o processo em detrimento ao produto do ensino. O autor faz a crítica ao behaviorismo e à pedagogia tecnicista. Nesta concepção, os objetivos da Educação Física situam-se no plano geral da Educação Integral. O conteúdo, nesta proposta, busca favorecer em primeiro lugar a harmonia nas relações sociais que as crianças estabelecem.

¹⁹ A proposta de Kátia Brandão Cavalcanti (1984), *O Esporte para Todos*, consolida-se como uma crítica, e ao mesmo tempo uma alternativa, ao esporte de rendimento. Para Bracht (1992, p.26), a concepção de tal crítica está baseada no humanismo, de cunho existencialista. Para o autor, “o objetivo central da Educação Física torna-se, nesta concepção, a instrumentalização e movimentação do aluno para ocupar suas horas de lazer com atividades. E, de maneira que tal ocupação possa ocorrer de forma autônoma, crítica e criativa, existe a necessidade de utilizar formas variadas de movimento corporal, diferenciando-as das atividades estereotipadas do esporte de alto nível. Adaptar, modificar, criar novas formas de movimento são as palavras de ordem.”

²⁰ Sérgio (s.d., p. 153), principal autor que defende esta abordagem, define a ciência da motricidade humana como a “ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropológico”. Daolio (1998, p. 53), ao fazer uma análise da obra de Sérgio (1989), afirma que a ciência da motricidade humana tem como objeto de estudo “o movimento intencional específico do ser humano, no sentido de procurar incessantemente ser cada vez mais e cada vez melhor. (...) A ciência da motricidade humana englobaria a dança, a ginástica, o esporte, o jogo, a ergonomia, a educação especial, a reabilitação, e o seu ramo pedagógico seria a educação motora, termo que substituiria a tradicional expressão educação física.”

²¹ Para esta perspectiva, as pedagogias/metodologias da educação defendem interesses de classes. A tendência da Educação Física conhecida como Revolucionária, busca propor outra pedagogia que intenciona uma hegemonia social através do fim da sociedade de classes. Na Educação Física brasileira, a abordagem pedagógica que melhor vai ao encontro desta proposta é a Crítico-Superadora, defendida por um coletivo de autores na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Segundo este Coletivo de Autores (1992), a Educação Física Escolar assim se posiciona: “a expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (p.40)”.

²² O grupo progressista da educação física era caracterizado como aquele que aglutinava pessoas que desejavam a mudança do quadro político instaurado no Brasil até meados dos anos 80 do século XX. A ideia era transformar o papel atribuído na Educação Física escolar visando contribuir também para o cenário social nacional. Para Daolio (1998, p.96), o termo progressista foi uma expressão muito usada naquele momento e que servia muito mais para traduzir uma intenção genérica do que uma proposta específica. Para o autor, “o termo “progressista” vinha acompanhado de um posicionamento político perante a estrutura social vigente no Brasil a partir da década de 1970 e, principalmente, do início de um movimento na tentativa de superação daquele quadro”. Uma obra que traduz este entendimento é o livro de Ghiraldelli Junior denominado Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira (1988).

*Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*²⁴. São essas concepções que fomentam à discussão curricular, principalmente àquilo que compete à Educação Física no conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola. Começa-se a discutir o que compete à Educação Física enquanto disciplina curricular e o porquê de sua existência na escola. A Educação Física passa a ter um conteúdo, um saber e que cabe à Escola a transmissão desse saber sistematizado.

A linha central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva a partir das teorias progressistas teve por base a função social da educação e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e exploração e pelas diferenças de classe.

Toda a discussão realizada no campo da educação sobre o caráter reprodutor da escola²⁵ e sobre as possibilidades de sua ajuda para a necessária transformação radical da

²³ Para Bracht (2003, p.5) “Essa proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e auto-intitulou-se crítico-superadora. Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios.

²⁴ Essa proposta é defendida pelo professor Elenor Kunz que a denominou de Crítico-Emancipatória. Duas obras marcam a produção deste autor no que se refere a esta abordagem. A primeira elaboração *Educação Física: ensino e mudanças* (1991) foi fortemente influenciada pela pedagogia de Paulo Freire. A segunda produção denomina-se *Transformação didático pedagógica do esporte* (1994). Para Bracht (2003), esta obra traduz uma grande influência das análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, em Merleau-Ponty. “A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera” Bracht (2003, p.5).

²⁵ Saviani (1992) discute as teorias crítico-reprodutivistas que alcançaram maior repercussão e melhor elaboração. A primeira dessas teorias trata-se do *sistema de ensino enquanto violência simbólica*, que considera acontecer em toda sociedade uma relação de força entre as classes que a constituem. A expressão violência simbólica diz respeito a um mascaramento, por meio do qual a classe dominante omite seus principais interesses fazendo com que o dominado se submeta a sua dominação. O trabalho pedagógico é, nesta teoria, “como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (Bourdieu e Passeron, apud SAVIANI, 1992, p.30). Já para a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE)* a ideologia materializa-se em aparelhos ideológicos do estado, na qual a escola figura como o melhor aparelho para se reproduzir a sociedade capitalista. Althusser (apud, SAVIANI, 1992, p.) destaca que “uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização, mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os “pequeno-burgueses de toda a espécie”. Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos “agentes de exploração” (no sistema reprodutivo), dos “agentes da repressão” (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos “profissionais da ideologia” (nos Aparelhos Ideológicos de Estado) (p.34).

sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. Na década de 1980, este debate foi intensamente difundido a partir dessa influência, constituindo-se aos poucos o que conhecemos hoje como movimento progressista da Educação Física. Se, no primeiro momento, dedicado à denúncia, o movimento progressista apresentava-se bastante homogêneo, hoje, após quase 20 anos de debate, é possível identificar nesse aspecto um conjunto de propostas que apresentam diferenças importantes.

Parece-nos mais fácil, paradoxalmente, encontrar argumentos para legitimar a EF (e a educação artística), hoje, na escola, de uma perspectiva crítica de educação. Os argumentos vão na mesma direção do exposto quando apresentamos as propostas progressistas do âmbito da EF. A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF (BRACHT, 2003, p.9).

Mesmo com os avanços alcançados pelas teorias críticas da Educação Física, que desempenharam papéis importantes na construção da identidade e autonomia dessa área do conhecimento, essa prática pedagógica no interior da escola ainda enfrenta vários desafios. Um deles encontra-se no trato, ou melhor, no “não-trato” pedagógico do corpo, em seu sentido mais amplo, com suas intersecções sociais, principalmente na sua função de reconstruir a hegemonia

de um projeto histórico de controle, exploração, exaltação²⁶. É necessário que a escola e também a Educação Física assuma um papel educativo nesse processo.

Defendemos que a Educação Física escolar é uma prática social que, pedagogicamente, aborda atividades expressivas corporais como as lutas, os esportes, os jogos, a dança e a ginástica. Essas atividades compõem o que chamamos de cultura corporal, ou seja, a Educação Física trata de aspectos relacionados a essa forma de cultura. Entendemos que também é da responsabilidade da Educação Física escolar construir práticas educativas de saúde e lazer social.

É importante salientar que o termo Cultura Corporal traduz, além de uma diferença terminológica, diferenças e conseqüências substanciais no plano pedagógico. Nesta expressão, defendemos que o ensino da Educação Física escolar deva dar-se a partir do resgate histórico de tais práticas, visando a um posicionamento consciente do estudante frente às contradições da sociedade, principalmente no que diz respeito às práticas corporais, a partir de um ideal de autonomia dos sujeitos, com vistas a uma transformação social, na busca da hegemonia da classe trabalhadora.

O desafio se expande na medida em que essas transformações ou conservação estão articuladas com as estruturas e os movimentos sócio-históricos mais vastos que são o alvo, em última instância, das pedagogias que se apóiam na teoria crítico-dialética. Tais pedagogias se

²⁶A importância e urgência de olharmos para essa temática pode ser justificada se levarmos em consideração a concepção hegemônica que se construiu em nossa sociedade acerca do corpo. Essa padronização baseada na estética da magreza vem merecendo reflexões do ponto de vista ético e epistemológico, principalmente frente às últimas notícias trazidas pela mídia acerca das preocupações em torno da aparência corporal. Segundo Silva (2001), em pesquisa realizada na década de 1990, o Brasil era o quinto mercado mundial em cosméticos, e a insatisfação com o corpo chegava na faixa de 90% a 95% de descontentamento com a auto-imagem. Também neste período, foram realizadas dois milhões de cirurgias plásticas a cada ano nos Estados Unidos. Já no Japão, o aumento de intervenções cirúrgicas para a diminuição das pálpebras, visando olhos maiores, crescia assustadoramente, o que traduzia a busca por um novo padrão de beleza oriental com marcas do mundo ocidental e certa ruptura com os modelos de beleza daquela sociedade. Hoje, de acordo com notícia publicada em 12/08/2009, o Metrópole Jornal afirma que o Brasil já é o terceiro Mercado do mundo em produtos cosméticos, atrás apenas dos Estados Unidos e Japão. “É o segundo país em produtos infantis, masculinos, de higiene oral, produtos para cabelo, desodorantes e Perfumaria; o terceiro em proteção solar; o quinto em produtos para banho e o oitavo em pele e em produtos cosméticos depilatórios. De acordo com informações do I Caderno de Tendências 2008/2009, publicado pela Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (ABIHPEC) em parceria com o Sebrae Nacional e a Associação Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), o Setor, nos Estados Unidos, fechou em 2006 com faturamento bruto anual de 51,3 bilhões de dólares, crescimento de 1,9% em relação ao ano anterior e participação de 17,6% no MERCADO mundial (...), o Japão teve faturamento de 30,5 bilhões de dólares e o Brasil registrou um faturamento bruto anual de 22,2 bilhões de dólares, um crescimento de 22,6%, comparado com 2006.” Fonte: <http://www.abdi.com.br/?q=node/1951>

sustentam em um projeto alternativo de sociedade que precisa se sustentar frente à hegemonia do capital. É neste cenário que surge a importância de uma leitura dialética da realidade que possa construir alianças com um projeto alternativo executável.

2. Educação Física e Identidade Profissional: conhecimento e intervenção

O problema da formação e da identidade profissional da Educação Física coloca-se sempre com frequência e insistência nos debates do campo. A intensa querela acerca da legitimidade social da Educação Física e da importância de seus profissionais motivou, e ainda continua a motivar grande parte dos diálogos e textos produzidos no interior desse campo profissional e acadêmico.

Em meio a esse debate podemos visualizar dois eixos que merecem destaque nas discussões. O primeiro deles refere-se à luta interna que visa ao *status* e ao reconhecimento social da Educação Física e o segundo eixo, referente ao problema do autoconceito destrutivo do professor de Educação Física concebido e construído no cotidiano.

Embora a identidade profissional possa ser discutida a partir de várias dimensões (cultura escolar, corporalidade, documentos oficiais e outros) iremos tratar neste momento de compreendê-la a partir dos fundamentos do conhecimento que legitimam esta prática social, o que traduz de certa maneira o modo como entendemos e enxergamos a Educação Física no Brasil.

Sabemos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, em uma interpretação inicial, utilizando-se da prática como critério de verdade, é o que fazem os chamados professores de Educação Física nos espaços nos quais eles vêm sendo notados.

Ao tratar da questão da identidade da Educação Física, Bracht (2003) afirma que esta ganha relevância em três momentos: no de sua constituição, principalmente devido aos conflitos de origem; nos momentos em que sua legitimidade passa a ser questionada, o que pode se dar devido a um possível esgotamento de sua função social e; nos momentos de expansão, onde múltiplas faces surgem como novas funções desta prática social.

Ainda para Bracht (2003, p.20), a identidade profissional da Educação Física caracteriza-se na medida em que essa prática se diferencia da intervenção de outras práticas sociais. Para o autor, esta é a hipótese da diferenciação para tratar da questão da identidade profissional.

Se dialogarmos com o momento de sua constituição, a referência para a Educação Física brasileira era a escola, que apresentava enquanto objetivo dar tratamento pedagógico à ginástica, o que acontecia mesmo fora das escolas, como por exemplo, nos clubes. A própria ginástica, como afirma Bracht (2003, p.21) sempre teve um caráter pedagógico, que buscava retificar os corpos com exercícios metódicos e racionais. Inclusive o esporte passa a ser incorporado pela Educação Física por meio de seu discurso pedagógico.

Com seus conceitos acerca do corpo e dos exercícios físicos, fortemente influenciados pela ciência moderna, de caráter biológico e naturalista, mas que durante todo o processo de constituição da Educação Física era tida como conhecimento universal e abstrato, a Educação Física adquire legitimidade diante à responsabilidade que lhe foi atribuída: função eugênica, higiênica e moral.

Ao discutirmos a identidade da Educação Física não estamos na busca se sua natureza (natureza no sentido de essência universal). Entendemos que problematizar a identidade dessa prática social é compreender que essa identidade constrói-se através de lutas, por meio de seus sujeitos, em busca de uma hegemonia. Neste sentido, nosso maior exercício neste momento é conhecer como vem se dando esse processo de construção da identidade profissional da Educação Física no Brasil. Para Bracht (2003, p.15), “numa visão de identidade como essa, a crise não precisa ser algo necessariamente extrínseco ou a ser extirpado, algo contra o que devemos nos precaver”. Até porque qualquer que seja a identidade que a Educação Física possa assumir será sempre uma opção política e que atende a interesses de classes.

Com o desenvolvimento do esporte e sua desvinculação cada vez mais crescente com a Educação Física da população, tal prática pedagógica acaba curvando-se diante deste fenômeno esportivo. Com isso, se antes, as práticas corporais ganham legitimidade por conta da centralidade pedagógica, agora passam a ser legítimas por outros sentidos e significados que não carregam a marca central do pedagógico, apenas o tangenciam, apresentando caráter educativo, forjando comportamentos e subjetividades.

No caso da diferenciação, não se trata precipuamente de uma desescolarização da Educação Física, mas de uma perda da hegemonia da visão ou caráter pedagógico com que as práticas corporais estavam revestidas no imaginário social. Se acompanharmos Lipovetsky (1994), as práticas corporais [referentes ao esporte] libertaram-se da ética do dever (do ascetismo moralista). As práticas corporais, hoje, auferem muito mais que uma legitimação de caráter hedonista (BRACHT, 2003, p.21).

Afirma o autor que “muitos esportes ditos radicais são praticados simplesmente porque provocam uma “descarga de adrenalina” e ponto final! Admitir isso, ou essa motivação para a prática, não provoca nenhuma reação social contrária ou reprovação” (idem, p.21).

Mesmo com outros critérios que dão legitimidade às práticas corporais, o discurso pedagógico ainda se faz presente, principalmente no que diz respeito àquelas práticas que se relacionam mais fortemente com a questão da saúde. No entanto, este discurso pedagógico parece perder força na medida em que ocorre certa lotação nas academias às vésperas do verão (BRACHT, 2003). Aqui, parece estar cada vez mais evidente o elemento de legitimação das práticas corporais: a estética que se busca frente a um padrão de beleza ocidental.

Antes, se a crise de identidade traduzia-se como reflexo dos conflitos de origem, por conta principalmente do seu processo de constituição e busca de afirmação social e acadêmica, hoje, a crise de identidade parece justificar-se pelo momento de expansão pelo qual passa a Educação Física brasileira, com o aparecimento de novas funções, novos campos de atuação e novos elementos de legitimação dessa prática social.

Dentre os três pontos (constituição do campo acadêmico, questionamento da função social da área e momentos de expansão da Educação Física) levantados por Bracht (2003) acerca dos elementos que podem contribuir para a crise de determinada prática social, destacamos o processo de desenvolvimento da área. Compreendemos que a atual crise da Educação Física vem-se dando, em grande medida, por conta de seu momento de expansão, com o surgimento de múltiplas faces que revelam novas funções desta prática social, na qual surge uma diferenciação interna dentro daquilo que conhecemos originalmente como Educação Física. O ápice dessa diferenciação interna se traduz na nova configuração da formação profissional em Educação

Física, quando entram em cena o Bacharelado e a Licenciatura, cuja principal diferença passa pela atuação nos diferentes espaços de atuação.

O campo conhecido como Educação Física, mesmo após o surgimento dos diferentes espaços em que estão presentes as práticas corporais, vem dando conta com muita dificuldade de reunir essa diversidade de sentidos e significados dentro de um único conceito: Educação Física.

Esta situação repercute significativamente na formação profissional, principalmente devido à tentativa de abranger a diversidade das práticas corporais, nos diferentes campos e sentidos de intervenção. Para Bracht (2003, p.22),

os conflitos de identidade profissional são freqüentes entre aqueles que atuam, por exemplo, simultaneamente na escola, no clube esportivo e nas academias de ginástica. Se, sob o “paradigma pedagógico”, o aluno era considerado aluno na escola, no clube e na academia, hoje ele é considerado aluno na escola, atleta no clube e cliente na academia.

Já afirmamos que a formação profissional não se dá de forma isolada, nem mesmo o desenvolvimento do próprio campo da Educação Física. É assim também com o surgimento e desenvolvimento das práticas corporais, que se relacionam de forma complexa com as mudanças sociais, econômicas e políticas.

A grande indústria do *Fitness* talvez seja o melhor exemplo de como a cultura contemporânea e suas características - tais como o desenvolvimento tecnológico, o novo estágio da globalização, a acumulação flexível do capital - trouxe implicações para o sistema educacional e o da saúde. No caso da Educação Física, o avanço tecnológico trouxe consigo as técnicas de inovação das práticas corporais, como os famosos programas de treinamento, o fetiche do embelezamento do corpo, a mercantilização das práticas corporais, resultando na nova configuração do trabalho dos professores de Educação Física.

A mercantilização no universo da cultura corporal trouxe um novo desenho para a formação profissional em Educação Física. A formação baseada na relação professor-aluno, começa a ceder espaço (para não dizer, perder espaço) para a formação fundamentada na relação

profissional-cliente, onde as práticas corporais são vistas primeiramente como serviços, que só serão usufruídos mediante a relação de compra e venda.

É tratando da organização do espaço acadêmico da área que Bracht (2003) enxerga poucas possibilidades de manter em um mesmo conceito (ainda hoje *Educação Física*) a diversidade da área. Para o autor,

o próprio termo educação física, embora seja ainda o mais adequado para isso, não consegue reunir a partir de critério epistêmico a diversidade de abordagens presentes no campo ou na área. Muito menos entendo ser possível, pelo prisma epistemológico, fundamentar uma nova ciência de forma abrangente e a contemplar a diversidade da área (do tipo ciência do movimento humano ou ciência da motricidade humana)...Considero que o fundamental, neste caso, é entender que a atividade acadêmica na área de educação física deve se organizar em função de problemáticas teóricas que se orientam na intervenção social (BRACHT, 2003, p. 23).

Em relação à identidade do campo, há um debate tenso no campo acadêmico da Educação Física que pode ser visualizado a partir de dois grupos: 1) aqueles que defendem a unidade, ou seja, o profissional de Educação Física como educador, independente do espaço no qual ele intervenha; 2) aqueles que pensam a profissão tendo como fundamentos os diferentes tipos de intervenção, principalmente devido à diversidade de abordagens epistêmicas presentes na área. Desse modo, ser profissional de Educação Física (bacharelado) fora do ambiente escolar (nos espaços ditos não formais) é igualar-se a qualquer profissão liberal (advogados, médicos, engenheiros etc); já o lugar do professor (licenciado) está restrito ao ensino formal de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Assim, a formação do bacharel deverá formar o profissional de Educação Física de modo a atender os diferentes espaços de intervenção bem como as demandas impostas pelo mercado de trabalho.

Na busca por um novo significado para a área, até o nome Educação Física vem sendo alvo de críticas do interior do campo acadêmico, tentando-se buscar outro nome que possa atender às orientações propostas em cada nova constituição conceitual. Para Rocha Júnior,

(...) as vertentes se caracterizam pela proposição de uma nova terminologia ou nome que demarque uma identidade positiva e traduza novos valores políticos, científicos e/ou pedagógicos para o campo. A lógica parece funcionar da seguinte maneira: a da introdução de um novo nome ou marca deve indicar uma suposta diferença em relação à tradição do campo. Cada texto-proposta de educação física parece apresentar essa característica. O uso de novos “conceitos” ou novos nomes que tentam abarcar o universo das atividades que fazem parte do rol de práticas corporais é vasto no cenário da educação física. Podemos trazer como exemplo, Manuel Sérgio (1991) com a *Ciência da Motricidade Humana*; Tani (1996) com a *Cinesiologia*, e as *Ciências do Esporte*. Observem que todos estes “nomes-conceitos” tentam estabelecer unidade no campo e ruptura em relação à tradição (ROCHA JÚNIOR, 2003, p.2).

Todas as propostas que sugerem um novo nome²⁷ defendem que o termo atualmente utilizado, ou seja, Educação Física, traz dificuldades ao seu desenvolvimento e por isso trazem uma tentativa de redefinição do objeto de estudo e, conseqüentemente, de novas propostas de intervenção.

Tal confusão gera alguns problemas epistemológicos para a formação nos cursos de Educação Física. Sobre a questão, Taffarel *et al.* (2006, p.154) apresentam algumas dessas dificuldades encontradas na formação profissional em Educação Física.

- a) problemas teóricos – o campo de conhecimento está em construção e sofre a disputa de influências ainda fortes de diferentes áreas do conhecimento – área médica e áreas das ciências humanas e sociais, sendo evidentes teorias positivistas, idealistas, orientando o trato com o conhecimento no currículo;
- b) problemas epistemológicos – evidentes na produção do conhecimento com a hegemonia de uma abordagem nos estudos – a empírico-analítica, com ascensão da abordagem hermenêutico-fenomenológica e, atualmente, com evidências de ênfase em teorias pós-modernas que se caracterizam pela perda de referências históricas e pelo “giro lingüístico” que coloca no centro a predominância das representações, da cultura e da linguagem como determinante da ontogênese do ser social, com mínimas evidências de emprego de teorias críticas e abordagens dialética, materialista e histórica na produção científica;

²⁷ *Cinesiologia* é, na concepção de GO TANI (1996) “...uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, com seu foco de preocupações centrado no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança”. (p.25-26). Já Manuel Sérgio (1991), defensor da *Ciência da Motricidade Humana*, afirma que a Educação Física deve “...procurar entender-se como ciência independente e autônoma e com um objeto de estudo que não oferece dúvidas sobre os seus fundamentos lógicos, epistemológicos e existenciais.”

Para Molina Neto e Molina (2003, p.269), o conhecimento é a categoria central quando se pretende conhecer a complexidade da Educação Física. Nesse sentido, os autores defendem que, “a relação entre a formação de professores e a identidade da área de conhecimento se estabelece, sobretudo, a partir da transmissão do conhecimento que é produzido em um campo do saber ou sobre um objeto de estudo”.

Para os autores, uma das maiores dificuldades encontradas na formação profissional em Educação Física está na cultura docente e, talvez como herança/influência do positivismo, insistem na prática do diagnóstico, da prescrição e da objetividade.

De outro lado, os traços de identidade da Educação Física podem, em grande medida, ser reconhecidos pelo “fazer” desses profissionais. Outra possibilidade de reconhecimento identitário desse coletivo é a hipótese da diferenciação, cujas competências e características de sua profissionalidade os diferenciam dos demais trabalhadores.

No entanto, a expansão dos espaços de atuação profissional vem exigindo cada vez mais respostas desses trabalhadores. A cada dia subfunções aparecem e, conseqüentemente, começam a surgir subgrupos no interior da atividade profissional, muitos deles identificados por interesses e intervenções semelhantes que remetem a áreas de conhecimento específico.

O problema está justamente em definir o objeto de estudo do campo acadêmico da Educação Física, uma vez que, na prática profissional, os saberes que são reconhecidamente os dos professores de Educação Física provêm de diferentes campos, não havendo um objeto singular, definido, no campo acadêmico da Educação Física. Se um grupo defende como objeto de estudo a cultura corporal, excluiríamos a intervenção nos espaços de saúde. Se restringirmos a atuação ao ambiente escolar, deixamos de fora os espaços de lazer. E, mesmo que queiramos abranger e levar para a formação inicial todos os espaços em que estão presentes as práticas corporais, não daríamos conta de colocar em um único campo do saber a diversidade de tais práticas e as diferentes profissionalidades exigidas de acordo com o espaço em que esse profissional esteja intervindo.

Em meio a tamanha complexidade, há uma característica que podemos afirmar como o principal elemento que traduz certa identidade ao professor de Educação Física. Para quase

todos os espaços em que ele venha atuar, lá estará a docência²⁸. A docência é uma marca histórica dessa área de intervenção (MOLINA NETO & MOLINA, 2003; TAFFAREL, 2006; DAVID, 2002).

Outro elemento definido por David (2002) que traz identidade à esta área está na própria prática pedagógica desse grupo profissional. Para o autor, essa é uma prática pedagógica ao mesmo tempo científica e interdisciplinar. Para Molina Neto e Molina (2003), a docência caracteriza-se tanto na atividade de *personal training* como nas aulas que ocorrem no interior da escola, ou seja, a docência é o elemento necessário à intervenção desse profissional. No entanto, entendemos que é na finalidade dessa docência que deparamos com certa contradição nos espaços de intervenção profissional, como veremos adiante.

Vale ressaltar, como afirma Bracht (1992), que a complexidade da formação profissional em Educação Física está justamente na tentativa da área de requerer para si todas as atividades corporais de movimento. Daí, poderíamos arriscar a dizer que não há na Educação Física uma identidade singular, como a defendida pelo movimento renovador da década de 1980, quando se pensava a identidade da Educação Física como um campo unitário, com forte ênfase na Educação Física escolar e ainda defendida por muitos autores da área. Desse modo, defendemos a perspectiva de identidades plurais para a área. Porém, se concordamos que a aula de Educação Física escolar exige a docência do mesmo modo como a atividade de *personal training*, deve-se admitir que os fins da docência escolar, quando numa perspectiva crítica, não são os mesmos presentes na perspectiva da saúde individual, como é atividade de *personal training*. A finalidade da docência também se diferencia nos espaços do esporte de alto rendimento, nas academias de ginástica, nos espaços de lazer, principalmente quando se objetiva construir um novo projeto educacional e uma sociedade diferente da que hoje se apresenta.

Se a docência exige profissionalidade e comprometimentos diferentes mediante o campo de atuação, o caminho que nos parece mais coerente é o da defesa de formações diferenciadas para aqueles que irão atuar nos ambientes educacionais formais, e outra formação que vise à intervenção nos espaços ditos não formais, mesmo que por vezes, o debate de tal formação procure dar ênfase à saúde individual, como é o caso dos *personal training* e das

²⁸ Segundo Molina Neto e Molina (2003, p. 270) “se tudo o que fazemos com a ajuda dos outros é aprendizagem, o conceito de docência amplia-se para o âmbito das aprendizagens predominantemente técnicas. Assim sendo, docência vai se caracterizar pelo estabelecimento de uma relação comunicativa entre dois sujeitos.

academias de ginástica, que privilegiam apenas parte da população brasileira, com forte cultura de exaltação à uma beleza corporal padronizada.

David (2002, p.125), ao tratar da problemática da identidade profissional, irá defender a Educação Física como área do conhecimento que “sistematiza, acumula, reflete, reorganiza e transforma saberes junto e/ou decorrentes da cultura corporal referenciando, como núcleo epistêmico, o conhecimento do corpo em suas várias dimensões e inter-relações com a ciência, a cultura e a sociedade.”

Para o autor, a Educação Física apresenta-se como prática profissional, na forma de atividade docente no sentido amplo, ou seja, compreendendo, que toda e qualquer ação educativa traz consigo procedimentos metodológicos fundamentados sobre bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, com fins de formação social e humana: seja na educação formal (o que a área compreende como sendo a Escola), seja nos diversos lugares da vida social (como nos espaços de lazer, nas práticas sociais de saúde). O que a modifica e a difere do processo educacional formal são, evidentemente, os procedimentos teóricos/metodológicos e as distintas pedagogias desenvolvidas num determinado *locus* social, que exige profissionalidade diferente. Segundo David (2002, p.127),

em qualquer destes contextos, a prática docente deverá garantir que o conhecimento do corpo (em seus vários sentidos e dimensões pessoais e sociais) seja revertido em instrumentos de conhecimentos e de possibilidades vivenciais ao sujeito-educando para que ele possa utilizá-los de forma adequada e autônoma no transcorrer de sua vida educacional e nas demais práticas sociais constituídas pela vertente da saúde, do esporte, dos jogos, das danças, do lazer e nas linguagens de movimento e expressão, entre outros. O que dará identidade e perfil profissional será exatamente o desenvolvimento das metodologias docentes com suas aplicações específicas nos diversos momentos educativos, pedagógicos, científicos e culturais em busca da melhoria da qualidade de vida social humana.

Se no sistema educacional a Educação Física deve adequar-se aos objetivos e peculiaridades do sistema como um todo, no projeto de escolarização ela deve atribuições a cada escola de maneira singular. Já na sociedade, a Educação Física deve ser compreendida como prática docente que colabora com o desenvolvimento da pessoa humana no sentido da qualidade

de vida pessoal e coletiva, sendo, o corpo, o meio e fim da centralidade da ação educativa em seus vários aspectos e dimensões.

Concordamos com David (2002, p.132) que formar professores significa pensar um currículo que possibilite “a formação de um tipo de intelectual público, com sensibilidade e ética, para promover transformações tanto nos comportamentos dos indivíduos, como nos valores políticos e morais das novas gerações, em busca do desenvolvimento de valores humanos com ética social no país”. Ainda para este autor,

Enquanto área de conhecimento, a educação física configura-se como um lugar onde sistematiza, acumula, reflete, reorganiza e transforma saberes junto e/ou decorrentes da cultura corporal referenciando, como núcleo epistêmico, o conhecimento do corpo em suas várias dimensões e inter-relações com a ciência, a cultura e a sociedade. Como prática profissional, ela apresenta-se sob a forma de atividade docente no sentido amplo, compreendendo, até mesmo, que a ação educativa caracteriza-se por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionadas para a formação social e humana: seja na educação formal, seja nos diversos lugares da vida social. O que a muda e a distingue do processo educacional formal são, evidentemente, os procedimentos teóricos/metodológicos e as distintas pedagogias aplicadas num determinado *lôcus* social. (DAVID, 2002, p. 127)

Em qualquer destes contextos, esta prática docente deverá possibilitar e ao mesmo tempo garantir que o conhecimento do corpo e do movimento, em seus diferentes sentidos, significados e dimensões, possa ser transformado em possibilidades de intervenção no cotidiano do sujeito-educando para que ele possa utilizá-lo de forma apropriada, crítica e com autonomia no desenvolver, não somente de sua vida educacional, mas também nos diferentes espaços em que as demais práticas sociais que perpassam a vertente da saúde, do esporte, dos jogos, das danças, do lazer e nas linguagens de movimento e expressão, entre outros (DAVID, 2002). O que traz identidade ao perfil profissional do professor de Educação Física será exatamente o desenvolvimento das diferentes metodologias docentes com seu emprego em situações específicas nos diferentes momentos e espaços educativos, pedagógicos, científicos e culturais sempre em busca do avanço na qualidade de vida social humana.

CAPÍTULO II

O APRENDER DA PROFISSÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O propósito da elaboração deste texto é tratar de categorias importantes que permeiam a formação profissional docente. Profissionalização, identidade, profissionalidade, saberes, práticas formativas e cultura docente são alguns desses conceitos que se apresentam complexos e por vezes polissêmicos, por isto mesmo demandando um tratamento academicamente cuidadoso. É o que iremos tentar fazer neste capítulo. Pretendemos discutir as categorias acima elencadas a partir de autores e autoras que adotam a abordagem crítica da formação e trabalho docente e que buscam explicitar as contradições que se fazem presentes na formação inicial e no trabalho docente.

1. Profissionalização docente

É consensual na literatura educacional, não só brasileira, como também na produção internacional, a declaração do aumento das investigações e da atenção que está sendo dispensada aos professores nas últimas décadas, não só no Brasil. Nesse contexto, o tema profissionalização tem se destacado em vários estudos nacionais (LÜDKE, 1988; PIMENTA, 2002; GUIMARÃES, 2004, 2006; VEIGA, 1998; VEIGA & CUNHA, entre outros.), numa tentativa de ressignificação do estatuto profissional do professor (GUIMARÃES *et al*, 2009).

O debate acerca da profissionalização envolve abordar as questões da docência enquanto profissão (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), proletarização (perda de controle da totalidade do seu trabalho; questões de jornada, condições e divisão do trabalho, remuneração), e também no que diz respeito às relações de

trabalho, autonomia e saberes profissionais; as questões de gênero, entre outras. Embora haja propostas de operacionalização e de constituição de um código deontológico para a profissão docente, não é este o ponto de vista dominante nas discussões, nem tão pouco constitui como elemento de defesa deste trabalho. (GUIMARÃES *et al*, 2009).

É grave a ausência do profissionalismo na profissão professor. O “controle sobre o próprio trabalho”, bem como a “capacidade de definição dos problemas” e principalmente o “projeto coletivo de mobilidade social” (BARBOSA, 1998) estão cada vez mais distantes de nossos olhos. Se olharmos para a história da educação brasileira iremos ver que a função docente desenvolveu-se de forma não-especializada, ou seja, a profissão professor era uma ocupação secundária atribuída aos educadores religiosos que, ao educar, buscavam evangelizar. Em um segundo momento, a evolução do processo do trabalho docente caracteriza-se pela luta em defesa da laicização do ensino. O educador religioso deveria ser substituído por um profissional que fosse laico.

No entanto, tal objetivo em laicizar a educação brasileira não se materializou, uma vez que os profissionais responsáveis pelo ensino eram selecionados pelo Estado, que através de processos seletivos, não exigia, do futuro professor, características profissionais, mas sim, funcionais. Brzezinski irá afirmar que o Estado passa a ser o grande mediador nas relações professor e aluno, determinando as necessidades e os meios de atendê-las. Para a autora, na atualidade “é tão explícito este enquadramento que o Estado procura aperfeiçoar a regulamentação do ingresso, da seleção e do exercício do magistério, de modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira” (BRZEZINSKI, 2002, p.11).

Na Europa, especialmente em Portugal, com o projeto de criação de instituições de formação, dá-se início a uma cultura profissional, surgindo reivindicações associativas pautadas em três eixos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira, acrescentada por vontades estatais e de interesses comuns originadas do interior da profissão. Nesse momento, parece surgir, segundo Nóvoa (1995), a construção de um “espírito de corpo”.

Já no início do século XX, a história da profissionalização docente remete-nos a um período de grande prestígio social, como também à crença na potencialidade da escola. No entanto, a partir da segunda década, inicia-se um processo de desprofissionalização dos

professores como consequência de políticas de desvalorização do professor, que se traduzem por dimensões ideológicas que se sobrepõem a critérios profissionais.

Na década de 1930, a discussão acerca da profissionalização centraliza-se na constituição de um “saber personalístico, principalmente com base em habilidades pessoais, como a empatia, a tolerância, o saber ouvir, a autenticidade e a transparência pessoal do professor” (GUIMARÃES, 2004, p.49). Já em 1970, o objetivo era a constituição de um “saber técnico, eminentemente apriorístico, de caráter aplicativo em relação à atuação do professor” (GUIMARÃES, 2004, p.49). Nesses dois momentos, o objetivo era estabelecer um conjunto de saberes próprios que buscava justificar a profissionalização docente.

Durante a década de 1980, a discussão sobre a constituição da profissionalização contou com uma forte luta política, ao mesmo tempo em que se traduzia por certo ceticismo, descaso e pela própria autodesvalorização da profissão, a maneira encontrada para fazer frente ao descaso para com a Educação e o professor.

Guimarães, ao tratar da temática profissionalização docente no Brasil, irá defender uma posição epistemológico-política a respeito do tema. Diferente da construção de um código de ética, o autor irá defender os contornos da profissionalização docente no estabelecimento de melhorias para o estatuto profissional docente.

Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente:- ao estabelecimento de contornos para a formação(inicial e continuada); - à constituição de condições de trabalho(além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas...); - à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão) e, por último, ao vínculo desses trabalhadores a instituições sindicais e associativas (GUIMARÃES, 2006, p.132).

Frente ao processo histórico da profissionalização docente, algumas tensões e contradições se fazem presentes na formação profissional. Um desses conflitos diz respeito à falta de confiança no conhecimento profissional e nas próprias instituições formadoras.

Em meio a este contexto, a perversidade do sistema capitalista, como bem destaca Brzezinski, leva a uma sucessiva degradação da profissão professor, onde “os profissionais da educação se aproximam da proletarização. Secundarizada ou proletarizada, a profissão docente reveste-se de total falta de profissionalismo” Brzezinski (2002, p.12).

É preciso lembrar que nas sociedades capitalistas há a predominância do modelo tecnocrático na forma de organização do trabalho. Para Brzezinski,

Tal tese se sustenta na idéia de que o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções foram sendo assumidas pelos especialistas que decidiam e controlavam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho. Brzezinski (2002, p.12)

Desse modo, uma vez que as características do trabalho fabril migram para o fazer educacional, é gerado um sucessivo e prolongado conflito por conta da perda do controle do meio de produção de seu trabalho bem como a organização de sua atividade, o que para Enguita (1991) toma a forma de proletarização do trabalho do professor, opondo se ao profissionalismo docente.

Com a tomada de consciência acerca da aceleração de sua proletarização, a categoria profissional inicia um árduo e longo processo de luta em defesa de sua profissionalização e especificidade. Era preciso construir competências que pudessem diferenciar os professores das demais categorias profissionais. Legitima-se a docência como base da formação, entendida como um dos elementos da profissionalização²⁹.

A própria legislação brasileira tem acentuado a desvalorização da formação do professor³⁰. Até mesmo a tão esperada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº

²⁹ O tema profissionalização é tratado por Nóvoa (1995) através da história da profissão docente em Portugal. O processo de profissionalização do professorado é analisado dentro de duas dimensões: o conjunto de normas e de valores e o corpo de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente. Ainda para Nóvoa (1991), a construção de um estatuto econômico e social dos professores está relacionada com o exercício integral da atividade docente, suporte legal para o exercício da profissão e constituição de associação de classe.

³⁰ “Por exemplo, a desvalorização da formação do professor do ensino fundamental foi acentuada com a Lei nº 5.692/71, que descaracterizou o locus tradicional de formação – a Escola Normal. A formação do licenciado para as disciplinas do 1º e 2º graus e do pedagogo, assim como dos pós-graduados começou a ser degradada desde a

9.394/96 que, apesar de trazer avanços para a educação brasileira, transfere a formação inicial dos professores da universidade para outras instituições que estão desobrigadas de articular ensino, pesquisa e extensão, o que traduz o professor como um profissional da prática que não necessita da pesquisa em sua formação. Na perspectiva de Saviani (2005), como também na de Silva (2005), a Lei nº. 9.394/96 poderia ser mais um marco para a formação docente no Brasil, mas infelizmente as expectativas de melhorias no preparo dos professores, no enfrentamento dos problemas que cercam a formação docente ficarão na história somente no campo das expectativas frustradas.

Enguita (1991) discorre acerca da temática da profissionalização a partir de cinco categorias que acredita contribuir para o profissionalismo do professorado. São elas: *competência, licença, vocação, independência e auto-regulação*.

Iniciemos com a categoria *competência*, que, para Enguita (1991), nada mais é que a formação específica que possibilita ao cidadão apropriar-se de conhecimentos, saberes, valores, dentre outros elementos que o legitimem como profissional da Educação. No entanto, a LDB nº 9.394/96 irá desconsiderar tais requisitos, uma vez que autoriza o professor com formação de nível médio a lecionar na educação infantil e séries iniciais da escola básica.

A *licença* é outra categoria trabalhada pelo autor, que a define como a autorização que o profissional recebe para ensinar, após a aquisição da formação específica. No entanto, não é novidade que, em pleno século XXI, encontramos vários “profissionais” que possuem o respaldo do Estado para o ensino, mesmo que não possuam nível superior, o que gera grande desconforto no meio dos profissionais devidamente habilitados para a profissão professor.

A terceira categoria trabalhada por Enguita (1991) é a *vocação*, ou seja, o entendimento da profissão como se fosse um chamado, um dom recebido para exercer a fé, representação bem presente no imaginário social sobre a profissão professor. Inclusive o processo de feminização do magistério, como bem nos lembra Guimarães (2004), traz a marca do magistério com forte caráter sagrado.

imposição da Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que implantou um modelo inadequado de formação de professores repartindo essa responsabilidade, pois aos institutos coube a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e à Faculdade de Educação foi reservada a formação pedagógica dos futuros professores” Brzezinski (2002, p. 13).

Complementando o pensamento de Enguita (1991), entendemos que a vocação como um interesse que cada pessoa desperta frente a um fazer laboral, mas que por si só não é suficiente. Nas palavras de Brzezinski (2002, p.16), ao defender o exercício profissional exclusivo aos professores formados, a autora afirma:

vocação é um conceito socialmente construído, que se consolida na preparação profissional mediante a formação inicial e continuada. Nesse sentido, o profissional do magistério, preparado em cursos especializados, deve lançar-se, competitivamente, no mercado de trabalho, submetendo-se às exigências do ingresso, como, por exemplo, fazer concursos públicos de provas e títulos para exercer sua profissão, bem como deve receber salários condizentes com a relevância social e econômica de seu trabalho (BRZEZINSKI, 2002, p. 16).

A defesa da *independência* também é discutida por Enguita (1991) como uma categoria que qualifica o fazer profissional. É preciso, segundo o autor, autonomia financeira aos profissionais de ensino de modo que eles tenham condições de ampliar sua formação, seja através da pesquisa, seja através da formação continuada e/ou outros elementos que trazem qualificação ao exercício da docência³¹.

Por último, o autor apresenta a categoria da *autorregulação*, que é entendida como a necessidade de os próprios professores regularem a atuação da categoria profissional, na luta por uma identidade em que o professor seja o profissional capaz de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do educando.

Hoje, o Estado ainda é o mediador da relação entre os sujeitos educacionais. O Estado se traduz na instituição que, “acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (BOTTOMORE, 1988). No entanto, devemos lembrar que, com a nova fase do capitalismo (configuração neoliberal) o Estado se torna Mínimo e tem no mercado o grande regulador das mediações humanas. Com isso, o mercado hoje se faz presente

³¹ Vale destacar que é somente em 2008 (criação) e 2009 (implantação), através do Governo Lula, que a categoria profissional conquista o piso salarial nacional para os professores da rede pública de ensino. O valor de R\$ 950,00 foi aprovado no ano de 2008 e estará sofrendo reajuste de 7,86% (R\$ 1.024,00) para o ano de 2010. No Brasil, antes da aprovação do piso salarial, mais de 37% dos professores ganhavam menos que o estabelecido no piso. Mais informações consultar a Lei nº 11.738, de 16/07/2008.

em grande dimensão nas relações professor – aluno, alterando a configuração da formação profissional, que agora, com maior intensidade, procura atender as demandas mercadológicas.

O processo de secundarização e a ausência de uma formação específica e qualificada para o exercício da docência geraram um processo de desprofissionalização da carreira docente. Esta é uma realidade cujo contexto insiste em permanecer. Hoje, mesmo com as associações de categoria profissional e a consciência da importância da formação inicial para a qualidade do processo educativo e de formação no qual está envolvido o ensino das práticas corporais, ainda se encontram atletas, médicos, militares e outros sujeitos que ganham legitimidade para atuar nos espaços onde são desenvolvidas diversas dessas práticas.

A ausência da profissionalização desestimula a atuação docente. As ações governamentais em defesa de seus interesses acabam por configurar o profissionalismo do professor dentro de uma lógica capitalista, da acumulação flexível do capital, voltada para atender a demanda e lógica mercantilista, principalmente se pegarmos como referência os espaços “não formais”³² (Clubes, Academias...) de atuação do professorado de Educação Física.

Na última década, poderíamos arriscar a dizer que o desenvolvimento da profissionalização do professor de Educação Física vem se delineando com base no fetichismo da profissão. Tais contornos se justificam quando os objetos materiais adquirem características atribuídas pelas relações sociais, que no modo de produção capitalista, essas características ganham valor de troca, que no momento em que são adquiridas, tem o seu valor somado ao valor do produto. Para Marx, o ato de impregnar tais características como se fossem naturalmente inerentes aos produtos materiais e que são portadoras de valor, é o que ele vai chamar de fetichismo da mercadoria.

A ilusão do fetichismo brota da fusão da característica social com as suas configurações materiais: o valor parece inerente às mercadorias, natural a elas como coisas. Por extensão desse fetichismo elementar, qualquer coisa, ao desempenhar o papel de dinheiro – o ouro, por exemplo -, converte-se na verdadeira encarnação do valor, na concentração pura e aparente de um poder que é, de fato, social (BOTTOMORE, 1988, p.149).

³² Os espaços não formais de trabalho do professor de Educação Física vêm sendo entendido pela área como os espaços que se diferenciam da Educação Formal, ou seja, a Escola.

Na Educação Física, o fetichismo da profissionalização da área ganha espaço. Na sociedade capitalista, o trabalho material é o que atende aos anseios da sociedade. É ele quem possibilita as relações de produção e troca de mercadorias. A educação, que não se configura na perspectiva do trabalho material, mas não - material³³, perde valor.

Na busca pela valorização social, a Educação Física desenvolve-se sob o broquel do capitalismo. A força de trabalho desse profissional pode ser comprado. As próprias práticas corporais agora são mercantilizadas (como exemplo, o grande mercado do fitness³⁴). “O trabalho enquanto tal é um elemento universal das sociedades humanas. Mas é somente com a produção e a troca de mercadorias, generalizadas sob a égide do capitalismo, que o trabalho ganha expressão como uma propriedade objetiva de seus próprios produtos: como seu valor” (BOTTOMORE, 1988, p.149).

É a ideologia do profissionalismo que, no anseio pelo ilusório status social, organiza-se na lógica dos conselhos de regulamentação. A própria desvalorização da Educação Física foi atribuída, por determinado grupo, à ausência de um conselho que pudesse colocar “ordem na casa”, o que resultou no sistema CONFEF/CREF³⁵, na busca pela igualdade das profissões ditas liberais e no fetichismo que se encontra por detrás de tais ações.

No item seguinte, iremos perceber que a Educação Física vem-se desenvolvendo por caminhos diferentes na busca da profissionalização da profissão em face aos diferentes campos de atuação. De um lado, os professores comprometidos com uma educação de qualidade, na busca pela *auto-regulação* da profissão, desenvolvendo uma consciência coletiva na busca de seus interesses profissionais por meio de movimentos associativos e reivindicatórios. De outro

³³ Com base na teoria marxiana, Saviani (2008, p.12), afirma que o processo de produção da existência humana requer, em primeira instância, a produção material que possibilite a subsistência humana, produção esta cada vez mais ampla e complexa. A este processo o autor denomina trabalho material. De outro lado, defende o autor que para o homem produzir materialmente ele precisa planejar, antecipar suas idéias, o que requer conhecimento (ciência), valorização (ética) e simbolização (arte). “Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica trabalho não-material.” É nisto que consiste a educação: na produção e reflexão de idéias, valores, conceitos, atitudes, habilidades, e etc.

³⁴ “O fitness caracteriza-se pela ênfase no condicionamento físico do indivíduo. As academias de ginástica surgiram tendo essa finalidade; tanto é que os donos das primeiras academias eram muitos deles halterofilistas, atletas, ou pessoas que, em geral, estavam envolvidas em práticas corporais. Com o desenvolvimento do ramo das academias de ginástica como negócio, ou seja, com a boa capacidade de acumulação de capital apresentada pelas academias de ginástica, a visão antes restrita ao fitness foi-se ampliando e aos poucos foram sendo aglutinados outros enfoques para a academia de ginástica atingir seu mercado de forma mais eficaz e também ampliar seu público alvo” (Saba, apud FURTADO, 2009, p.143).

³⁵ CONFEF– Conselho Federal de Educação Física/ CREF – Conselho Regional de Educação Física.

lado, a luta pelo fantasmagórico status social, que tem na mediocridade dos conselhos de regulamentação, o esfacelamento da categoria profissional em subcategorias dos profissionais da Educação Física.

O questionamento que deixamos neste momento é o mesmo feito por Guimarães (2004) ao problematizar a profissionalização docente. Se a formação inicial é um dos elementos mais importantes quando se pretende transformar uma profissão, será que a questão da profissionalização vem sendo tratada pedagogicamente, questionada nos cursos de formação inicial na busca pela identidade política dos futuros professores?

2. Identidade e Profissionalidade docente

Frente a esse processo amplo de mudanças, a estrutura do sistema de produção e contratação requer, também, mudanças nos profissionais de diferentes áreas, exigindo novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. É neste cenário que entra em crise a profissionalidade docente. Quais habilidades, quais competências, que saberes são necessários ao profissional que atua na área da Educação Física? Quais os requisitos profissionais para a profissão professor?

Compreender a formação profissional, em especial a formação inicial, é buscar o conhecimento necessário para enfrentar a complexa realidade da profissão professor. Para isso, se faz imprescindível procurar conhecer a identidade e a profissionalização docente, entendendo que este desconhecimento vem gerando certo mal estar no exercício da docência.

As duas últimas décadas no campo da pesquisa educacional vêm atribuindo grande importância à subjetividade do professor e a sua influência na formação profissional e no exercício da atividade docente. Entram em cena as características pessoais, crenças, histórias de vidas, construção da identidade etc.

É justamente devido à importância de tais temáticas que buscamos investigar a identidade e profissionalidade do professor de Educação Física, questionando a realidade e as experiências que vêm-se materializando na prática pedagógica e que acabam por configurar sua identidade social, desenvolvidas no interior dos processos pedagógicos.

Vários são os autores, como Tardif (2002), Nóvoa (1997) dentre outros, que se ocupam em compreender a formação de professores sob a perspectiva da construção da identidade pessoal e social, com ênfase concedida à experiência profissional e à história de vida. Para Nóvoa (1997), é preciso enfatizar a dimensão individual, humana no processo de formação.

Nesta perspectiva, a experiência pessoal, a história de vida, torna-se central, pois se entende que fundamentar a educação nos sujeitos que aprendem é condição básica para a construção de uma nova cultura sobre o ato educativo. Esta cultura caracteriza-se por levar em conta não apenas as aquisições acadêmicas, mas também, e especialmente, a maneira como se constitui a própria vida tanto dos professores quanto dos alunos (NÓVOA, 1997, p. 15-31).

Nesta mesma direção, Nóvoa (1992) irá afirmar que o ato de ensinar está fortemente relacionado e dependente do modo como somos na qualidade de pessoa.

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1992, p.17).

A identidade profissional tal qual afirma Carrolo (1997), refere-se a um processo duplo identitário: o primeiro deles refere-se a uma identidade pessoal, entendida como uma identidade para si. O segundo processo denominado de identidade social é o que a autor irá chamar de identidade para os outros. Somadas, a identidade para si e a identidade para os outros, temos a identidade coletiva, tal qual é a identidade profissional. Acerca dessa questão, Guimarães (2004) defende que os cursos de licenciatura podem:

buscar despertar, sem voluntarismo, a identificação dos futuros professores com a profissão, como forma de se contrapor à identidade profissional que se

construiu e se constrói socialmente em relação ao ser professor (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Como foi discutida no primeiro capítulo deste trabalho, a Educação Física sofre grande influência do pensamento médico higienista e, principalmente, os impactos da cultura contemporânea, com destaque para as mudanças ocorridas no campo político e econômico, que trouxeram várias implicações para a formação inicial dos professores. Com os novos espaços, sentidos e significados da intervenção desse profissional, a profissionalidade entra em crise.

Sacristán (1995, p.65) compreende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Podemos acrescentar a esse conceito de profissionalidade o carácter provisório de seus conjuntos de saberes e habilidades. Dizemos isto por entender que certas características se alteram na medida em que os valores, as mudanças tecnológicas, políticas e sociais também se transformam. A profissionalidade acaba expressando seu momento histórico.

Na tentativa de buscarmos compreender melhor a profissionalidade docente do profissional de Educação Física, nos apoiamos no entendimento de Guimarães (2004) para o qual, não há como pensar em profissionalidade docente se antes não compreendermos a prática profissional. E o que é, ou melhor, o que vem sendo a prática profissional dos professores de Educação Física?

Parece consensual que a cultura corporal e o trabalho pedagógico trazem, de certo modo, uma identidade singular à Educação Física. No entanto, por mais que o trabalho pedagógico com as chamadas práticas corporais seja o princípio central em um projeto de formação de professores de Educação Física, devemos compreender que nem as práticas corporais e, muito menos, a organização do trabalho pedagógico no clube, na escola ou na academia configuram-se da mesma forma³⁶.

Parece-nos contraditório pensar uma formação que se propõe crítica e que busca romper com os ditames neoliberais, mas que, ao mesmo tempo, vise à intervenção em espaços

³⁶ Sobre a nova configuração da organização do trabalho do professor de Educação Física nas academias de ginástica consultar: FURTADO (2007).

alicerçados na exploração das forças produtivas, ligados à indústria da beleza, ao culto do corpo, ao esporte de alto rendimento com sua visão lucrativa. Como defender um projeto de formação de professores compromissados com o desenvolvimento de sujeitos críticos comprometidos com os interesses da classe trabalhadora?

A docência, junto com as práticas corporais, é um dos elementos que caracterizam a identidade profissional do professor de Educação Física. A atividade pedagógica no trato com a cultura corporal vem sendo a base da formação em Educação Física. No entanto, as práticas da cultura corporal, como não se desenvolvem de forma isolada, ganharam outros sentidos e significados, outras finalidades, meios e métodos ao longo da história.

No entanto, o fato de termos a docência e as práticas corporais como elementos que contribuem para certa identidade singular da Educação Física, não dá para deixarmos de afirmar a existência de uma identidade plural para o atual momento de desenvolvimento da área. Do mesmo modo que sua identidade é plural, sua profissionalidade e profissionalização também seguem caminhos diferentes nos diversos espaços de atuação desse profissional.

Ao refletirmos sobre a nova configuração do bacharelado e da licenciatura, podemos apontar alguns benefícios, principalmente no espaço dito formal, ou seja, na Educação Física Escolar, passando a ter uma formação específica, que quando apoiada em uma perspectiva crítica, comprometida com o lazer, a educação e a saúde social, pode desenvolver habilidades e competências que traduzam o compromisso com um projeto histórico de superação de classes, garantindo o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, em nosso caso, no campo da cultura corporal.

Nesse sentido, acredito que uma formação de profissionais em Educação Física comprometida com os interesses da classe trabalhadora, deveria buscar romper com os diferentes espaços onde há sentidos e significados para as práticas corporais desenvolvidas explicitamente sob o broquel do capitalismo. A própria organização do trabalho do professor nesses espaços, não se desenvolve a partir de uma gestão democrática, na perspectiva do trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar. Nas academias de ginástica, por exemplo, o trabalho com as práticas corporais vem se mostrando descomprometido com a formação humana, mas sim, comprometido com a mercantilização das práticas corporais, com a saúde individual em detrimento da saúde coletiva e nas relações de compra e venda que são legitimadas e explícitas.

Desse modo, vamos nos dedicar a pensar profissionalidade e identidade profissional na perspectiva de uma formação crítica, defendendo as ações que se fundamentem nos princípios da contradição e do movimento da realidade. Para David (2003, p.121) existem ações objetivas que podem “agir no interior do conflito forjado pela ordem capitalista na elaboração de outro projeto de formação de professores que necessariamente estarão vinculados às posições políticas emancipatórias (...) na construção do vir-a-ser humano autônomo, criativo e solidário”.

É a partir deste quadro de mudanças no qual o individualismo se sobrepõe ao coletivismo, a competitividade cada vez mais exacerbada, a inclusão social cedendo espaço para a exclusão social, é que se faz necessário refletir sobre qual o professor que se pretende formar, sobre qual educação estamos dispostos a defender e sobre qual o perfil da formação que desejamos. É isto que intentamos realizar neste momento.

As questões levantadas acima estão fortemente relacionadas com a formação inicial dos professores, que deve ser compreendida como uma das fases da formação docente e talvez a mais importante.

O processo de formação inicial, além de permitir a aquisição dos conhecimentos de que trata a Educação Física, deve ser capaz de contribuir com o estudante na construção de uma consciência onde a intencionalidade de seu futuro trabalho docente esteja bem definida, como para quê eles querem educar, o porquê de se educar, qual o papel da Educação Física na escola e na sociedade, com qual visão de homem e de mundo estão comprometidos.

Sendo o ensino um processo intencional que provoca determinados resultados, movendo-se necessariamente no território incerto dos valores, das opções éticas e políticas, é fundamental que os [estudantes] reflitam e explicitem a intencionalidade de sua ação. Agir por intencionalidade significa que nossa ação é política e, portanto, comprometida com a construção de um determinado projeto de homem e de sociedade, não existindo ação humana neutra (CALDEIRA, 2001, p.90).

Sendo assim, a formação inicial em Educação Física, além de permitir a aquisição dos conhecimentos técnicos e científicos, deverá provocar mudanças nas concepções que os estudantes trazem para a formação inicial, proveniente de suas histórias de vida. É preciso

“compreender que os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, adquiridos durante o período em que foram alunos (...) Desse modo, a formação inicial é apenas uma parte desse processo que prossegue com a formação contínua” (CALDEIRA, 2001, p.89).

Sem dúvida, um dos principais elementos que condicionam a formação docente é a concepção de currículo existente no curso de formação inicial. O currículo passa a ser a principal ferramenta de reflexão sobre qual a formação docente inicial está orientada.

Ferreira & Vilarinho Neto (1998), nos trazem contribuições quanto ao currículo, afirmando que:

O currículo, num sentido amplo, é uma direção política do processo de formação humana, articulado, portanto, com um dado projeto histórico. Assim, torna-se premente o esforço reflexivo rumo à compreensão de como têm se materializado os currículos, especialmente diante dos reordenamentos legais, que se comportam como a reconfiguração necessária para a reconstituição e o fortalecimento do processo de acumulação do capital (FERREIRA; VILARINHO NETO, 1998, p.46).

Como já se sabe, são várias as maneiras de problematizar a formação de professores. Neste trabalho, optamos por pensar a formação tendo como eixo a identidade profissional, os saberes docentes e as práticas formativas que também se traduzem em partes constituintes do currículo de formação. Tais categorias, em nosso entendimento, permitem-nos conhecer os projetos de formação em sua materialidade.

3. Saberes profissionais e Práticas formativas

A pedagogia dos processos formativos para o exercício da docência é a temática referente a este subtítulo. Por se tratar de um estudo que procura ampliar a discussão sobre profissionalização e profissionalidade docente, objetiva-se conhecer o perfil formativo do curso de licenciatura em Educação Física por meio dos saberes, da identidade profissional e das práticas formativas.

Dentre os objetivos desta pesquisa, está o de conhecer o projeto do curso que vem servindo de base empírica para o estudo, dando ênfase aos saberes profissionais veiculados, às práticas formativas e à cultura profissional.

Em nosso entendimento, as exigências sociais por uma educação de qualidade, os desafios do mundo contemporâneo que tantas mudanças requerem dos professores, os avanços da ciência e da tecnologia e a própria crise de identidade profissional além da falta de motivação não deixam dúvidas de que por mais que tenhamos várias investigações acerca da profissão docente, ainda falta a estas pesquisas a produção de elementos teórico-práticos que possibilitem a seus resultados se refletirem de fato na formação de professores e cheguem ao interior da escola (LÜDKE, 1996).

Defende o autor a necessidade de se conhecer a realidade escolar ou, ao menos, de aproximar-se dessa realidade no processo de formação inicial de professores, criticando os programas de formação onde a “boa qualidade” na formação teórica é tida como suficiente para desenvolver a qualidade de formação dos professores. Em nosso entendimento a teoria prescinde da análise da realidade, ou seja, da própria prática. Uma boa teoria é indissociável da prática bem como uma boa prática não se constrói sem teorização. Sem essa relação dialética entre teoria e prática corremos o risco de termos uma teoria e uma prática alienante.

Guimarães (2004) reconhece que boa parte dos pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, vêm-se ocupando com pesquisas que buscam interpretar a realidade da educação escolar diretamente relacionada com a formação de professores, tendo como referência a prática pedagógica do professorado. Para o autor,

Essa perspectiva pode contribuir no processo de profissionalização docente, na medida em que, por um lado, justifica a necessidade de formação mais consistente, contudo flexível para diagnosticar contextos e criatividade para atuar adequadamente. Por outro, postula que essa é uma profissão que implica em saberes e que um processo formativo consequente demanda compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática profissional. Nesse sentido, a docência é compreendida como um ofício pleno de saberes, (...) que são construídos em ação e de maneira pessoal (GUIMARÃES, 2004, p. 49).

Um dos aspectos mais claramente notável na profissionalidade docente são os saberes profissionais, principalmente os saberes disciplinares. Dessa forma, Guimarães (2004) ampara-se em alguns autores na tentativa de compreender os saberes profissionais. Para Gauthier (*apud* GUIMARÃES, 2004), há seis tipos de saberes profissionais: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Já para Pimenta (1997), os saberes podem ser compreendidos através dos saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Como síntese da discussão anterior, Guimarães (2004) chama atenção para três tipos de saberes: os saberes disciplinares, aqueles que se referem ao conhecimento das ciências humanas e naturais; os saberes didático-pedagógicos, compreendidos como os conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem, relacionados aos princípios da organização do trabalho pedagógico e organização escolar (gestão, estrutura e etc.) e por último, os saberes relacionados à cultura profissional³⁷, referentes às explicações e ao compartilhamento na formação inicial, do atual ser professor.

Ainda sobre a relação estabelecida entre os saberes e a construção da identidade profissional, Guimarães (2004, p.102-103) afirma que

a constituição da profissão docente e do processo de profissionalização do professor não depende só de saberes profissionais. Estes, contudo, fundamentam e justificam a profissão, podem potencializar a resistência à desvalorização profissional e são necessários à construção de uma identidade profissional. Assim, articular a formação científica dos cursos e o desenvolvimento de saberes da profissão pode ser uma forma de dar significado a essa identificação, potencializando a melhoria da formação e a identidade profissional do professor.

Maurice Tardif (2002) também tem-se ocupado em compreender como se constitui o saber docente. Para isso o autor busca conhecer a origem deste saber e sua importância na formação e prática pedagógica do professor. Afirma o autor que o saber do professor é formado

³⁷ Para Guimarães (2004, p.55), os saberes de uma cultura profissional “constituem-se numa forma de integrar a formação da profissionalidade e o desenvolvimento de uma identidade profissional, principalmente “para si”, contrapondo-se às maneiras como a profissão é predominantemente representada na sociedade, tendo-se como âncora a formação, no caso, a inicial.”

por diferentes saberes que constituem o saber docente, o que implica conhecer quais são esses saberes, quais os conhecimentos, quais as competências necessárias para a prática docente e como esse saber é adquirido. Defende ainda a necessidade de estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores, sendo essa uma alternativa frente ao *mentalismo* (redução do saber a processos mentais) e ao *sociologismo* (tendência a negar a contribuição dos atores na construção de seus saberes). Tardif (2002) defende a idéia de que “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (p.17).

Para melhor compreensão dos diferentes saberes que constituem o saber docente, Tardif (2002, p.63) apresenta o seguinte quadro, que propõe um modelo tipológico visando a identificar e classificar os saberes docentes, adquiridos por diferentes fontes, como a trajetória de vida e os saberes oriundos da própria prática docente.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na	A Prática do ofício na escola e na sala de aula, a	Pela prática do trabalho e pela socialização

profissão, na sala de aula e na escola.	experiência dos pares, etc.	profissional
---	-----------------------------	--------------

Tratar o saber dos professores com um saber social se justifica, segundo o autor, devido à própria característica do trabalho docente, que ocorre junto a seus pares, compartilhando a todo momento com a comunidade escolar os saberes veiculados, saberes estes que foram construídos coletivamente e não de forma individual, e que são legitimados por instituições educativas.

No rol de características defendido pelo autor acerca do saber docente está a idéia da diversidade deste saber, um saber plural devido a variadas fontes de conhecimento e do próprio saber-fazer. Como exemplo, temos os saberes que provêm da família do professor, das crenças adquiridas em seu período escolar (não esquecendo que o futuro professor já esteve inserido em seu futuro ambiente de trabalho por quase 16 anos, adquirindo diversas crenças sobre o ensino), dos saberes oriundos da formação inicial e enfim, é o saber docente como resultado da confluência de vários saberes.

Este longo contato com o ambiente escolar durante o processo de escolarização vem se expressando no processo de formação dos professores através de representações, crenças e convicções acerca do que é ser professor e a atividade relacionada a essa profissão. Neste primeiro momento, o que se pode afirmar é que existe um conjunto de crenças deixado pela trajetória de vida dos professores que vêm se mostrando fortes e inabaláveis durante toda a atividade docente.

Algumas dessas crenças e representações traduzem certa cultura profissional discente em relação à profissão professor e aos saberes necessários ao exercício da docência, negando um conjunto de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão.

Gauthier (*apud* GUIMARÃES, 2004) traz alguns exemplos que traduzem essa cultura que contribui para a desprofissionalização docente. Frases do tipo: “basta saber o conteúdo para ensinar bem”, “ter jeito, vocação, paciência”, “desenvolver uma boa cultura geral”, “basta bom senso”, estão entre alguns euforismos apresentados pelo autor.

Diante deste quadro, o grande desafio encontrado pela formação inicial em Educação Física consiste em criar dispositivos suficientes ao menos para abalar as concepções, crenças e representações acerca da profissão professor e do próprio ensino da Educação Física que os estudantes possuem ao ingressarem no curso de formação.

Essas crenças são tão fortes que o estudante, ao iniciar a regência, logo no primeiro ano do curso, utiliza essas crenças e representações sobre o ensino, a escola e o professor para enfrentar os desafios da prática.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (Raymond *et al*, *apud* TARDIF, 2002, p. 69).

Outra questão que vale a pena destacar, no caso específico da Educação Física, é a que diz respeito à relação com o saber no processo de formação inicial. Segundo Figueiredo (2004, p.98-99),

a relação epistêmica com o aprender pode diferenciar-se de acordo com a natureza de cada atividade. Na medida em que dominar uma atividade confunde-se com o produto do aprendizado, estamos diante de um tipo de relação. No momento em que dominar uma atividade representa um saber-objeto, estamos diante de outro tipo de relação (...). No primeiro exemplo, aprender a nadar confunde-se com a própria atividade ou com o produto do aprendizado; no segundo, aprender a natação, numa posição reflexiva é atribuir à atividade uma aparência de um saber objeto constituído por enunciados (normativos), como, por exemplo, os saberes que aquele tipo de atividade mobiliza.

Na formação inicial em Educação Física, o tipo de saber que vem predominando no cotidiano do processo de formação inicial parece-nos ser o saber-fazer, principalmente das disciplinas práticas, onde o estudante acredita saber determinada disciplina quando consegue realizar a prática, ou seja, o saber é confundido com o produto do aprendizado. Importante seria se os estudantes do curso de Educação Física conseguissem realizar os dois tipos de aprender, capazes de realizar a prática de determinada disciplina ao mesmo tempo em que pudessem compreender os saberes normativos da disciplina, adquirindo conhecimentos relacionados aos aspectos didático-pedagógicos, históricos e sociais, compreendendo sua totalidade.

Interessante ressaltar também que os alunos que vêm valorizando certas disciplinas baseadas em suas experiências sociocorporais³⁸, onde julgam conhecer os conteúdos, vêm estabelecendo uma relação com o saber na perspectiva do saber-fazer, ou seja, o saber como sinônimo de dominar as práticas corporais que na verdade, devido às suas vivências, já eram dominadas, dando a impressão, ao cursar a disciplina, de não ter aprendido nada.

Infelizmente, não são poucos os estudantes que parecem buscar a reprodução das experiências sócio-corporais anteriores, mantendo esta postura durante todo o processo de formação inicial. Sendo assim,

parece que irão sobrepor, na prática profissional, os saberes da experiência aos saberes da formação. Sobretudo porque a grande referência e filtro na formação inicial foi sua própria experiência. Muitos chegam ao final do curso, sem perceber que mais importante que saber fazer é aprender a ensinar os conteúdos da disciplina Educação Física mobilizados na formação profissional (FIGUEIREDO, 2004, p. 106).

Como visto, além de plural, o saber docente é também temporal, característica esta dada ao fato de que a aquisição destes saberes se dá em diferentes contextos da atividade docente e da própria história de vida do professor. Os saberes são tidos como elementos principais da prática docente cuja principal característica passa pela construção de forma coletiva.

³⁸ Figueiredo (2004, p.91) equipara essas experiências “às vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos”.

No entanto, o momento da materialização do currículo no cotidiano do processo de formação inicial em Educação Física vem sendo marcado por uma relação de tensão com os acadêmicos. Tal desavença acontece porque os estudantes ao ingressarem no curso de EF, além de não estarem envolvidos nas discussões que perpassam a educação, chegam ao curso impregnados de valores de uma sociedade burguesa pautada pelo individualismo, pela competição exacerbada, pela produtividade do mercado globalizado, da acumulação de capitais, ou seja, incorporados por valores de uma sociedade capitalista, enfim, alienados intelectualmente, politicamente e culturalmente.

Frente um currículo que traz expresso em seu Projeto Político Pedagógico um viés sociocrítico, os estudantes que tiveram sua educação básica através de currículos conservadores (que apresentam como características um ensino que prioriza a técnica, situado numa pedagogia não crítica e que não permite a reflexão dos conhecimentos muito menos a constatação, a interpretação, a compreensão para a explicação da realidade e conseqüente instrumentalização para intervir na sociedade) apresentam certa rejeição, principalmente das disciplinas de cunho teórico que levam estes alunos a terem uma visão dos conhecimentos em sua totalidade e de suas relações com a sociedade (ÁVILA, 2005; FIGUEIREDO, 2004).

No caso específico da Educação Física, ainda contamos com mais uma particularidade, que vem somar-se ao fortalecimento dessa relação de tensão estabelecida pelos ingressos na formação inicial, que é a estreita vinculação entre Educação Física e esporte e Educação Física e saúde; os alunos que chegam ao curso esperando encontrar disciplinas somente de cunho prático-esportivo e conhecimentos da área biológica.

Essas concepções acerca do que é a Educação Física são fruto, em sua maioria, do que podemos chamar aqui de história de vida dos alunos, que, incorporados por crenças desenvolvidas durante suas relações com a família, a escola, a sociedade, somadas às experiências sócio-corporais que vivenciaram durante essa trajetória, vão agir como uma espécie de filtro na interação com os saberes curriculares, trazendo como conseqüência a forte rejeição de determinadas disciplinas presentes no currículo e a supervalorização de outras.

Frente a esta relação de tensão que se cria no cotidiano durante a materialização do currículo, a compreensão da relação, quase sempre tensa, dos saberes cotidianos com os saberes curriculares adquire grande relevância, pois ao se conhecerem a cultura de origem e a cultura de

formação dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, estaremos de posse de uma importante ferramenta para que se possa intervir e romper com algumas concepções incorporadas e transferidas pelos alunos para o curso de formação inicial, que vêm impedindo sua compreensão em uma dimensão educacional mais ampla.

Diante dessa situação, não se limitar à compreensão dos saberes docentes na perspectiva dos saberes da formação profissional bem como os saberes disciplinares (os que são produzidos pelas ciências da educação), os saberes didático-pedagógicos (aqueles que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores precisam aprender) e até mesmo os saberes experienciais (aqueles desenvolvidos pelos próprios professores no cotidiano de seu trabalho), passa a ser o grande desafio para a formação de professores apresentado pelo autor.

J. Gimeno Sacristán (1999, 1995) também irá defender uma formação que tenha um olhar privilegiado para a prática docente na intenção de compreendê-la tornando-a um lugar de produção de conhecimentos, além de não limitar o conceito de prática ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Para isso é necessário que se considere a provisoriedade do conhecimento da prática pedagógica, devido ao contexto propriamente pedagógico, caracterizada pelas relações estabelecidas pelo professor aluno dentro da classe; o contexto profissional dos professores, compreendido como um grupo que possui certa ideologia, crenças, aspirações, conhecimentos, rotinas, etc, e é claro, atentando-se para o contexto sociocultural que é o grande responsável pela formação de valores e conteúdos considerados importantes.

Ao analisar o contexto no que determina a prática profissional, Sacristán leva em consideração a base social do professorado, a definição da função do professor e a docência na qualidade de uma profissionalidade dividida. Para o autor, “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1999, p.66).

De fato, é preciso que os cursos de formação inicial, no conjunto de seus saberes veiculados, permitam aos estudantes a compreensão da profissão professor. Afirmamos isto por entendermos que o sistema educacional está sempre à procura de respostas às necessidades sociais impostas a ele, devido à constante necessidade da sociedade de alargar cada vez mais as

funções do sistema educativo e do professor, conduzindo a uma provisoriedade das funções do professorado.³⁹

Neste sentido, ganham importância as práticas formativas, que no conceito de Guimarães (2004, p.56), “são as maneiras como o currículo do curso de licenciatura é desenvolvido”, referindo-se “tanto a maneiras específicas de como os professores formadores atuaram ou as ações promovidas pela instituição formadora.” Em nosso estudo, busca-se conhecer as práticas formativas mais relevantes, na opinião dos estudantes, para a compreensão da profissão professor, das relações do contexto sócio-político com a educação escolar e, da construção de certa identidade profissional, tanto no aspecto da adesão à profissão quanto no sentido de identidade como prática social.

Importante realçar que é na formação inicial que os estudantes estão aprendendo sobre a profissão, onde os professores formadores constituem um dos grandes referenciais para construir sua profissionalidade, ou seja, as competências e habilidades necessárias ao exercício da docência.

É relevante destacar que é por meio das práticas formativas que entra em cena o currículo oculto⁴⁰, ou seja, as aprendizagens não planejadas desenvolvidas no cotidiano da formação inicial e que reforçam, através das rotinas consolidadas na instituição, alguns valores, atitudes e crenças em relação à profissão.

³⁹ Vale destacar que é necessário que o professor conheça sua função na organização do trabalho social. Os professores sofrem cada vez mais pressão como consequência das novas exigências da sociedade que, muitas vezes, trazem implicações desnecessárias para o exercício da docência. Dentre estes fatores, Esteve (1991, p. 97-108) aponta o aumento de atribuições que não cabe à escola, mas que a sociedade e os próprios professores já tomaram para si, como a atribuição educativa da família, que frente à nova configuração social da sociedade, principalmente às mudanças que ocorreram em decorrência da inserção da mulher no processo do trabalho, a família não teria mais condições de educar seus filhos nas questões que historicamente foram atribuídas a ela. Como a educação não consegue desenvolver todas as atribuições que a sociedade lança para ela, dá início a uma queda no apoio da sociedade ao sistema educativo, abandonando pouco a pouco a idéia de educação como promessa de futuro bom, culminando numa avaliação em sentido negativo do trabalho do professor, gerando uma acirrada desvalorização social e salarial, acompanhada da precarização de suas condições de trabalho e do aumento da complexificação dos conflitos, principalmente entre aluno e professor.

⁴⁰ “Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma explícita, para aprendizagens sociais relevantes.” Silva (1999, p.78). Para as teorias reprodutivistas da escola, o currículo oculto é desenvolvido, seja por meio da relação professor e aluno, aluno e escola, com vistas a desenvolver nos alunos comportamentos e valores da sociedade capitalista. Nas crianças da classe trabalhadora, por exemplo, o currículo oculto busca desenvolver a conformação e subordinação à classe dominante. Conforme Silva (1999), os estudos acerca do currículo oculto se ampliaram bastante, considerando também as dimensões de gênero, sexualidade, classe, etnia e etc.

Uma das práticas formativas apresentadas por Nóvoa (1999) está a pesquisa no processo de formação profissional e na prática docente. O autor apresenta-nos um cenário educacional um tanto quanto contraditório e conflituoso, onde numa mesma época em que se fala de autonomia profissional, percebe-se o desaparecimento de movimentos pedagógicos e o excesso das linguagens dos especialistas internacionais se sobrepondo à pobreza dos programas de formação de professores, nos quais essa formação vem sendo, também, transformada em um grande negócio.

No tocante a formação de professores, Nóvoa (1999) aponta para a necessidade de uma concepção “que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiários.” Também nessa perspectiva Fiorentini (2004) procura demonstrar a importância da reflexão e da investigação como práticas que permitem ao futuro professor compreender de maneira mais profunda a organização e cultura escolar, as ciências educativas, dentre outras temas referentes à prática pedagógica. Para o autor, a disciplina Didática e Prática de Ensino constitui um dos espaços privilegiados para se compreender a prática pedagógica, por ser esta última seu principal objeto de estudo.

Sabendo da importância das práticas de investigação e reflexão na formação profissional dos professores, Fiorentini (2004) chama atenção para a importância desses elementos como eixo de formação de futuros professores, entendendo-as como práticas interdependentes, porém complementares. Se, de um lado, o processo de pesquisa exige um recorte da prática pedagógica ou a delimitação de um problema a ser compreendido de forma sistemática, de outro lado, a prática reflexiva procura levar em conta um contexto mais amplo onde estão inseridos aspectos políticos, éticos, científicos dentre outros.

É com a mesma perspectiva de demonstrar a importância da pesquisa como prática formativa na formação dos professores que Marcondes (2004) tece considerações acerca da pesquisa educacional e a importância de levar em consideração o saber prático do professores. Segundo a autora, a pesquisa não se limita à produção de conhecimento, mas se estende também ao desenvolvimento profissional. No seu texto, defende a pesquisa colaborativa e outra modalidade conhecida por “self-study”, denominada pela autora de “auto-investigativa”, como

alternativas possíveis de se trabalhar a pesquisa, levando em consideração o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o saber dos professores.

A pesquisa do tipo auto-investigação é definida “como um estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria experiência e tem como base o conhecimento de prático”. (Marcondes, 2004, p. 263). Essa forma de pesquisa permite uma maior compreensão do trabalho docente, oferecendo contribuições que permitem o entendimento dos problemas do trabalho docente por um coletivo, e não somente pelo pesquisador solitário.

Romanowski (2004) apresenta uma possível articulação da pesquisa com a prática e a formação docente. Para a autora, a pesquisa favorece os processos de formação continuada do professor por ampliar o seu campo de conhecimento, melhorando a compreensão da área em que atua o investigador, explicando sua prática, ampliando sua crítica e seus questionamentos. A pesquisa também possibilita repensar a própria prática docente por compreendê-la, questioná-la, sistematizando esta prática em outra perspectiva.

A pesquisa como princípio educativo e por isso uma prática formativa compreende o processo de investigação como prática de criação, de autonomia, de desejo de conhecer, questionar, realizar descoberta e, através de uma prática intencional, possibilitar ao educando ir a busca da essência do que se apresenta como aparência imutável, ou seja, despertar e recuperar no Ser Humano o poder de elucidação e transformação humana.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é trazer os dados de identificação do curso de Educação Física da UFG, seu ano de criação, um pouco de sua história e trajetória. Também se busca discutir alguns elementos do contexto global e local no qual está inserido, apresentando o projeto de formação desenvolvido na FEF/UFG, com destaque para os saberes profissionais veiculados no processo de formação e a identidade que buscam desenvolver.

1. A Faculdade de Educação Física - um pouco de sua história e trajetória

A Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição pública federal de ensino superior criada em 1960⁴¹, tem como objetivo socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade. Está estruturada em sete *campi*: sendo dois na cidade de Goiânia e os demais localizados nas cidades de Rialma, Firminópolis, Goiás, Catalão e Jataí. Conta hoje com 25 unidades acadêmicas, situadas nos *campi* Colemar Natal e Silva (Campus I) e Samambaia (Campus II), na cidade de Goiânia, e estão agrupadas em oito áreas de conhecimento, oferecendo 41 cursos de graduação, 14 deles de licenciatura.

⁴¹ Os estudantes goianos promoveram um movimento vigoroso pela criação de uma universidade pública, a ser mantida pelo governo federal. Eles criaram, em abril de 1959, a Frente Universitária Pró-Ensino Federal, que promoveu reuniões, audiências e debates com autoridades em assembleias ou congressos estudantis, e organizaram passeatas e comícios reivindicatórios. Fonte: http://www.ufg.br/page.php?menu_id=110&pos=esq

O curso de Educação Física é oferecido pela UFG na modalidade presencial – campi Goiânia, Catalão e Jataí - e na modalidade a distância, com pólos nas cidades de Iporá, Goianésia, Mineiros, São Simão, Alexânia, Cidade de Goiás, Formosa, Inhumas e Uruana. A base empírica desta pesquisa é o curso de Licenciatura em Educação Física, na modalidade presencial, oferecido pela Faculdade de Educação Física da UFG, com sede no Campus Samambaia, na cidade de Goiânia. Atualmente, esta faculdade oferece o curso de Graduação e Licenciatura em Educação Física, sendo este último também oferecido no formato da Educação a Distância. A partir do ano de 2011 estará dando início ao curso de Licenciatura em Dança.

Até o final da década de 1960 a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás estava sob a responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Somente a partir da Lei 5.540/68 é que a responsabilidade pela formação do professor foi descentralizada, ficando dividida entre os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação. Esta última passou a ser responsável pela oferta das chamadas disciplinas pedagógicas, que deveriam estar presentes nos cursos que buscavam a formação do professor. Enquanto isso, os institutos incumbiam-se de ministrar as disciplinas específicas de cada curso. Não havia, de fato, um projeto de formação de professores construído coletivamente pelos institutos que, naquele momento, faziam parte do corpo docente da Universidade Federal de Goiás.

Com a reforma estatutária, a Faculdade de Educação Física assume configuração definitiva de Faculdade, em 1994, embora sua existência se desse desde 1989, quando deu início o curso de licenciatura. Antes de se constituir como Faculdade, funcionava desde 1988, como Coordenação de Educação Física, responsável por ministrar a disciplina Educação Física que era ofertada para atender os demais cursos oferecidos na UFG.

A partir do momento em que se decidiu criar o curso de Educação Física, já em 1988, surgia também a necessidade de se ter uma unidade acadêmica que fosse capaz de garantir, por exemplo, as deliberações, a forma de organização e a participação nas decisões dentro da Universidade, já que enquanto Coordenação de Educação Física esse processo não podia ser garantido. A partir desse momento deu-se início a construção de uma unidade acadêmica, mesmo que legalmente ainda não fosse reconhecida. Em 1988, uma das primeiras medidas, já visando constituir uma faculdade, foi transformar informalmente a Coordenação de Educação Física em

uma Faculdade de Educação Física. Para isso, foi criada uma coordenação de graduação, uma coordenação de extensão, uma coordenação de pesquisa, tudo informalmente, pois não existia nem gratificação para esses cargos. Foi criado o colegiado do curso visando tomar as decisões colegiadas e até para que a então Coordenação de Educação Física pudesse ter representação na Câmara de Graduação. Assim, desde 1989 até a configuração formal de Faculdade, a conhecida Coordenação de Educação Física já existia na forma de faculdade, reconhecida inclusive pela reitoria como tal.

Em 1989 a Coordenação de Educação Física realiza o primeiro vestibular, constitui a primeira turma de egressos, pois havia a estrutura mínima de funcionamento, tudo isso ainda enquanto Coordenação. Com essa configuração (existência da coordenação de graduação, coordenação de extensão e coordenação de pesquisa) o coordenador do curso passou a ser visto como diretor e a partir desse momento foi mudada a terminologia, deixando de chamar CEFD (Coordenação de Educação Física e Desporto) para se chamar FEF (Faculdade de Educação Física). No início as pessoas ainda não estavam acostumadas com esse documento que trazia a nova denominação FEF pois ainda não existia todos os documentos formais da instituição que os considerava como FEF. Foi a partir dos documentos criados pela própria instituição que isso foi se oficializando. Quando oficializou de vez a criação da faculdade, em 1994, a Coordenação de Educação Física já se constituía, desde seu início, como faculdade, pois havia uma unidade acadêmica informal, funcionando nos mesmos termos das demais instituições, com direito a voz e etc. ela só não ainda tinha o “apelido formal” de faculdade, com todo rigor que prescreve a lei.⁴²

Hoje, a Faculdade de Educação Física se constitui como unidade acadêmica legítima que goza de direitos e deveres no âmbito da Universidade Federal de Goiás e da própria sociedade. Dentre os seus direitos, a faculdade goza de autonomia didático-científica, pedagógica e de conservação patrimonial conforme preza o estatuto da UFG, de acordo com o qual sua organização administrativa e funcional deverá ser regida por regimento interno e normas complementares e demais legislações adotadas pelos órgãos e conselhos da Universidade.

O curso de Educação Física foi criado com a finalidade de construir um projeto que pudesse formar professores qualificados para intervir na escola e nos demais espaços em que estão presentes as práticas corporais. Mesmo no momento inicial, a qualificação que se almejava

⁴² As informações sobre o processo de constituição da faculdade de Educação Física foram obtidas a partir das entrevistas realizadas com os professores(as) que participaram desta pesquisa.

era a formação de professores críticos, comprometidos com a mudança da escola e da sociedade. Com sua proposta que, desde o início, se pretende progressista para a formação de professores, a Faculdade de Educação Física (FEF) traz várias inovações em seu projeto, que, à época, se destacava no cenário nacional pela ousadia e, principalmente, pelo rompimento com o velho/atual modelo de formação de professores de Educação Física.

Em sua organização e desenvolvimento, a Faculdade de Educação Física se orienta pelos seguintes princípios:

1. - desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
2. - compromisso social e político com a docência enquanto eixo da formação profissional;
3. - formação teórica consistente que permita ao licenciado compreender, de forma crítica, a sociedade, a educação e a cultura;
4. - pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica e social;
5. - indissociabilidade entre teoria e prática;
6. - tratamento interdisciplinar do saber entendido como articulação dos conhecimentos específicos da área da Educação Física aos demais saberes políticos, científicos, filosóficos, artísticos, pedagógicos e técnicos necessários para a formação de professores;
7. - articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
8. - desenvolvimento de autonomia intelectual e profissional;
9. - Formação contínua articulada com a formação inicial. (FEF/UFG, 2004, p.23)

Na busca por um projeto de formação crítico, foi necessário adentrar os espaços de discussão acerca da formação de professores, buscando compreender a educação pelo viés econômico, da reestruturação produtiva e do trabalho bem como compreender as políticas e teorias educacionais, principalmente na escola, no ensino e no próprio perfil do profissional docente que se quer construir no campo da formação humana, ou seja, entendendo a formação de professores como quem forma o homem e a mulher para a transformação da sociedade.

Dentre os espaços de discussão em que a FEF se fazia e ainda se faz presente, e no qual também se encontram pensadores comprometidos com a formação humana, estão os movimentos de educadores (Anfope, Anped, Andes-SN, CBCE, Cnte e vários fóruns) e sindicatos identificados com algumas propostas crítico-reflexivas que se posicionam politicamente pela necessidade de transformar a educação, a Educação Física e a sociedade em

busca da formação de sujeitos autônomos e críticos. Nesses espaços, a FEF, por meio de seus docentes, lança várias críticas ao modelo educacional desenvolvido pelo Estado, dentre elas a de que está cada vez mais freqüente na formação de professores a desarticulação da pesquisa científica e da pesquisa pedagógica bem como, principalmente, descomprometida com a reflexão crítica.

A partir da década de 1980, houve um intenso debate acerca da formação de professores em todo o Brasil, no contexto da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é finalmente aprovada em 1996 – Lei nº 9394/96⁴³. No seu rastro, surgem as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais ordenamentos traduzem as mudanças profundas que vêm ocorrendo na esfera econômica, política, cultural, entre outras, como resultado do avanço cada vez mais veloz da ciência e da tecnologia, além, é claro, da abertura de mercados e da reestruturação produtiva. No mesmo caminho, as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional, são também frutos desta nova organização da sociedade, e principalmente, consequência dos ideais neoliberais que enxergam na educação, somente um dos caminhos para consolidar suas políticas sociais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, representou um atropelamento nas discussões historicamente construídas pela própria área da educação, consolidando-se em um projeto de educação de cunho neoliberal, onde o Estado Mínimo se desobriga de sua responsabilidade apresentando uma proposta de educação aligeirada e barata, principalmente para a formação de professores. A educação passa a ser uma mercadoria, a ter valor de troca, em um cenário onde se zela pela primazia econômica.

O sistema educacional brasileiro, mais uma vez, através dos novos ordenamentos legais, sofre significativas mudanças que visam a transformar a realidade educacional. E o Estado, como não poderia ser diferente, vem novamente atuando como protagonista neste processo amplo de mudanças. Conforme Freitas (2005, p. 388),

A nova legislação impactou as universidades, de fato, com a Resolução CNE/CP 02/2002 (...) que impositivamente instituiu a duração e a carga horária mínima para os Cursos de Licenciatura. Apesar da contradição com a

⁴³ Para a compreensão dos avanços e lacunas no texto da LDB remeto o leitor à leitura da seguinte obra: BRZEZINSKI, I. (Org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

Resolução CNE/CP 01/2002 (...) cujas diretrizes previam liberdade de construção do projeto político pedagógico para as instituições.

No entanto, o que irá nos afirmar David (2003, p.19) é que as reformas, quaisquer que sejam (educacionais, sociais, econômicas entre outras), não devem ser vistas como simples alterações nas legislações, que apresentam como objetivos as transformações e melhoria da realidade, mas devem ser vistas como associadas “a algum tipo de vontade pessoal ou coletiva para transformar alguma coisa, certa situação ou provocar mudanças em uma dada realidade”. Conhecer as ciladas que se fazem presentes nos documentos oficiais sobre a formação de professores deve ser o primeiro passo para evitar armadilhas e buscar instrumentos para enfrentá-las ou desarmá-las.

Para Silva (2005), o novo ordenamento político, principalmente as Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE, ao priorizar a relação teoria/prática, a necessidade dos graduandos interagirem com o seu futuro local de trabalho e a construção de projetos pedagógicos com identidade própria, faz ficar em segundo plano o papel formador que cabe à área da Educação. Nesse ordenamento, há uma desvalorização do conhecimento educacional, muitas vezes banalizado pelos próprios colegas bacharéis que não reconhecem nessas disciplinas a contribuição para a compreensão de projetos sociais em disputa na Educação, conhecimentos esses essenciais para a formação política dos futuros professores.

De acordo com seu PPP (FEF/UFG, 2004), é na compreensão deste contexto econômico, político e social, que a FEF dá início ao enfrentamento de tal projeto global para a formação de profissionais da educação e busca, mesmo esbarrando nos limites impostos pela legislação e pelo próprio contexto social, desenvolver uma formação de professores comprometida com a formação humana. É este projeto de formação desenvolvido nesta instituição que iremos buscar conhecer neste capítulo.

2. O projeto de formação desenvolvido na FEF/UFG

2.1 Considerações iniciais

Buscando compreender com maior profundidade o projeto de formação desenvolvido na FEF/UFG, realizamos entrevistas semi-estruturadas com docentes do curso investigado, visando conhecer a materialidade do projeto no desenvolvimento da formação. A entrevista se constitui como um dos principais meios que o pesquisador(a) tem no processo de coleta de dados. A entrevista semiestruturada foi escolhida para este momento por possibilitar que o informante tenha liberdade e espontaneidade para discorrer sobre as questões levantadas, o que muito enriquece a investigação. De acordo com Triviños (1987, p. 146),

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Colaboraram com a pesquisa seis professores(as), o que corresponde a 26% dos profissionais docentes em exercício na instituição. Os professores(as) responderam a uma entrevista semi-estruturada, (APÊNDICE II) que foi criada a partir de um prévio roteiro que levou os docentes a refletirem sobre a formação profissional desenvolvida na instituição. Tal roteiro sofreu algumas modificações no decorrer de seu desenvolvimento visando a obtenção de maior amplitude nas respostas obtidas.

A FEF/UFG conta com 27 professores que atuam em diferentes áreas da formação inicial. Foram estabelecidos três critérios para a escolha dos entrevistados: 1) ser professor efetivo com mais de cinco anos de exercício na FEF/UFG, de quem se pode esperar maior conhecimento e experiência no desenvolvimento do projeto do curso; 2) ser professor(a) de

disciplinas que compõem o Núcleo Específico⁴⁴ do curso, uma vez que são estas disciplinas que traduzem, em maior medida, certa especificidade da Educação Física e, por último, 3) manter proporcionalidade nas áreas temáticas das disciplinas, ou seja, dois professores(as) que lecionam disciplinas de metodologia de ensino e pesquisa⁴⁵, dois professores(as) que atuam com as disciplinas que abordam mais diretamente as temáticas acerca da saúde⁴⁶ e dois professores(as) que lecionam as disciplinas com maior carga horária teórica com forte ênfase das ciências humanas⁴⁷. Com este último critério, objetivamos dialogar com uma maior diversidade de disciplinas que estão presentes na formação do professor(a) de Educação Física, uma vez que algumas disciplinas fundamentam-se com maior ênfase nas ciências humanas e sociais, enquanto outros componentes curriculares se apoiam nas ciências biológicas e da saúde.

As entrevistas foram realizadas com quatro docentes durante o mês de dezembro do ano de 2009. Após as primeiras análises das entrevistas então realizadas, foram desenvolvidas mais duas entrevistas no mês de abril e maio de 2010, que seguiu o mesmo roteiro proposto para o primeiro grupo, porém, foram realizadas intervenções mais direcionadas a determinadas questões visando sanar alguns pontos que mereciam maiores esclarecimentos após o primeiro momento de coleta de dados. As entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas para a realização das análises.

2.2 A formação inicial na FEF/UFG: do projeto escrito ao diálogo com os docentes

O documento que iremos analisar neste momento trata-se do Projeto Político Pedagógico para o curso de Licenciatura em Educação Física. Tal projeto foi reformulado

⁴⁴ O projeto curricular da FEF é composto por três núcleos de disciplinas: Núcleo Específico, entendido como o conjunto de conteúdos que darão a especificidade à formação profissional; Núcleo Comum, que trata do conjunto de conteúdos comuns para a formação profissional e; Núcleo Livre, onde são abordados os conteúdos que objetivam garantir liberdade ao aluno para ampliar sua formação.

⁴⁵ Natação; Atletismo; Voleibol; Basquetebol; Futebol; Handebol; Ginástica Escolar; Dança-Educação; Jogos e Brincadeiras e Educação Física Adaptada e Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física.

⁴⁶ Educação Nutricional, Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano, Educação Física e Saúde.

⁴⁷ Fundamentos Filosóficos e Sócio-Histórico da Educação Física; Sujeito, Aprendizagem e Educação Física; Teorias do Esporte; Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil; Introdução aos Estudos do Lazer; Introdução ao Pensamento Científico; Oficina Experimental e Estágio Curricular Supervisionado I e II.

visando atender os objetivos do Ensino Superior, tendo em vista as exigências dos novos ordenamentos⁴⁸ que estabelecem uma nova política para a formação de professores no Brasil.

O curso de Licenciatura⁴⁹ da FEF/UFG configura-se como docência no sentido amplo, entendendo-a como uma prática e intervenção profissional que se “caracteriza por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionadas para a formação social e humana, tanto na área de educação formal, como nos diversos lugares da vida social” (FEF/UFG, 2004, p. 15).

Na busca por uma formação de qualidade comprometida com as transformações da escola e da própria Educação Física, o projeto curricular da FEF/UFG, desde seu início, apresentou algumas inovações para a formação de professores de Educação Física. Dentre as que se destacam está a localização do campo acadêmico e profissional situado no campo das ciências humanas e sociais, atitude esta que buscou contrapor ao conservadorismo que localiza o campo da Educação Física nas ciências biológicas e/ou da saúde. Outra inovação importante para a área trata-se da extinção da obrigatoriedade dos testes de aptidão física e biológica no processo seletivo para entrada de candidatos ao curso de Educação Física. Tais mudanças intensificaram os debates em vários congressos com repercussões importantes para o campo acadêmico e prática pedagógica da Educação Física, não somente a nível local como também no cenário nacional (FEF/UFG, 2004).

esse curso ele tem vários aspectos importantes. Um aspecto importante foi a sua própria criação em uma outra perspectiva. Nós criamos esse curso exatamente para contrapor a um modelo de Educação Física que estava vindo sendo feito na formação superior desse país, contrapor aquele modelo e ao mesmo tempo apontar novos caminhos na área da formação (...) No próprio vestibular nós conseguimos uma grande ruptura, e a primeira delas foi a supressão do vestibular de natureza prática, orgânica, biológica. Então, nós fizemos isso e sucessivas modificações, por exemplo, nós acabamos com as turmas

⁴⁸ A comissão de Reforma Curricular buscou atender as exigências da LDB, das Resoluções 01, 02, 27, 28/CNE e Parecer 09/CNE que trata da formação de professores para a educação básica e Resolução 07/CNE e Parecer 158/CNE que trata da formação profissional específica em Educação Física. No âmbito da UFG, a Resolução 006/2002/CONSUNI e a Resolução 004/CEPEC vêm estabelecer a nova política de formação de professores na esfera da UFG e de seu próprio Estatuto (FEF/UFG, 2004).

⁴⁹ Segundo o projeto de formação da FEF/UFG, o que distingue a Licenciatura no que se refere à formação do professor de Educação Física é a sua “redobrada atenção ao processo educacional formal, pelos procedimentos teóricos/metodológicos e pelas distintas pedagogias aplicadas em um determinado contextos socio-educacionais.” (FEF/UFG, 2004, p.14)

diferenciadas. Todas as nossas turmas passaram a ser mistas, coisa que até em 1995 em alguns cursos do Brasil permaneceu mulheres tendo aulas separadas de homens. Então nós acabamos com todo esse processo - do futebol à filosofia - nós acabamos com a distinção dos uniformes que era uma coisa marcante na época, os agasalhos, a farda, a roupa, essas coisas todas, nós acabamos com isso, e estabelecemos dentro da faculdade a idéia de um trabalho coletivo. (Entrevista, P-4)

Dentre os compromissos assumidos por esta faculdade está o de fortalecer a intervenção profissional na escola⁵⁰. Para este coletivo de professores(as), a Educação Física escolar deverá garantir o conhecimento do corpo em seus vários sentidos e significados, tanto no que se refere a dimensão pessoal como social, de modo que este saber se traduza em possibilidades de utilização deste corpo com autonomia e criticidade em seu cotidiano (FEF/UFG, 2004, p. 16). No entanto, o projeto destaca que mesmo sendo este seu compromisso histórico e central, a formação docente também sempre levou em consideração os diferentes espaços educativos onde se fazem presentes as práticas corporais.

Tal posicionamento político e pedagógico determinou a linha de formação estabelecendo uma nova configuração do projeto curricular, inclusive, reforçando o caráter generalista para atuar no campo da educação, escola e sociedade, sem deixar de lado os saberes e técnicas relacionadas à corporalidade nos demais campos de atuação profissional. Tudo isto, balizado por um tipo de formação acadêmica e profissional estruturada em seu sentido amplo e, ao mesmo tempo, verticalizada para a intervenção na realidade prática (FEF/UFG, 2004).

A elaboração inicial da proposta da FEF/UFG apresentava como característica a docência ampliada, ou seja, licenciatura generalista, perfazendo o mínimo de 3.260 horas. Para esta instituição, mesmo reconhecendo avanços ao longo de mais de quinze anos de formação acadêmica, vários eventos foram promovidos pela FEF/UFG que possibilitavam aos professores e estudantes avaliarem a formação inicial desenvolvida na instituição.

⁵⁰ Apesar da importância dada à Escola enquanto espaço de intervenção do professor de Educação Física, o projeto não apresenta o que é a Escola e nem discorre sobre seu papel social.

Resultantes deste processo avaliativo foram denunciadas algumas questões problemáticas no currículo. Uma delas era referente à necessidade de ampliar a carga horária das disciplinas que trabalhavam com o conteúdo esporte. A disciplina Didática e Prática de Ensino também apresentava lacunas, pois a disciplina precisava estar presente ao longo do curso, garantindo, em decorrência disto, uma realimentação de todo o currículo (processo educativo) tanto do ponto de vista do ensino crítico-reflexivo como de ações propositivas, entre outras questões (FEF/UFG, 2004, p. 4).

Com a experiência de mais de uma década formando professores e a obrigatoriedade em atender à “Reforma do sistema acadêmico geral⁵¹” da UFG, o projeto político pedagógico sofre significativas mudanças. Dentre essas mudanças está o retorno ao sistema de seriação semestral, contra o qual a FEF/UFG sempre se posicionou contrária, uma vez que o coletivo de professores entende que esta mudança geraria sérias consequências para a formação docente, tais como, “a fragmentação do saber, a redução do tempo pedagógico das disciplinas, a compartimentação dos conteúdos e, obviamente, o aumento do aparato burocrático e de controle acadêmico, resultando, em decorrência disto, mais ônus para a universidade, entre outras questões” (FEF/UFG, 2004, p. 5).

Pereira (2000) também apresenta uma síntese dos principais problemas encontrados nas licenciaturas, apontando a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura (que em sua maioria se dá devido à desvalorização que o ensino tem na universidade, na maioria dos casos, pelos próprios docentes da área da Educação) e a desarticulação entre a formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

A FEF/UFG, entendendo o contexto histórico atual, principalmente as questões referentes à constante perda da autonomia universitária e às frequentes privatizações constantemente ameaçadas por trás de um discurso do MEC de modernização do ensino superior, reformulou, dentro de limites impostos e em muito se esbarrando nos ditames da reforma educacional, seu currículo⁵². Mesmo assim, defendem que é necessário entender que a formação

⁵¹ Em nível local trata-se da Resolução 006/2002 CONSUNI que criava o Regime Geral de Cursos de Graduação – RGCG e a Resolução 004 CEPEC que estabelece a nova política de formação de professores da UFG.

⁵² A resolução nº715 de 2005 do CEPEC, que fixa o currículo do curso de EF da FEF/UFG, apresenta as disciplinas que compõe o currículo do curso, assim como o eixo epistêmico da formação curricular, os princípios, finalidades, competências e habilidades em que sua formação está pautada.

docente se passa não só por questões técnicas e metodológicas, mas também por questões referentes à ideologia.

Em linhas gerais, o projeto curricular da FEF/UFG tem como finalidade a formação de um profissional capaz de dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área, compreendendo a escola como espaço objetivo de sua práxis e o seu trabalho dentro de uma dimensão social, cultural e pedagógica. Este profissional deverá ser capaz de criar e recriar, através de sua ação educativa, questionadora e reflexiva, novos conhecimentos visando a transformação da sociedade, reafirmando compromissos que busquem superar as injustiças sociais, a discriminação e a alienação do homem na sua relação com a cultura corporal humana. O projeto também apresenta enquanto finalidade o fortalecimento dos conteúdos que garantam a identidade da área no projeto de formação de professores para a docência em Educação Física. Como bem explicitado em seu projeto político pedagógico, o curso tem como objetivo geral

formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade. (UFG/FEF, 2004)

Sabemos que qualquer proposta de ação na formação docente, deve fornecer a uma reflexão sobre a prática, desenvolvendo na formação inicial um pensamento pedagógico prático-reflexivo, superando a cultura do individualismo, ao mesmo tempo desenvolvendo a capacidade de criação do futuro docente. Para Álvares (2001), uma formação inicial orientada nesta perspectiva será capaz de formar professores que sejam capazes de compreender a complexa realidade social e cultural, intervindo nela de forma crítica e autônoma. Acerca do currículo, o projeto de formação da FEF/UFG acredita que,

Pensar esta nova proposta curricular para o curso de licenciatura em Educação Física teve, como referência, o corpo, a cultura e a sociedade, e sobretudo, o significado de uma formação profissional nesse contexto e com base em novos

elementos que integram e se relacionam (teoria e prática) para melhor compreender a realidade em sua totalidade. A idéia de sociedade e natureza, ciência e cultura, corpo e representação, teoria e prática nada mais é do que partes constitutivas e articuladas da formação profissional docente que capacita a intervir na modificação permanente do mundo real (UFG/FEF, 2004, p. 21).

É nessa perspectiva, que o curso de Licenciatura em Educação Física da UFG tem direcionado sua formação. Apresentando princípios como o desenvolvimento pleno do educando, busca qualificá-lo para o trabalho, sempre na busca de uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais. O currículo busca desenvolver no futuro professor o compromisso social e político do profissional da educação junto aos demais educadores e movimentos sociais (UFG/FEF, 2004).

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFG tem entre seus objetivos a busca de uma formação que desenvolva a capacidade do estudante de atuar e refletir de forma crítica sobre sua função formadora, pedagógica, científica, política e social. Espera-se do egresso o desenvolvimento de competências e habilidades que o qualifiquem para a atuação nos diferentes espaços e dimensões da educação básica, a partir da perspectiva da práxis pedagógica e social. É necessário que estes professores compreendam os métodos de produção de conhecimentos, sendo capazes de construir e reconstruir os saberes docentes em Educação Física, compreendendo as relações que permeiam o corpo, suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade (UFG/FEF, 2004).

Dentre os desafios colocados pelas atuais políticas educacionais para a formação de professores, a construção do currículo dentro de uma perspectiva crítica e consistente vem sendo a preocupação das instituições de ensino superior comprometidas com a formação humana. Estas vêm demonstrando certa preocupação com uma educação voltada para a melhoria da vida humana, que apresenta enquanto objetivo a ruptura com o modelo de produção vigente na sociedade, na busca de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Ainda em 1998, estes desafios já foram objetos de reflexão por parte da Comissão de Estudos Curriculares⁵³. Tal Comissão envolvia docentes e discentes do curso de Licenciatura em

⁵³ Esta comissão foi formada pelos professores Nivaldo A. David, Fernando Mascarenhas, Francisco de M. Netto, Marcelo Guina e professora Aneleyce Teodoro e pelos acadêmicos (hoje professores de outras instituições de ensino) Márcio Vinícius, Orozimbo Cordeiro, Renato Mendes e Lourdecélia de Paula.

Educação Física da FEF/UFG. Para este grupo, os desafios que se colocam na construção de projetos curriculares para a formação inicial em Educação Física não são poucos, entre eles o de

superar as características tradicionais de meros reprodutores de conhecimentos técnicos e de informações superficiais, para se transformarem em espaços prioritários de sistematização, transmissão e produção de conhecimentos e de intervenção social que dê sentido a uma prática profissional eficaz num projeto de formação científica, pedagógica e cultural voltada para a melhoria da qualidade de vida humana. Pesquisa, ensino e extensão deveriam constituir-se em elementos estruturais constitutivos do projeto acadêmico, e não apenas em discurso institucional. (CEC/FEF/UFG, 1998, p.195)

Esta Comissão, preocupada com as últimas reformas educacionais, mais especificamente no que tange à formação de professores, deu início a uma discussão visando analisar o atual contexto político e econômico que se tem dado as reformas curriculares para o Ensino Superior em Educação Física. Com o objetivo de pensar os melhores rumos para a FEF/UFG e ao mesmo tempo contribuir para o debate em Educação Física, analisou o conjunto de iniciativas das reformas educacionais, principalmente as Diretrizes Curriculares, assumindo uma postura crítica diante deste quadro.

Do mesmo modo, Taffarel *et al.* (2006) ao tratar do tema formação de professores, apresenta os seguintes problemas presentes nos cursos de Educação Física, dentre eles estão:

- problemas teóricos – em muito decorrente da disputa e da influencia das diferentes áreas do conhecimento, com diferentes orientações metodológicas que se traduzem na organização curricular;
- problemas epistemológicos – decorrente da hegemonia da abordagem empírico-analítica, mesmo com a ascensão de teorias críticas na produção do conhecimento deste campo acadêmico;
- problemas de financiamento público - como consequência de políticas públicas que desresponsabilizam o Estado de suas funções profícuas e estabelecem relações confusas entre público e privado;
- problemas de oferecimento das condições objetivas para o funcionamento dos cursos – carência de estrutura física para o seu desenvolvimento, falta de titulação qualificada do corpo

docente em instituições particulares, precarização do trabalho docente também no Ensino Superior, trabalho incentivado pela lógica da produção, como as gratificações e vantagens devido às publicações;

→ problemas curriculares – “com inconsistente base teórica, processos de gestão antidemocráticos, dicotomia entre teoria e prática, currículos extensivos e desportivizados, sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão” (TAFFAREL *et al*, 2006, p. 154-155).

→ problemas políticos – com programas e projetos que interessam aos organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial, BIRD, empresas e conselhos e outros mecanismos que defendem os interesses do capital.

Segundo o PPP da FEF/UFG, é necessário (e possível) intervir neste contexto por meio de ações que enraízem projetos e práticas de mudanças que visem à superação desta realidade. Porém, será exigido de todos os envolvidos o domínio de conhecimentos acerca do mundo real. Por isso, o esforço desse coletivo em formar um professor(a) que seja pesquisador e capaz de refletir sobre a prática pedagógica. Neste sentido, duas categorias destacam-se nesse projeto de formação: Trabalho Docente e a Pesquisa Científica.

Ao defendermos tal concepção estamos, no fundo, afirmando que a Faculdade de Educação Física/UFG e a escola básica devem instituir novas relações no campo da formação inicial e continuada para que o processo de formação ocorra desde a ação educativa e social do trabalho docente (trabalho humano) enquanto o eixo relacional orientador da atividade docente e o ponto referencial de todas as possibilidades de modificações como práxis pedagógica. Não se trata, portanto, de qualquer prática profissional, mas de uma práxis que reproduz, gera e recria saberes no processo de ensino-aprendizado do sujeito e de intervenção na educação (coletivo social) (PPP/FEF, 2004, p. 20).

Os aspectos mais fortes em termos de características que diferencia o curso de Educação Física da Federal de outros cursos é a preocupação com a formação de um professor que tenha conhecimentos sobre pesquisa, que tenha conhecimentos científicos, que tenha conhecimentos filosóficos, que o prepare pra realizar uma reflexão sobre a prática que ele desenvolve, um professor que compreenda o seu trabalho como trabalho docente. (Entrevista, P-3)

O trabalho neste projeto de formação é compreendido como a necessidade do homem de produzir continuamente sua própria existência, transformando a natureza, adaptando-a a si, o que é feito através do trabalho, ou seja, o trabalho é a ação intencional do homem.

O trabalho é elemento ontológico constitutivo essencial da práxis humana. Importantes dimensões da vida social, das formas de sociabilidade e da construção identitária, bem como das estratégias de dominação e maneiras de resistir, enfim, das tensões e contradições inerentes às relações e dinâmica das diferentes sociedades, têm sua origem explicativa no modo como indivíduos e coletividades produzem e reproduzem sua existência, *no e pelo* trabalho, em intercâmbio com a natureza. A atividade prático-teórica, material e não-material, que é o trabalho humano, não se restringe, portanto, somente à labuta diária, mas significa práxis de vida, isto é, objetivação dos homens no mundo, processo pela qual superam sua condição de seres naturais e se convertem em seres sociais (MASCARENHAS, 2005, p. 406-407).

Por sua vez, a categoria Trabalho Docente significa que os professores durante o seu trabalho, no planejamento e na execução do seu trabalho podem contribuir com uma formação transformadora e emancipadora do Ser Humano e da sociedade.

essa perspectiva do trabalho docente no sentido da transformação de si mesmo, do outro e da sociedade, eu acho que está muito claro no nosso projeto, não sei se está claro para todos os professores, mas no meu modo de entender é uma característica muito peculiar do curso de Educação Física aqui da Federal. Inclusive assim, na minha disciplina, um dos aspectos que eu chamo atenção dos alunos é exatamente sobre essa questão da possibilidade que o trabalho tem de ser ao mesmo tempo alienante, alienador, auto-alienante e também transformador. Então na medida em que os professores se realizam, se satisfazem com o trabalho que eles desenvolvem, um trabalho que é provido de reflexão, que é uma prática provida de reflexão onde eles conseguem compreender os limites da sua prática, os limites da realidade social e as possibilidades de avanço e de superação de transformação, mas que é uma visão crítica, não é uma visão idealista de que nós não vamos mudar o mundo, mas nos podemos contribuir para formar um mundo melhor. (Entrevista, P-1)

A Pesquisa Científica também está presente com forte ênfase no projeto de formação. É tida como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica e social e compõe um dos princípios norteadores da formação do professor.

Ficar preso aos problemas imediatos da realidade, com certeza, reduzirá o olhar das pesquisas científicas que observa os fenômenos de várias perspectivas e soluções que nem sempre se resolvem na prática imediata. Uma formação de professores ou profissionais que se preze pela qualidade deve ter como coluna central a produção de conhecimentos e o desenvolvimento do aparato científico da área de conhecimento acadêmico e profissional, caso contrário, ocorrerão apenas pequenos diagnósticos situacionais e tabulação dos dados da realidade (PPP/FEF, 2004, p. 14-15).

Segundo as entrevistas realizadas com os docentes da FEF que participaram dessa pesquisa, as disciplinas de Oficina Experimental⁵⁴ - Estágio Curricular Supervisionado - Núcleo de Aprofundamento (espaço em que são produzidas as monografias de final de curso) são as disciplinas que apresentam a pesquisa científica com uma característica mais forte. No entanto, os professores(as) destacam que a pesquisa sempre foi, desde o momento da criação do curso, um elemento central em seu currículo, mas que não estava tão claro como no momento atual. O que aconteceu com a elaboração do último projeto da FEF desenvolvido foi a explicitação da pesquisa como eixo norteador da formação. As próprias disciplinas, principalmente as que mais fortemente trazem identidade à esta área de conhecimento e intervenção, levam o termo pesquisa em seus nomes, por exemplo: Metodologia de Ensino e Pesquisa em Natação, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança dentre outras. Segundo os professores(as) foi intencional trazer ao nome das disciplinas a pesquisa, para que o coletivo docente e discente compreenda que as práticas corporais implicam não somente o ensino, mas também a pesquisa.

A gente tem dado muita ênfase na pesquisa científica, numa formação que privilegia conhecimento, saberes que leva aos professores a conhecer e a identificar este universo da ciência, das pesquisas, não só na área da Educação Física mas também nas áreas afins e iniciar um processo de pesquisa também, de uma experiência de pesquisadores e sistematizar isso através de relatos de

⁵⁴ A disciplina Oficina Experimental é tratada por grande parte dos docentes com um dos espaços que muito contribui para a formação dos professores. No entanto, esta disciplina não foi citada pelos estudantes. A ementa da disciplina trata do “Estudo e prática de intervenção e reflexão em diversos ambientes educacionais que tratam dos elementos da cultura corporal. Elaboração de projetos de pesquisas qualitativas que apontem ações direcionadas para a superação dos problemas da prática pedagógica no campo da educação física” (FEF/UFG/2004, p. 49).

experiências, através das monografias, de artigos, através da participação em congressos (Entrevista, P-1).

Outra posição presente no projeto de formação da FEF/UFG é a necessidade de construir ações que se contraponham ao modelo que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere às competências atuais, que se configuram em um sentido instrumental e pragmático. Diante desse quadro, construir competências é para o coletivo dos professores(as), desenvolver ações que possibilitem visualizar um mundo melhor, mesmo que utópico, a partir da compreensão do trabalho humano na escola como práxis transformadora. Para isso, é preciso construir competências que visualizem as relações de ensino aprendizagem como possibilidade de contribuir com a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Possuir competência consiste em agir no mundo tomando, como ponto de partida, a realidade em que se vive, seus problemas, suas particularidades e as suas articulações com o todo, para então construir efetivamente as novas possibilidades de alteração da realidade. Para Rodrigues (2001), mais do que nunca, se espera que o processo educacional busque preparar indivíduos para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho) ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza, portanto, urge preparar sujeitos para agir com competências dentro de situações vivenciais e em contextos socioculturais onde realiza a sua vida coletiva. Construir projetos de formação da docência profissional, tão necessário à educação pressupõe, portanto, formar homens e mulheres capazes de intervir na realidade a partir de parâmetros que forneçam as condições para tal, especialmente, se forem mediados pela reflexão crítica sobre a estrutura, a organização e o funcionamento do ensino no contexto da sociedade, tendo sempre em vista a alteração do perfil humano dos professores e dos sujeitos atendentes (PPP/FEF, 2004, p. 09).

Quanto às áreas de conhecimentos constitutivas do currículo, a FEF/UFG defende que esta área do conhecimento e intervenção profissional deve estar situada na área das Ciências Sociais e Humanas⁵⁵. Defende ainda que a identidade desses conhecimentos devem resgatar os conteúdos e os conhecimentos históricos provenientes do campo acadêmico e da intervenção profissional da área, tais como: a ginástica, a dança, o handebol, o futebol, o movimento corporal

⁵⁵ O curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás é o único curso no Brasil situado no interior das Ciências Humanas e Sociais. O objetivo do coletivo era de contrapor-se ao conservadorismo da área, que tem na formação de professores de Educação Física um viés biológico e/ou restrito à saúde.

e etc. Qualquer outro conhecimento a ser visto no processo de formação profissional deverá contribuir para o exercício da docência profissional e na perspectiva da formação ampliada, visando a transitar pela totalidade de sua intervenção.

Os saberes didáticos pedagógicos também são destaque na formação inicial da FEF/UFG. Para este coletivo, é necessário localizar o ensino de forma integrada com o campo teórico-científico profissional.

Neste sentido, visando à qualidade em seu projeto, o curso apresenta como objetivos específicos, formar professores para

- I - atuar e refletir criticamente acerca de sua função formadora, pedagógica, científica, política e social.
- II - promover a formação dos alunos pautada em princípios éticos de emancipação humana;
- III - compreender o contexto educacional e atuar na gestão, planejamento, execução e avaliação do processo educativo educacional;
- IV – compreender os métodos de produção de conhecimentos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em educação física;
- V – compreender, criticar, inovar e lidar com a diversidade cultural, social e profissional;
- VI - compreender a complexidade dos processos objetivos e subjetivos de formação e desenvolvimento humanos;
- VII – entender as relações contraditórias que permeiam o corpo e a sua relação com o mundo do trabalho, articulando-as com a formação acadêmica de modo a promover uma inserção crítica na profissão;
- VIII – desenvolver autonomia intelectual e profissional possibilitando e fortalecendo a ação interdisciplinar e o trabalho coletivo no contexto da educação e da sociedade. .

Em uma sociedade de classes, como é o caso da brasileira, a formação de professores pode estar articulada com os anseios da classe trabalhadora ou ir ao encontro das demandas e exigências do capital. A FEF/UFG defende que uma formação comprometida com o que reivindicam as amplas massas “deverá estar estruturado para que possa garantir a realização de políticas emancipatórias e aos pressupostos éticos na construção do vir-a-ser humano autônomo, criativo e solidário” (FEF/UFG, 2004, p. 08).

O projeto de formação de professores da FEF defende uma sólida formação teórica, fundamentando-se nas ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que busca desenvolver

uma forte unidade entre teoria e prática, na qual o trabalho e a práxis social constituam os fundamentos para a formação dos futuros docentes.

O currículo, no projeto de formação desenvolvido no curso investigado, traduz uma concepção de currículo como fenômeno histórico, que será expressão das relações sociais, do contexto político e econômico do momento em que se materializa. Para o coletivo de professores e professoras da FEF, o currículo que se busca desenvolver intenta superar as perspectivas lineares a-históricas e fragmentadas.

Tendo como referência o Projeto Político Pedagógico do curso investigado, o educador, que é um cidadão do mundo real, precisa ser compreendido como um profissional da educação que tenha se apropriado com qualidade dos conhecimentos e saberes pedagógicos específicos de sua área de intervenção, indispensáveis para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica. Estes conhecimentos incluem também certa competência política que assegure um agir social que vise, mesmo que utopicamente, à transformação da realidade da Educação Física, da escola e de toda a sociedade.

Essa competência política é uma das principais características atribuídas pelo professores entrevistados acerca do perfil profissional dos egressos da FEF/UFG. Uma das falas proveniente das entrevistas que melhor sintetizam essa questão pode ser observada na citação abaixo.

O que eu observo é que os nossos professores têm um destaque em termos de direção, não vou dizer que é a maioria. Não é a maioria. A gente tem um número, que eu não sei precisar em termos de quantidade, mas que é expressivo. As pessoas que se formam aqui e que tem esse destaque, a sua participação nessas instâncias costumam fazer uma diferença, costuma ser diferentes da participação de outras instituições [...] Eu me lembro de um colega que estudou no mestrado a questão da militância política do movimento estudantil. E ele dizia que era o movimento estudantil que dava formação política e crítica para os estudantes da Educação Física. [ele dizia] que essa formação crítica, essa formação política que inclusive capacitava muitas pessoas para assumirem depois cargos de direção, pra seguirem carreira acadêmica não era dada na Universidade. Eu discordo porque a formação política que eu tive e tenho foi dentro da UFG e não fora da UFG. É mais pela discussão do curso e dos professores da Universidade, não só da Educação Física mais de outras instâncias do que do movimento estudantil. É uma característica peculiar talvez da UFG e do curso de Educação Física, dessa formação política e de uma formação crítica e também de direção, não só para

intervenção na prática profissional, mas também de direção política (Entrevista, p-1).

Para os professores entrevistados, o curso de Licenciatura da FEF/UFG tem um *status* enquanto um curso que forma bem o professor. Segundo esse grupo, os principais fatores que os levam a afirmar que desse curso saem bons professores é consensual. Dentre essas razões está o grande número de professores egressos da FEF/UFG que exercem os cargos de direção e coordenação das escolas públicas estaduais e municipais, tanto em Goiânia como nos estados vizinhos; o alto índice de aprovação em concursos públicos para Educação Básica e Ensino Superior e as constantes aprovações nos programas de pós-graduação *strictu sensu* do país.

Eu acho que existe um reconhecimento social, local e nacional de que este curso forma bons professores de Educação Física e que tem um perfil acadêmico. Acho que se agente pudesse falar seria assim: professores que tem um perfil acadêmico, crítico, questionador. As razões do reconhecimento eu acho que são públicas. Os próprios concursos públicos vão mostrar isso, os professores que tem uma participação ativa nas instâncias de decisões públicas, como as secretarias de educação, os ministérios, instituições científicas, local, nacional, direção de escolas (Entrevista, P-1).

A identidade profissional defendida é a de um professor com a capacidade de produzir conhecimentos através de sua práxis educativa na perspectiva da intervenção coletiva na sociedade.

O projeto em questão busca romper com a ideia de um professor restrito a um mero técnico reprodutor de conhecimentos acumulados, o que significa, em outros termos, contribuir para a formação de cidadãos que lhe transmita competência para assumir práticas educativas e capacidade de tomar decisões com autonomia em benefício das aprendizagens escolares, reconhecendo em seus alunos e alunas o parceiro aprendiz de todo o processo educativo.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO INICIAL NA FEF/UFG E SEUS DESDOBRAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE NOVOS PROFESSORES

1. Aspectos da metodologia e da caracterização dos sujeitos da pesquisa

Este capítulo foi reservado para a apresentação e análise dos demais dados da pesquisa, na qual buscamos refletir sobre o perfil formativo do curso de Educação Física desenvolvido na FEF/UFG; sobre as percepções encontradas no que se refere à identificação com a profissão: o vir-a-ser professor e, por último, demonstrar como vem se dando a construção da identidade profissional nesta instituição, sob os aspectos dos saberes profissionais veiculados, das práticas formativas vivenciadas e das expectativas de querer ser e estar na profissão professor.

O método de exposição da análise de dados buscou apoiar, sempre que necessário, à literatura nacional e internacional acerca dos temas que trazem implicações para a formação de professores, ao mesmo tempo em que buscamos dialogar com o contexto global e local em que a formação do curso investigado encontra-se inserido. O método dialético, já anunciado na introdução deste trabalho, implica revelar as contradições apresentadas na realidade contraditória. Para Freitas (1995, p.62) “o desenvolvimento da pesquisa nem sempre pode lidar simultânea e imediatamente com a construção das categorias e a visualização de sua própria superação. Se esta impossibilidade se torna objetiva, tem prioridade a construção de categorias sem prejuízo de que retornemos a elas para examinar seus métodos de superação”.

Os meios utilizados para a coleta de dados foram os questionários respondidos pelos estudantes, as entrevistas realizadas com os professores formadores, o desenvolvimento de

grupos de opinião e a análise documental, com ênfase no projeto político pedagógico do curso⁵⁶ e na legislação específica do curso investigado⁵⁷.

Foram sujeitos da pesquisa os professores formadores e os estudantes concluintes do curso de Educação Física da UFG. Quanto aos estudantes, participaram da pesquisa 49 de um total de 74 formandos, o que corresponde a pouco mais de 66% do total de concluintes. Os estudantes que responderam ao questionário (APÊNDICE I) proposto cursavam o 8º período do curso.

A participação dos professores formadores se deu por meio de entrevistas semiestruturadas que buscou compreender o projeto de formação desenvolvido na instituição. Esse instrumento foi utilizado com maior ênfase no capítulo anterior, especificamente no tópico *A formação inicial na FEF/UFG: do projeto escrito ao diálogo com os docentes*.

Os questionários respondidos pelos estudantes são a referência principal desta pesquisa, devido à importância que atribuímos à avaliação que os estudantes são capazes de realizar acerca de sua formação profissional e dos conhecimentos desenvolvidos no curso, uma vez que eles, diferentemente dos professores, percorreram todo o processo formativo.

No momento em que os questionários foram sendo preenchidos pelos estudantes, expliquei a eles que após as análises deste instrumento, estaríamos realizando uma atividade denominada de “grupos de opinião”, que visava dar maior amplitude às questões que os mesmos estavam respondendo. O questionário foi desenvolvido junto aos estudantes no dia 01 de dezembro de 2009. Após a entrega do questionário devidamente preenchido, os estudantes assinavam seus nomes e deixavam seus contatos em uma lista criada para aqueles que demonstrassem interesse em participar dos “grupos de opinião”.

⁵⁶ Trata-se do projeto de reforma curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, para atender aos fins e objetivos do ensino de graduação superior e do desenvolvimento da educação básica, conforme determina a LDB, as Resoluções n. 01, 02, 27, 28/CNE e Parecer n. 09/CNE que trata da formação de professores para a educação básica e Resolução n. 07/CNE e Parecer n. 158/CNE que trata da formação profissional específica da Educação Física. Em nível local, trata-se do atendimento à Resolução n. 06/2002/CONSUNI que cria o RGCG e a Resolução n. 004/ CEPEC que estabelece a nova política de formação de professores no âmbito da UFG e do próprio Estatuto da UFG.

⁵⁷ A resolução n. 715 do CEPEC-UFG, de 2005, que fixa o atual currículo do curso, apresenta as disciplinas e sua forma de organização, os critérios e procedimentos de avaliação, assim como o eixo epistêmico da formação, explicitando os princípios, finalidades, competências e habilidades em que esta formação será pautada, é a expressão formal do Projeto Político Pedagógico da FEF-UFG. Disponível em: <http://www.fef.ufg.br>.

Baseado em Abramovay e Rua (*apud* GUIMARÃES, 2004), os “grupos de opinião” é um procedimento mais conhecido como “foco entrevista” ou “grupo focal”. Tal metodologia foi desenvolvida na Segunda Guerra Mundial para ser utilizada com soldados em Guerra. Após os anos de 1950 passou a ser utilizadas em propagandas e análises eleitorais. Trata-se de uma metodologia qualitativa, formada por pequenos grupos que vai de 6 a 12 membros e que busca compreender através de uma entrevista realizada com os grupos, as percepções, comportamentos e atitudes de determinados sujeitos sociais. O grupo de opinião pode ser compreendido como um dos tipos de grupo focal, tendo em vista que não buscamos analisar o comportamento dos sujeitos, mas sim, possibilitar o debate a partir das opiniões dos entrevistados. Os grupos de opinião possibilitam aos entrevistados falarem, dividirem opiniões e até mesmo refletir sobre suas próprias ideias. Por meio do debate é possível trazer a tona fatores críticos que dificilmente aparecem em questionários ou entrevistas individuais, permitindo coletar, em pouco e em profundidade, um grande e importante volume de informações coletivas.

O desenvolvimento dos “grupos de opinião”, como já anunciado, contou com uma amostra dos estudantes concluintes. Tal metodologia teve por objetivo ampliar as informações obtidas pelos questionários e entrevistas, uma vez que as sessões favorecem o debate entre os estudantes e o confronto do curso com a sua intervenção profissional. Foram realizados dois encontros no mês de março e um último encontro no mês de abril, no qual contamos com a participação de no máximo dez estudantes em cada sessão.

Para a realização dos encontros, fizemos o contato com doze estudantes que já haviam demonstrado interesse em participar da atividade (através da lista de contato). Não havia um critério de seleção para a escolha dos estudantes, já que todos preencheram os questionários e eram estudantes do 8º período do curso. No momento do contato, foi anunciado o dia e o horário dos três encontros. No primeiro encontro contamos com dez estudantes, seguido da participação de oito no segundo e nove no terceiro encontro.

Nas primeiras sete questões do questionário, foi solicitado aos estudantes que destacassem as características mais fortes dos conteúdos ministrados percebidos por eles e as habilidades que esses conteúdos ajudaram a desenvolver, como também os meios, as práticas formativas e as disciplinas que contribuíram para desenvolver as principais habilidades apontadas. A segurança na ação da docência nos espaços não-formais do professor de Educação

Física também foi objeto de investigação nesse primeiro momento. Já a segunda parte, composta por seis questões, procurava apreender as disposições dos estudantes em relação à profissão professor e se o curso contribuiu para esta adesão. Por último, na terceira parte, buscamos conhecer se os saberes profissionais veiculados no processo de formação inicial contribuíram para a consolidação de conhecimentos necessários ao exercício da docência, com destaque para a organização do trabalho pedagógico, a compreensão acerca da função social do professor, e outros elementos que trazem identidade ao trabalho docente.

O primeiro aspecto que procuramos identificar nos dados coletados pelo questionário trata de uma breve caracterização dos estudantes quanto à atuação na docência. O objetivo era buscar identificar o perfil de atuação ou não/atuação nos espaços de trabalho do professor de Educação Física. Ressalte-se que apenas uma estudante está cursando seu segundo curso superior. Os demais estudantes participantes da pesquisa não têm curso superior em outra área.

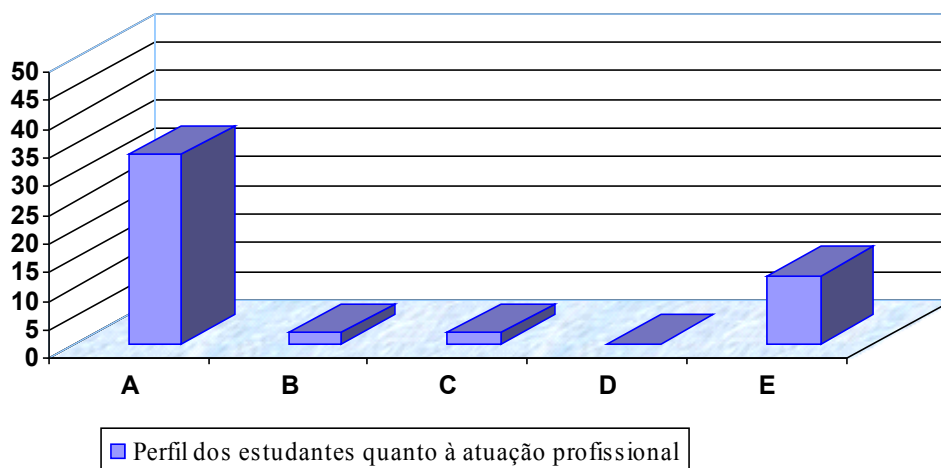
Como se pode perceber no gráfico que se segue, a maioria dos estudantes (33) ainda não atua como professor(a) no ambiente escolar, o que corresponde a 68% dos participantes. No entanto, 24% deles atuam em outros espaços do profissional de Educação Física, principalmente nas academias de ginásticas, com maior ênfase nas atividades aquáticas.⁵⁸

Do total pesquisado, apenas dois estudantes já são professores em escola com até dois anos e outros dois estudantes já atuam no ambiente escolar com mais de dois anos de profissão. A

⁵⁸ Dos 12 estudantes que atuam nos espaços ditos não-formais da Educação Física, a maioria faz referência a academia de ginástica, atuando principalmente com atividades aquáticas. Também foi destacada a intervenção em clubes esportivos e o trabalho com a Dança.

opção “não pretende ser professor” não foi assinalada pelos estudantes. Cf. Gráfico 1.

GRÁFICO 1



Legenda:

- (A) Ainda não é professor(a).
- (B) É professor(a) em escola com até dois anos de profissão.
- (C) É professor(a) em escola com mais de dois anos de profissão
- (D) Não pretende ser professor(a)
- (E) Atua em outros espaços do profissional de Educação Física

Em pesquisa realizada por Guimarães (2001)⁵⁹, nos cursos de Letras, História e Pedagogia da UFG, a maioria dos estudantes já lecionava e mais de 50% já eram professores há mais de dois anos. Como se vê, os estudantes do curso de Educação Física apresentaram um perfil inverso quando comparados aos da investigação do referido autor, uma vez que apenas 8% dos estudantes concluintes atuam como professores no ambiente escolar.

O maior *status* conferido ao campo não formal do trabalho do professor de Educação Física talvez justifique este esvaziamento na área escolar. O maior incentivo da mídia à atuação

⁵⁹ A pesquisa buscou discutir os projetos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia, Letras e História da UFG, compreendendo como estes cursos são desenvolvidos e os seus desdobramentos na constituição da identidade profissional dos novos professores.

nas academias, nos clubes, nas clínicas de estética reforça essa ideia. Segundo um dos professores entrevistados,

Eu tenho a impressão de que a motivação do aluno nesse processo inicial dá mais por essa motivação dessa imagem de mercado. Agora a motivação dos alunos que formam aí sim, eu tenho certeza de que ele está motivado muito mais pela perspectiva política dessa intervenção. Eu tenho a impressão de que eles começam a entender que a realidade se organiza, se processa de outra forma, e que há possibilidades dele poder intervir nessa realidade no sentido de alguma mudança, é isso que eu vejo, agente motiva isso. (Entrevista, P-4)

Do mesmo modo, é oportuno destacar que as oportunidades de estágios remunerados provêm, em grande medida, destes espaços de atuação não formal, que ora se configuram muito mais na prestação de serviços, com baixa remuneração e menor exigência no perfil desse profissional (e maior lucro para as empresas contratantes) que uma possibilidade de formação profissional.

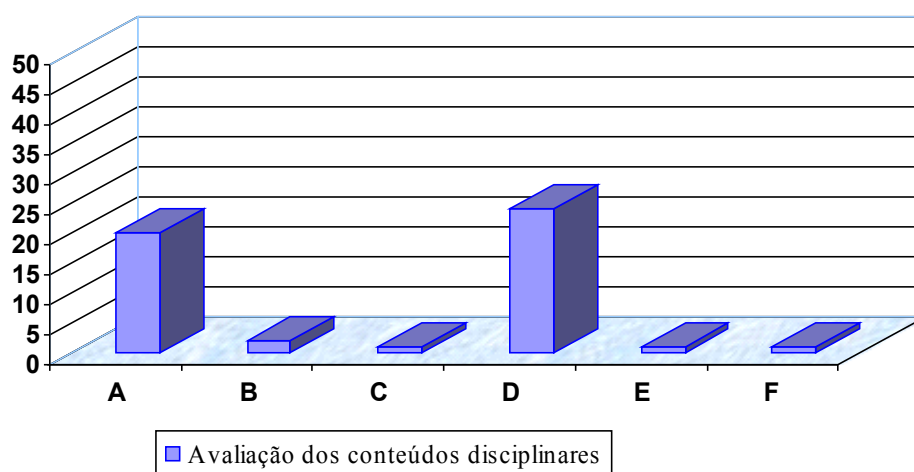
2. Atuação profissional - habilidades e segurança no exercício da docência

Após o momento de caracterização dos estudantes acerca da atuação profissional, iniciamos uma série de questões que os levaram a analisar o seu curso sob os aspectos dos saberes pedagógico-didáticos, saberes disciplinares e em relação à cultura profissional da profissão professor. O objetivo foi investigar 1) se os saberes trabalhados na formação inicial deram segurança para os estudantes atuarem como professores; 2) quais habilidades o curso ajudou os estudantes a desenvolverem e 3) os aspectos que contribuíram para a adesão a profissão. Os sujeitos que responderam ao questionário foram orientados a fazer até duas escolhas nas questões três, quatro e cinco. Nas demais questões os estudantes poderiam escolher apenas uma das alternativas propostas, com exceção da questão proposta no Gráfico 5. É oportuno destacar que mesmo recebendo as devidas orientações, alguns poucos estudantes realizaram a escolha de mais uma alternativa.

Os enunciados das questões que se seguem estão ligados diretamente à avaliação da atuação profissional e à orientação para a ação, ressaltando a importância e relevância de práticas no interior do curso que contribuem para o exercício da docência⁶⁰.

No gráfico que se segue, os estudantes analisaram a contribuição dos conteúdos trabalhados no curso no sentido de transmitir-lhes segurança para trabalhar como professor.

GRÁFICO 2



Os conteúdos trabalhados neste curso deram a você segurança para trabalhar como professor principalmente devido à(ao):

- (A) profundidade e visão de conjunto das disciplinas
- (B) vínculo das disciplinas com os conteúdos estudados em outras áreas de estudos
- (C) sua atualidade
- (D) sua ligação com o trabalho do professor de Educação Física
- (E) Não percebo nenhum destes aspectos no curso.
- (F) Outro⁶¹

A ligação com o trabalho do professor de Educação Física é, para grande parte dos estudantes (49%), um dos pontos fortes que mais contribuíram para o exercício da docência. Para outros (41%) dos estudantes investigados, os conteúdos trabalhados na formação inicial

⁶⁰ Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, a “docência possui uma natureza própria que advém da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, estando plenamente articulada ao saber e ao fazer, à teoria e à prática, à pesquisa e à intervenção educativa nas diferentes tarefas e dimensões do homem, mediadas pelo corpo (corporalidade humana), em seu sentido pessoal e coletivo social, ora denominada de Educação Física”. (FEF/UFG, 2004, p. 16)

⁶¹ A desmistificação da figura e do papel do professor de Educação Física na formação humana foi um dos conteúdos citado por um dos estudantes na opção “outros”.

forneceram mais segurança pelo fato de serem trabalhados com profundidade e visão de conjunto das disciplinas. As demais opções apresentaram pouca representatividade.

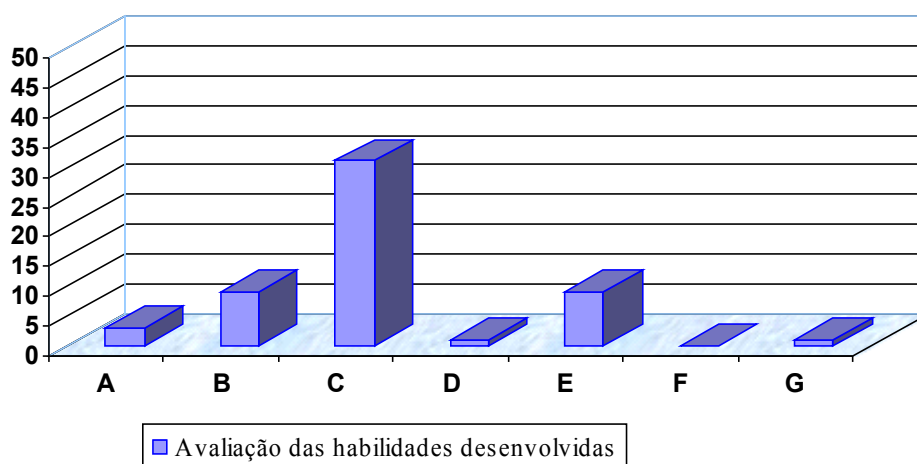
Somados à análise de outros elementos deste texto, pode-se afirmar que o curso investigado não se desenvolve de forma alheada do cotidiano escolar, mas sim, mantendo relações com ele, em especial com o trabalho do professor, bem como com a relação de totalidade apresentada no conjunto das disciplinas. No entanto, parece-nos relevante destacar certa contradição aqui apresentada: as entrevistas realizadas com alguns professores formadores traduziram certo desconhecimento acerca das principais dificuldades enfrentadas pelos professores na rede pública de ensino, bem como a dificuldade em discorrer sobre o modo como contribui em sua disciplina, na construção de habilidades para o exercício da docência.

Podemos elencar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores (as) dentro de dois grupos: 1) Dificuldades materiais: estrutura física das escolas, a carência de materiais pedagógicos, espaço físico inadequado para o desenvolvimento das aulas, principalmente as de Educação Física e Artes e demais elementos que traduzem a crescente precariedade da escola pública brasileira e 2) Dificuldades decorrentes da crise de identidade gerada pelo mal-estar docente (MARTINS, 2007): depressão, ansiedade, reações neuróticas, desejo manifesto de abandonar a docência, sentimentos de desajustamentos e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino, pedidos de transferência para evitar conflitos e etc.

Os professores entrevistados, quando interrogados sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo professorado, discorreram sobre as questões de ordem material, com referências relacionadas ao sucateamento da escola pública, aos baixos salários, falta de materiais pedagógicos e a ausência de valorização da Educação Física na escola.

Pela análise do conjunto de informações coletadas, podemos afirmar que o curso investigado contribui no desenvolvimento de várias habilidades reconhecidas pelos futuros professores. Dentre elas, está aquela reconhecida como a principal habilidade desenvolvida, ou seja, a capacidade de “possibilitar aos seus alunos (as) uma visão crítica da Educação Física”, apontada por 56% dos estudantes. Em seguida tivemos outras duas habilidades igualmente reconhecidas: “utilizar e/ou criar maneiras diferentes de ensinar os conteúdos da EF. Escolar” (17%) e “proporcionar maior desenvolvimento intelectual acerca da cultura corporal aos alunos” também com 17% das escolhas, conforme Gráfico 3.

GRÁFICO 3



Este curso ajudou você a desenvolver, principalmente, habilidade para:

(A) articular o ensino da Educação Física com os acontecimentos do dia-a-dia

(B) utilizar e/ou criar maneiras diferentes de ensinar os conteúdos da EF. Escolar.

(C) Possibilitar aos seus alunos(as) uma visão crítica da Educação Física.

(D) articular a EF com outras áreas de conhecimento que os alunos(as) estudam.

(E) proporcionar maior desenvolvimento intelectual acerca da cultura corporal aos alunos.

(F) Não desenvolveu nenhuma das habilidades acima.

(G) outro

Interessante destacar que, apesar de os estudantes avaliarem positivamente os conteúdos trabalhados no curso, principalmente devido à segurança para o exercício da docência, os mesmos afirmaram, durante o desenvolvimento dos “grupos de opinião” que o curso possui um viés muito teórico, e que enfrentam dificuldades na prática com o ensino da Educação Física.

Tal avaliação dos estudantes vai ao encontro das reflexões realizadas pelos professores entrevistados. Com exceção de um professor, os entrevistados acreditam que o domínio específico é uma das maiores dificuldades do curso e acreditam que alguns estudantes, ao perceberem essa fragilidade, acabam buscando uma formação que vai além da formação básica. Para uma das professoras entrevistadas essa é uma questão diretamente relacionada com as dificuldades que alguns docentes têm em fazer o diálogo necessário com os aspectos técnicos do curso a partir de uma determinada abordagem crítica. Para ela,

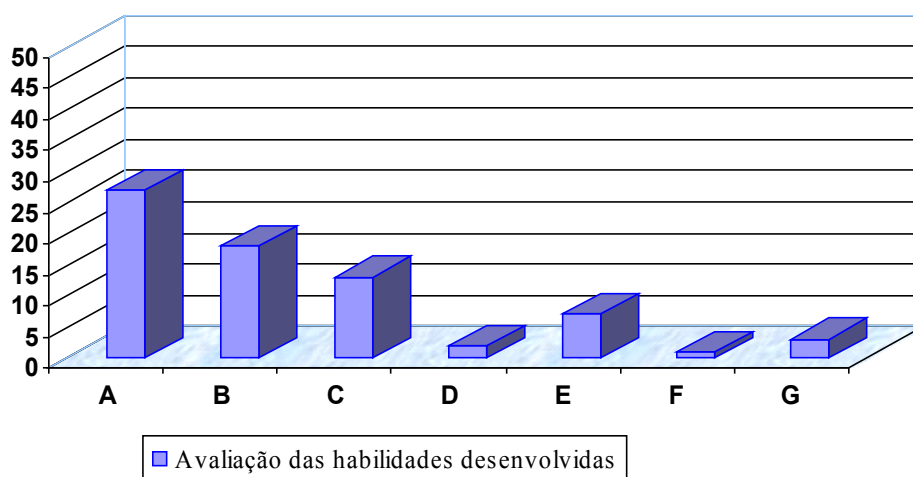
Ao mesmo tempo que faço a crítica, eu, como professora, eu tenho que ensinar aquilo que eu questiono. Faz parte dos conhecimentos específicos do trabalho docente. Então eu questiono o esporte, mas eu tenho que ensinar o esporte. Agora, como é que eu vou ensinar o esporte? Aprofundando nas dificuldades? Negando todas as suas características históricas e atuais? Ensinando o esporte

fictício e negando esse conhecimento para os alunos do que é esse esporte? Negando a reflexão inclusive do esporte que está aí, do esporte olímpico, do esporte competitivo e das diferentes manifestações do esporte que está aí? Eu vou optar por uma forma de trabalhar com o esporte e ser indiferente às demais e passando uma ideia equivocada inclusive do que é esporte? Então eu acho que essa é uma dificuldade que nós temos que aprofundar nessa discussão aí. Eu tenho visto aí que alguns colegas acham que, vamos supor, você trabalhar com o esporte em uma perspectiva crítica é você, no momento de ensino de técnicas de, vamos supor, voleibol, de ataque de defesa, é você relacionar os fundamentos de uma manchete, por exemplo, de defesa, à estratégias políticas revolucionárias de guerra inclusive, de lutas de classe, padrões contra empregados, classe dominante contra a classe dominada. E aí então um entendimento equivocado, no meu modo de entender, de que o ensino crítico é aquele ensino que ressignifica os fundamentos técnicos à luta de classes. Extremamente equivocado no meu modo de entender e isso é só um tipo de equívoco, e eu sei que tem, não sei dizer aqui no curso, se tem professores que fazem esse tipo de equívoco mas como esses existem outras interpretações limitadas e equivocadas e que aí muitas vezes confundem os alunos também. (Entrevista, P-1)

Apesar da suposta fragilidade apontada acima, parece-nos que o curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UFG traduz um razoável equilíbrio entre formação do cientista e a formação do professor. Os dados coletados junto aos estudantes, nos “grupos de opinião”, mostram que esta é uma característica forte do curso, mas que nem por isso se pode afirmar que essa formação se dê de forma suficiente. Os formandos assinalam falhas em relação ao ensino dos conteúdos específicos da Educação Física (principalmente pelo viés muito teórico em que se apresentam), apesar de reconhecerem a satisfatória formação pedagógica proporcionada que lhes é proporcionada.

Para os estudantes, como pode ser visto na Gráfico 4, “as discussões dos problemas da realidade profissional trazidas pelos docentes do curso” (39%), “os métodos, técnicas de ensino e as ‘dicas’ sobre formas de trabalhar melhor” (25%) e “o modo de atuar dos professores do curso de graduação” (18%), foram as práticas formativas que melhor contribuíram para que eles desenvolvessem tais habilidades.

GRÁFICO 4



Neste curso o que mais contribuiu para que você desenvolvesse esta habilidade foi:

- (A) as discussões sobre os problemas da realidade profissional trazidas pelos docentes do curso
- (B) os métodos, técnicas de ensino e as “dicas” sobre formas de trabalhar melhor
- (C) o modo de atuar dos professores deste curso de graduação
- (D) a ajuda de colegas que já são professores
- (E) o exemplo dos professores das escolas de estágio
- (F) não identifiquei nenhum desses fatores no curso
- (G) Outro⁶²

Dentre os acontecimentos do curso, as discussões ocorridas nos estágios, os seminários desenvolvidos no decorrer das disciplinas e as discussões específicas acerca das teorias/abordagens críticas da Educação Física, foram apontados como eventos significativos na formação dos estudantes,⁶³ e que muito contribuíram para o desenvolvimento das habilidades citadas na Gráfico 3 (“possibilitar aos seus alunos (as) uma visão crítica da Educação Física”, “utilizar e/ou criar maneiras diferentes de ensinar os conteúdos da EF. Escolar” e “proporcionar maior desenvolvimento intelectual acerca da cultura corporal aos alunos”).

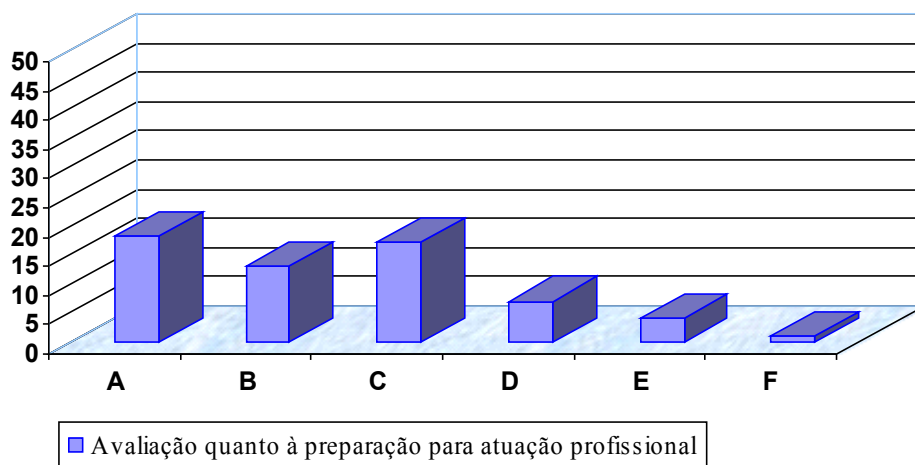
⁶² Foram citados três aspectos nesta opção. “1. Compreender a importância de se ter opinião política e um olhar desalienado com relação a alguns conteúdos da Educação Física, como esporte e suas diversas manifestações assim como o papel deste ao longo da história como agente de alienação. 2. Os próprios professores de Estágio. (experiência). 3. Apenas as discussões das teorias”.

⁶³ Vale destacar que os estudantes pesquisados descreveram outros acontecimentos que contribuíram, em menor medida, no desenvolvimento das habilidades já mencionadas. Dentre estes acontecimentos foram apontados a Semana Científica da FEF, as várias pesquisas realizadas em diversas disciplinas, Trabalho de Conclusão de Curso, Grupos de Estudos e Iniciação Científica e o exemplo dos professores que, em suas disciplinas, principalmente as de cunho mais prático, conseguiam demonstrar o ensino da prática corporal a partir de uma abordagem crítica da Educação Física.

Mesmo sendo de Licenciatura o curso investigado, pelo que compreendemos que a atuação profissional do professor formado nesta modalidade se dará, prioritariamente, na educação formal, parece-nos que os outros espaços de intervenção também estão sendo levados em consideração no processo de formação. O próprio Projeto Político Pedagógico do curso enfatiza que seu objetivo é formar professores para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, “com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social” (PPP/FEF/2005, p. 22)

Deste modo, a Gráfico 5 permite avaliar se os estudantes se sentem preparados para atuar em outros espaços de intervenção do professor de Educação Física, além da Escola.

GRÁFICO 5



Você se sente **preparado/a** para trabalhar em outros espaços de atuação profissional do professor de Educação Física?

- (A) Não
- (B) Sim, no mundo do Fitness
- (C) Sim, nos espaços de Lazer
- (D) Sim, nas áreas da Saúde
- (E) Sim, no esporte de Alto Rendimento
- (F) Em outros espaços

Do total de estudantes pesquisados, 31% afirmam não estarem preparados para intervir em outro espaço que não a Escola. Os espaços de Lazer foram a opção de 28% dos estudantes, seguido de 22% da escolha pelos espaços do *fitness*. As áreas da saúde tiveram a

escolha de 12% dos estudantes e a área que os estudantes apresentaram menos habilidades e competência para atuar foi o campo do Esporte de Alto Rendimento, onde apenas 7% se sentem seguros para a intervenção nesta área profissional.

No desenvolvimento dos “grupos de opinião”, os estudantes apontaram que o curso apresenta certa contradição em sua proposta de formação. Segundo eles, a FEF defende uma formação ampliada e se propõe a formar sujeitos críticos para a intervenção nos diferentes espaços do profissional de Educação Física. Para os estudantes, o curso, por meio das disciplinas oferecidas, não os capacita para intervir de forma crítica nos espaços não-formal do trabalho do professor de Educação Física.

Dialogando com os docentes do curso sobre o projeto de formação desenvolvido na FEF/UFG, é consensual que o curso de Licenciatura forma o professor para atuar na Educação Básica. Já para os espaços não formais, uma das entrevistadas afirma que a formação do professor não depende somente do projeto do curso, mas da relação entre estudantes, professores e instituição. “Dependendo do interesse do aluno em buscar uma formação complementar e estudar e aprofundar os seus conhecimentos em áreas não formais, ele sai com uma preparação muito maior de que se ele tivesse num curso específico para lazer, para o esporte, saúde” (Entrevista, P-1).

Quando questionada acerca da competência que os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física desenvolveram para atuar nos espaços não formais, a professora esclarece.

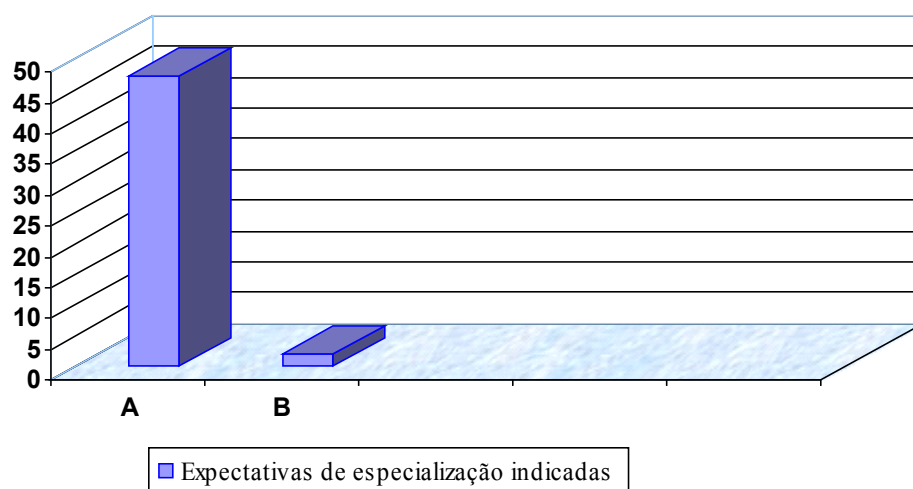
eu acho que essa resposta não depende só do curso, se agente for analisar só o curso, eu acho que não, lógico que não, porque a base dele é para a educação formal, para a escola. Você não pode analisar essa questão só do ponto de vista do curso, do projeto, porque na verdade o projeto ele se realiza numa relação entre instituição e estudante. Entre professores e estudantes. Então você tem um todo aí que interage, o projeto, o eixo que direciona o projeto, você tem os professores, e [também temos] professores que aderem parcialmente a esse projeto. Não vai ter um consenso, e você tem os estudantes, que uns aderem e outros não aderem ao projeto. E tem aqueles que aderem e não conseguem acompanhar e já aqueles que conseguem acompanhar (Entrevista, P-1).

A professora também destaca a importância das atividades complementares no processo de formação inicial dos professores e a influência que essas atividades vão exercer no perfil profissional do egresso.

[...] Com a reforma de 1983 se tornou obrigatória as horas complementares de no mínimo 200 horas, dentro da Universidade. Qual era a ideia naquela época e que todos os cursos assumiram e que o nosso curso assumiu a **ideia** do projeto da época e que poucos cursos entenderam isso [...]. As horas complementares é uma formação complementar para o aluno personalizar sua formação. Então dentro da área de interesse que o aluno tem e que ele começa a identificar sua área de interesse, de aprofundamento profissional, de aprofundamento acadêmico, ele tem o direito, ele tem o dever na verdade, de buscar cursos, palestras, congressos, seminários, cursos de extensão, fora da sala de aula, fora da universidade, em outras instituições em outras cidades, inclusive de intercâmbios fora do país. Então essas horas complementares dentro dessa perspectiva de formação elas são fundamentais porque se não há essa obrigação mínima, os alunos não procuram isso, então o fato do currículo obrigar os alunos a investir em uma formação complementar fora da universidade faz com que eles ampliem, e muitos alunos aproveitam, porque hoje a gente tem muitas oportunidades, e a Universidade financia, ela de certa forma ela também ajuda, já que isso é obrigatório. Historicamente a gente tem esse compromisso da Universidade de financiar viagem, patrocinar os principais congressos, ajudar os alunos nas viagens, na apresentação de trabalhos. Então eu acho importantíssimo e de repente a gente não percebe, não dá a devida importância as horas complementares e elas têm sim um papel muito importante porque elas obrigam o aluno a saírem da sua vida, de universo limitado, restrito à sua cidade, à sua sala de aula, à sua universidade. Amplia muito a visão do mundo dos alunos (Entrevista, P-1).

É interessante analisarmos esta questão juntamente com a pretensão de especialização/ aprofundamento de conteúdos dos estudantes, em relação à qual 96% afirmam haver aspectos em que gostariam de se especializar mais, conforme Gráfico 6.

GRÁFICO 6



Tem algum aspecto dos conteúdos deste curso, ou da atividade profissional do professor de Educação Física em que você pretende se especializar mais?

(A) Sim.

(B) Não.

É comum o interesse dos estudantes em quererem aprofundar em temas específicos após a formação inicial. No caso desta pesquisa, algumas escolhas traduzem a possibilidade de aprofundar em temáticas que inspiram o exercício da pesquisa e a escolha por temas que não foram trabalhados na formação inicial.

Os temas escolhidos pelos estudantes que têm interesse em aprofundar-se na área da Educação Física Escolar demonstram a busca de qualificar a prática pedagógica para o exercício da docência, pois remetem aos conteúdos de esporte escolar, organização do trabalho pedagógico e, principalmente, o aprofundamento nas teorias pedagógicas que abordam a metodologia do ensino da Educação Física Escolar.

As áreas de atuação do *Fitness* e Esporte de Alto Rendimento também são objetos de escolha frente à possibilidade de aprofundamento. Os estudantes baseiam-se na justificativa de que tais temáticas não foram trabalhadas na formação inicial.

Com um número grande de escolhas por parte dos estudantes temos a área da saúde. Vários estudantes optaram por esta temática na justificativa de que o curso não ofereceu disciplinas para discutir esse campo, principalmente vinculado ao mercado/mundo do *fitness*.

Interessante também observarmos que outro grupo grande de estudantes gostaria de aprofundar na temática de saúde coletiva e também na saúde do idoso.

Não chega a ser novidade o fato de muitos estudantes terem afirmado almejar o aprofundamento nos temas referentes à Saúde e ao esporte de Alto Rendimento. O estreito vínculo entre Educação Física e Saúde e Educação Física e Esporte, vem sendo, por muito tempo, a referência central dos estudantes que ingressam no curso de Educação Física. Ao ingressar na formação inicial, os estudantes, de posse de suas expectativas que foram construídas em suas trajetórias de vida, acabam, em sua maioria, frustrando-se diante de determinados saberes curriculares, gerando uma relação de tensão que, na prática, traduz-se na rejeição aos conhecimentos do campo pedagógico em detrimento a uma valorização dos conhecimentos de cunho biológico e de caráter técnico-esportivo (FIGUEIREDO, 2004).

Ao citar vários autores como Carter & Doyle, Raymond dentre outros, Tardif (2002), afirma que o estudante, ao ingressar em um curso de formação, traz consigo inúmeras crenças sobre o ensino. No caso da Educação Física, o estudante chega ao curso, com concepções acerca do que é Educação Física, qual o papel do professor que irá atuar nessa área, até mesmo crenças de como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas concepções são provenientes de sua história de vida, ou seja, essas crenças são conseqüências das relações que o estudante manteve e mantém com a escola, seus professores, sua família, enfim, das relações que estabeleceu e vem estabelecendo com a sociedade.

O que se pode afirmar é que existe um conjunto de crenças deixado pela trajetória de vida dos estudantes, crenças estas que vêm se mostrando fortes e inabaláveis no processo de formação inicial em Educação Física.

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2002, p.69).

Diante deste quadro, o grande desafio encontrado pela formação inicial em Educação Física, consiste em criar dispositivos suficientes ao menos para abalar as concepções, crenças e representações acerca do ensino e da Educação Física que os estudantes possuem ao ingressar no curso de formação. Essas crenças são tão fortes, que os estudantes, ao ingressar no mundo do trabalho profissional, logo no primeiro ano do curso, utilizam essas crenças e representações sobre o ensino, a escola e o professor para enfrentar os desafios da prática.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMOND *et al*, *apud* TARDIF, 2002, p. 69).

Percebe-se que durante o processo de formação inicial os saberes cotidianos vêm se sobrepondo aos saberes curriculares. E isso não acontece somente no primeiro ano de formação. Tardif (2002), afirma que essas crenças e concepções são tão fortes que em muitos casos perduram até o final do processo de formação inicial.

Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. Por exemplo, por ocasião dos estágios de formação prática, os professorandos tendem a prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes. Para que os professores prestem atenção em fenômenos menos familiares, os formadores afirmam ter que duplicar os seus esforços, multiplicar as demonstrações, destacar os comportamentos de alunos que foram ignorados e, finalmente, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia das crenças anteriores possuídas pelos alunos-professores (TARDIF, 2002, p.69-70) ⁶⁴.

⁶⁴ Tardif para fazer tais afirmações toma por base os trabalhos de Holt-Reynolds, 1992; Mcdiarmid, 1990; Mcdiarmid, Ball & Anderson, 1989; Maestre, 1996; Moussally, 1992.

Molina (2003, p. 271), ao tecer considerações a respeito da formação profissional em Educação Física, nos traz ricas contribuições acerca da formação inicial. Para este autor

A formação por si só, não garante a identidade profissional, porque esta não se constrói de forma isolada, nem aquela se constrói de forma descontextualizada, e tampouco há uma relação determinante de causa e efeito entre elas. A identidade profissional configura-se, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provêm do contexto sociocultural, por exemplo o repertório de técnicas corporais que ele acumula durante a infância, adolescência e juventude, suas experiências de ensino-aprendizagem na função de discente no ensino básico, uma série de crenças que elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida... Os estudantes, quando ingressam nos cursos de educação física, já dispõe de saberes necessários à sua atuação profissional (MOLINA, 2003, p. 271).

Como já citado anteriormente, o curso de formação inicial deve dialogar com a pluralidade dos saberes que constituem o saber docente, e o primeiro saber com o qual o curso de formação deverá dialogar é o saber cotidiano, na perspectiva de construir novas concepções ou, ao menos, de abalar as concepções desse saber, visando a uma compreensão mais ampla de uma Educação Física e não somente a restrita aos aspectos esportivos e biológicos tão presentes no imaginário da maioria dos estudantes que ingressam no curso de formação nessa área.

A área do Lazer também é opção de alguns estudantes. A justificativa está no contato que tiveram com grupos de estudos e de iniciação científica. Os estudantes afirmam querer dar continuidade ao desenvolvimento das pesquisas ali iniciadas. Aqui podemos destacar a influência de tais práticas formativas (iniciação científica e grupos de estudos e pesquisas) no aprofundamento de temáticas profissionais.

A partir dos dados presentes nos Gráficos 5 e 6, podemos arriscar-nos a dizer que existe uma formação paralela à desenvolvida na instituição formativa esquadrihada pelo próprio estudante. Tal afirmação se baseia na revelação deles quando se dizem competentes para atuar em

espaços ditos não formais do trabalho do professor de Educação Física (Alto Rendimento e o *Fitness*), e que não foram trabalhados na formação inicial.⁶⁵

A afirmação de alguns estudantes reforça essa ideia; ao dizer que se sentem preparados para atuar em outras áreas, os estudantes justificam: “devido a outros cursos à parte”, “Pois trabalhei com estágio fora da faculdade em todos os campos citados”. Assim sendo, os alunos extraem dos saberes curriculares os conteúdos e as formas que atendam aos interesses mais imediatos do mercado de trabalho, o que contribui na filtragem dos conhecimentos no processo de formação inicial. “Muitos dos alunos em formação atuam como professores de Educação Física em diversos espaços (formal e não formal) de trabalho e, por isso, esperam extrair das disciplinas os conteúdos e a forma que atendam aos seus interesses” (FIGUEIREDO, 2004, p.106).

Esse currículo paralelo construído pelo próprio estudante (cursos, palestras, estágios não-obrigatórios⁶⁶) também vai influenciar na construção da sua identidade profissional. Por isso, afirmamos que essa construção não se dá de forma isolada e tampouco se constrói somente pelo projeto de formação desenvolvido na instituição formativa.

Diante desta constatação, podemos afirmar que os estudantes buscam, por meio de cursos, palestras, estágios paralelos, uma formação imediata que atenda mais rapidamente às exigências do mercado de trabalho. Parece ficar a cargo da instituição formativa uma formação de longo prazo e, por que não, também de melhor qualidade.

Nesta pesquisa, conhecer as disciplinas do curso que mais contribuíram na preparação para atuar como professor na escola também demonstrou importância no processo de investigação. Para 96% dos estudantes, a disciplina *Estágio Supervisionado*⁶⁷ foi a que mais contribuiu na preparação para atuar como professor na escola. Nesta questão, os estudantes foram orientados a citar as três disciplinas que mais contribuíram em seu processo formativo. O Gráfico

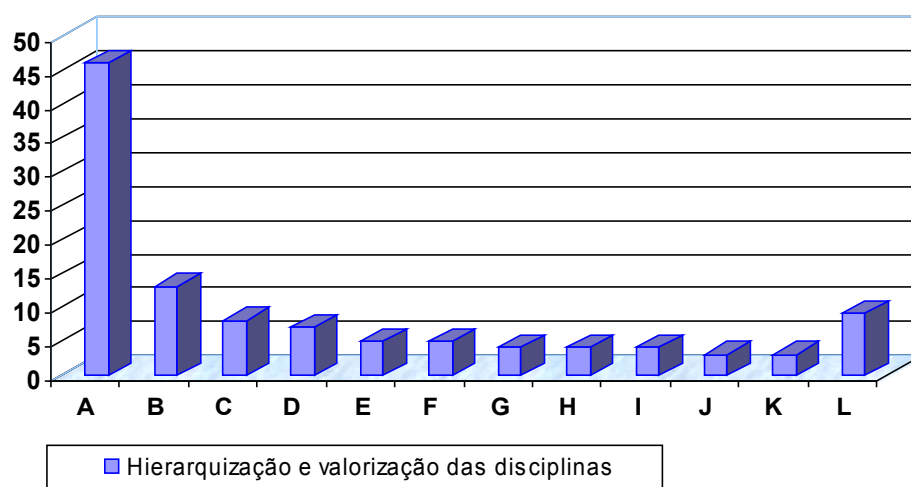
⁶⁵ Foram citadas enquanto temáticas para aprofundamento, além das supracitadas, questões ligadas ao corpo, Educação Física Adaptada, Educação Infantil, Nutrição, Ginástica, Lutas, Natação Infantil e Esporte. O nome das disciplinas foi reproduzido do mesmo modo como citado pelos estudantes.

⁶⁶ Conforme lei n.º 11.788/08, Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular obrigatória.

⁶⁷ De acordo com o Projeto Político Pedagógico da FEF, “o estágio será um espaço curricular de experiência, estudo e reflexão da gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa educacional, prática teórico-reflexiva da profissão docente, tendo como ponto de partida os limites e possibilidades postos pela realidade social para a área de Educação Física no contexto da educação” (PPP/FEF, 2004, p. 25).

a seguir traz o rol das disciplinas mais citadas e o número de vezes que as mesmas foram citadas nos questionários.

GRÁFICO 7



- (A) Estágio Supervisionado I e II – 46
 (B) Sujeito e Aprendizagem – 13
 (C) Ginástica Escolar – 8
 (D) Educação Física Adaptada – 7
 (E) Handebol – 5
 (F) Introdução ao Pensamento Científico – 5
 (G) Psicologia – 4
 (H) Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da Educação – 4
 (I) Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da Educação Física – 4
 (J) Jogos e Brincadeiras – 3
 (K) Gestão e Políticas Públicas – 3
 (L) Outras – 9⁶⁸

⁶⁸ Disciplinas citadas apenas uma vez: Disciplinas de metodologia e pesquisa-1; Dança-1; Futebol-1; Oficina experimental-1; Antropologia do movimento humano-1; Metodologia de ensino e pesquisa em Educação Física-1; Voleibol-1; Atividade Física e Saúde-1; Lazer-1

Os dados coletados nas justificativas do questionário e nos “grupos de opinião” demonstraram que a presença do Estágio Supervisionado⁶⁹ e os debates/discussões em sala de aula garantiram um conhecimento muito bom da realidade escolar (organização da escola e do sistema escolar, relações do contexto sócio-político com a educação escolar, relações entre escola e comunidade, dentre outros), o que confirma o fato de os dados do gráfico 15 serem tão positivos.

Nas entrevistas realizadas a disciplina Estágio Supervisionado aparece com certo destaque no processo de formação inicial desenvolvido na FEF/UFG.

[...] O Estágio Supervisionado, antes a Didática e prática de ensino, assumiu também a partir do ano de 2000, mais especificamente 2002, essa característica de formação de discussão da prática de ensino, da prática pedagógica, do trabalho docente por meio da pesquisa. Então, todo esse ritual que se transformou em um ritual acadêmico que é extremamente rico e de confronto da realidade escolar, da realidade docente, do trabalho docente, das escolas públicas em nível federal, estadual, municipal em diferentes instancias de níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino médio. Então o estágio também tem propiciado essa formação rica de aprendizagem, de aprendizado, de experiência, por meio desse ritual também, de discussão sobre as teorias de educação, sobre escola, sobre Educação Física, sobre currículo, sobre métodos de ensino, sobre abordagens pedagógicas, de reflexão sobre a escola, os casos específicos das escolas onde eles vão estudar. de relação desse cotidiano escolar com as teorias, de debate com a comunidade escolar sobre os problemas da escola como exercício de proposição, de possibilidade superadora. Então esse exercício que os estudantes fazem ainda na faculdade é fundamental por que a crítica que a gente faz no início do estágio, ou seja, todo o processo é extremamente crítico, é de negação daquela realidade, de contestação, de questionamento, da não aceitação daquela qualidade de ensino, das condições estruturais da escola, da qualidade do ensino que se dá ali, que se processa ali. Então o primeiro momento dos alunos no estágio é de negação da realidade. Só que no momento que o exercício é de reflexão, de proposição, superação eu acho que a gente contribui de uma forma pioneira. Porque aí sim a gente consegue realmente, não só fazer a crítica negativa mas, também pensar os aspectos positivos, os aspectos propositivos de mudança e de transformação. Aí a gente consegue vislumbrar possibilidades superadoras de transformação dessa educação, dessa escola que está aí (Entrevista, P-1).

⁶⁹ A ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I propõe a “identificação e análise das teorias da didática e da organização do trabalho pedagógico, estudo investigativo de problemáticas significativas da organização geral da escola e da educação física, em especial, planejamento, gestão, projeto político-pedagógico e currículo, em estabelecimentos de educação básica da rede pública de ensino”. Já o Estágio Curricular Supervisionado II estuda as “proposições para o ensino da educação física reconhecendo suas bases teórico-metodológicas e sua viabilidade e possibilidades de implementação em diversos ambientes educacionais. Planejamento e construção de proposta de ensino de educação física a ser implantada em escolas da rede pública de ensino” (FEF/UFG/2004, p. 50-51)

Todo esse processo é extremamente limitado e tem alunos que conseguem fazer e alunos que não conseguem fazer NE, mas o processo possibilita isso.

Fiorentini (2004) irá corroborar a importância da reflexão e da investigação como práticas que permitem ao futuro professor compreender de maneira mais profunda a organização e cultura escolar, as ciências educativas, dentre outros temas referentes à prática pedagógica. Segundo o autor, a disciplina Didática e Prática de Ensino constitui um dos espaços privilegiados para se compreender a prática pedagógica, por ser esta última seu principal objeto de estudo. De fato, essa disciplina cumpre com qualidade seu papel neste curso investigado.

Esta também é uma compreensão do coletivo entrevistado acerca da disciplina Estágio Supervisionado.

Eu acho que a característica maior é a oportunidade que a disciplina apresenta de discussão específica da escola enquanto campo de atuação docente privilegiado, no caso da licenciatura, de contato com essa realidade. E esse contato é teórico, crítico, investigativo e propositivo. Então, essa disciplina possibilita que os professores realizem essa síntese entre os conhecimentos específicos, os conhecimentos gerais que eles obtiveram no curso e a realidade escolar, e os desafios da prática docente junto aos estudantes da escola, da educação básica, junto aos colegas, aos professores das outras áreas da educação escolar. Então uma disciplina que possibilita essa formação teórica no campo da educação, da educação escolar, no campo da educação física, essa discussão pedagógica da educação física. Ela possibilita de forma privilegiada a discussão das teorias da educação física e ela possibilita a intervenção no sentido de ser uma intervenção que tem essa característica investigativa, questionadora, reflexiva e propositiva. (Entrevista, P-4)

Os estudantes, no decorrer dos “grupos de opinião”, reconhecem a importância do Estágio Supervisionado a partir do 5º período do curso, pois afirmam ter ela contribuído significativamente e efetivamente para as discussões dos desafios da prática pedagógica e da profissão professor, por meio dos estágios nas escolas-campo⁷⁰. Contrariando as pesquisas acerca dos cursos de formação de professores e de acordo com a legislação vigente⁷¹, o curso

⁷⁰ Escolas em que os estudantes desenvolvem o estágio supervisionado e a prática de ensino.

⁷¹ Lei n.º 11.788 de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes.

investigado não deixa para o último ano o contato com a escola e as discussões que exercem maior influência na prática pedagógica. Este é mais um aspecto positivo do curso que vem contribuindo para a adesão à profissão e ao conhecimento da realidade profissional.

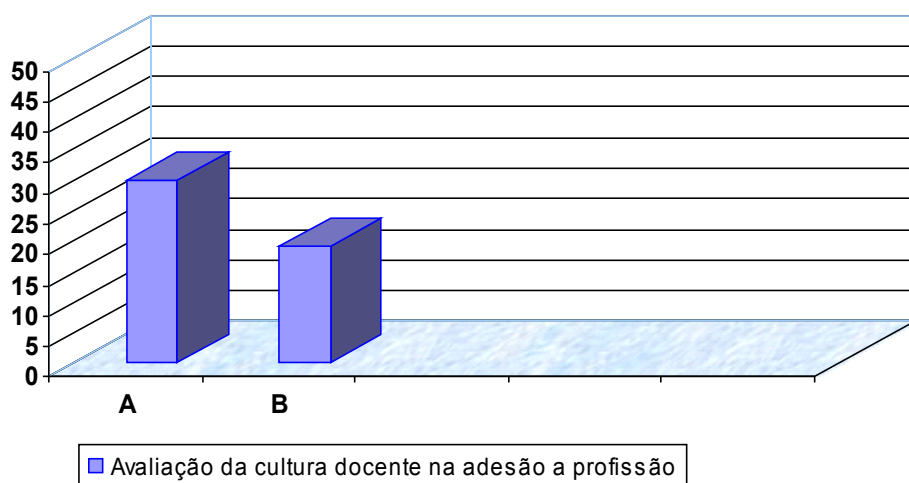
3. Da identificação com a profissão - o vir-a-ser professor

A formação de qualquer profissional implica o conhecimento e o envolvimento com as questões inerentes à profissão. Um dos aspectos que julgamos mais importantes para o conhecimento e desenvolvimento de um projeto de formação de professores é buscar entender se e sobre quais aspectos o curso desenvolve a adesão à profissão e o vínculo dos estudantes com ela, ou seja, a identificação profissional. Assim, buscamos conhecer aspectos do desenvolvimento desse curso, tais como: a compreensão que os estudantes tinham da desvalorização e possibilidade de melhoria do estatuto profissional do professor, a imagem que faziam da profissão, a maneira como enxergavam a profissão (“bico”, “vocação” ou “profissão”) ao mesmo tempo em que se busca investigar o papel do curso investigado nestas representações e disposições.

As questões relacionadas nos Gráficos 8, 9, 10, 11 e 12 irão tratar da identidade profissional sob o aspecto de querer ser e estar na profissão professor. Foram abordados temas sobre a cultura docente, ou seja, a influência da cultura profissional na decisão de ser professor (a), além de questões que buscam analisar em que medida a construção da identidade, sob o aspecto da adesão à profissão professor, foi desenvolvida no processo de formação inicial.

Como pode ser visto no Gráfico 8, 61% dos estudantes afirmam que o falado pelos professores sobre a profissão, sobre o trabalho de ser professor, sobre dar aulas, ajudou a melhorar a adesão à profissão. Os outros 39% dos pesquisados disseram que a cultura docente não influenciou na decisão de querer ser e estar na profissão.

GRÁFICO 8



A cultura docente, ou seja, o que os professores do curso falavam/falam sobre a profissão, sobre o trabalho de ser professor, sobre dar aulas:

(A) ajudou a melhorar minha adesão a profissão

(B) não contribuiu/influenciou para melhorar minha adesão a profissão

Mesmo tendo uma representatividade grande de estudantes que afirmam que a cultura docente não tenha influenciado na decisão de querer ser/estar na profissão, quando questionados acerca da decisão de ser professor de Educação Física, 82% dos estudantes assumem que o curso contribuiu para a tomada ou melhorou a decisão de ser professor (Cf. Gráfico 9). Neste sentido, a cultura docente é um dos elementos que nos permitem afirmar que o projeto de formação do curso investigado desenvolve a adesão à profissão e o vínculo dos estudantes com ela, ou seja, a identificação profissional, o que é muito positivo.

É importante lembrar que a cultura docente⁷² se traduz no modo como o coletivo de professores de determinada instituição enfrenta as demandas, as exigências, os conflitos e as pressões do cotidiano. Neste sentido, a cultura organizacional pode ser compreendida como o conjunto de normas e tradições existentes na instituição escolar que influenciam a formação, as relações e os modos de agir individual e coletivo na instituição, implicando valores e crenças que se traduzem nas formas de fazer de cada indivíduo.

O trabalho educativo é uma atividade humana que envolve muito diretamente os sujeitos e os “objetos” da atuação. Os valores e modos de agir estão

⁷² As expressões “cultura docente” e “cultura organizacional” são expressões sinônimas, neste trabalho.

diretamente envolvidos na atuação. Assim, é um âmbito que não permite a simplificação do humano; em que não se permite alheamento; em que a estrutura física, a dinâmica própria das escolas, os modos de atuar, as manifestações (não só verbais), as aspirações profissionais, os processos de resistência e de adesão (a inovações, a novas demandas...), nem sempre claramente expressos, vão constituindo uma cultura própria; uma cultura escolar. Esta cultura constitui e é constituída por um modo de ser profissional. Não que a cultura escolar esteja fora do contexto cultural mais amplo. Mas ela expressa uma tradução (ou tem uma forma de traduzir), uma posição frente a esse contexto mais amplo... Cultura da escola está sendo entendida como o conjunto, em geral tácito, de normas e tradições existentes na instituição escolar que influenciam a formação, as relações e os modos de agir individual e coletivo na instituição (GUIMARÃES; ANDRADE; ÁVILA, 2009).

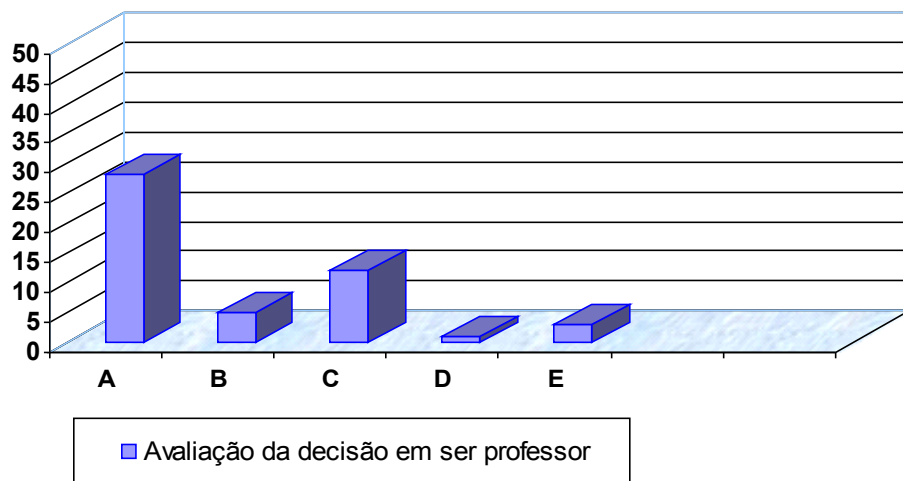
Para muitos, a “opção” de ser professor acontece no ato da escolha do curso de formação inicial. No entanto, o fato de o sujeito estar fazendo um curso de formação de professores não traduz que a decisão do estudante seja a de exercer a profissão professor. Muitos indivíduos buscam um curso superior para poderem crescer na carreira profissional que já exercem, outros porque pretendem prestar concursos públicos que exigem formação superior e outros vários motivos que levam as pessoas a buscarem uma formação universitária, inclusive o *status* social que o terceiro grau ainda possui em nossa sociedade.

A pesquisa realizada por Guimarães (2001) vem somar com a ideia apresentada acima. No curso de Letras, por exemplo, 20% dos estudantes concluintes ainda não haviam se decidido se seriam professores. No curso de História o número é um pouco maior, 25% dos concluintes não tinham a decisão clara se seriam ou não professores. O desenvolvimento da identidade profissional (diga-se, identificação) com a profissão, é um fato que deve ser levado em consideração no projeto de desenvolvimento do curso. Neste trabalho, identificar a adesão dos estudantes à profissão, o desejo de querer ser e estar na profissão professor é um dos principais aspectos que foi investigado.

No gráfico 9, 58% dos estudantes do curso investigado afirmam que a decisão de ser professor ocorreu antes de entrar na Universidade e este curso os ajudou a melhorar esta decisão. Já 24% dos estudantes afirmam que a decisão em ser professor ocorreu depois de entrar na Universidade e este curso contribuiu para esta decisão. Ao passo que 8% afirmam que tal decisão foi tomada antes de entrar na Universidade e este curso não contribuiu para melhorar esta decisão. Do total de entrevistados, três estudantes, o que corresponde a 6%, ainda não decidiram

se serão professores, o que representa um avanço, nesse ponto, em relação aos cursos de Letras e História da UFG, pesquisado por Guimarães (2001).

GRÁFICO 9



Sua decisão de ser professor(a) de Educação Física ocorreu:

- (A) antes de entrar na Universidade e este curso lhe ajudou melhorar esta decisão
- (B) antes de entrar na Universidade e este curso não contribuiu para melhorar esta decisão
- (C) depois de entrar na Universidade e este curso contribuiu para esta decisão
- (D) depois de entrar na Universidade e este curso não contribuiu para esta decisão
- (E) não decidi se vou ser professor(a)

A temática da adesão à profissão merece destaque neste trabalho se levarmos em consideração as consequências da não identificação com a profissão. A profissionalização vem sendo uma das principais carências de discussões em nossos cursos de formação de professores, com pouco ou quase nada de momentos formativos que visem a discutir a problemática da

carreira docente, as condições de trabalho, questões sindicais, estatuto profissional e outros elementos que constituem a categoria profissionalização docente (GUIMARÃES, 2001).

À ausência de adesão à profissão gera dificuldades ao grupo de professores e até mesmo, incapacidade no exercício da docência, de se contrapor às dificuldades e ao baixo estatuto da profissão docente em nossa sociedade.

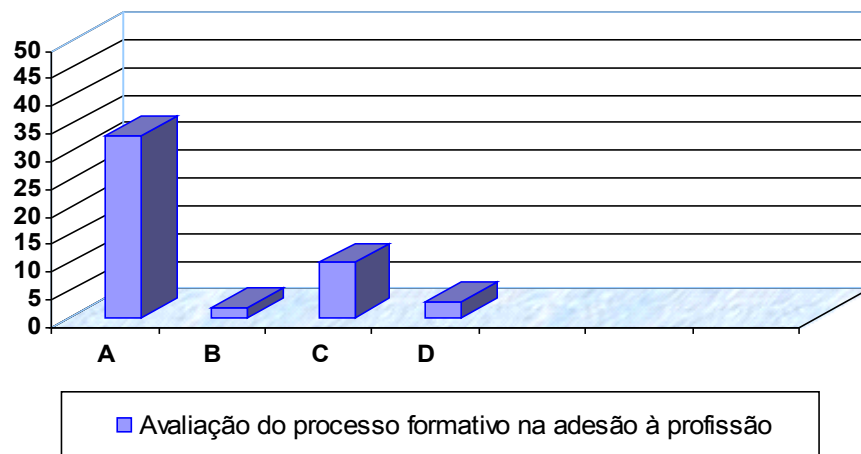
Além disso, a não adesão à profissão leva o professorado a um constante sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas enfrentados na docência, fazendo surgir vários pedidos de transferência como forma de evitar situações conflitantes⁷³. Há também um desejo manifesto de abandonar a docência e um grande esvaziamento na luta sindical e nos movimentos de educadores. De acordo com Guimarães, em pesquisa realizada com 250 professores(as) da rede pública de ensino⁷⁴, quase 70% dos participantes manifestaram desejo de abandonar a docência. Dentre os motivos que têm levado ao abandono da profissão, o autor remete “às condições desfavoráveis, à ampliação das exigências, à diversificação do público e à formação inicial, entre outros aspectos, além de a docência na Educação Básica parecer estar se tornando, de maneira geral, um trabalho mais cansativo e desgastante” (GUIMARÃES, 2009, p. 35).

O curso investigado, como já dito, parece contribuir de maneira muito positiva na construção da identidade profissional no aspecto de querer ser e estar na profissão professor. Para os estudantes, ganhar a vida sendo professor (a) e pertencer a um ou mais grupos de colegas da mesma profissão (Gráfico 10) é uma idéia que agrada a 69% dos estudantes pesquisados. O que representa um traço forte da identidade profissional construída no interior desse processo formativo. Do total de estudantes investigados, 21% assumem uma postura de indiferença quanto à questão colocada.

⁷³ Conforme pesquisa realizada pelo Núcleo de Formação de Professores – NUFOP (2008-2009) com professores em exercício da rede municipal de educação, encontramos uma alta rotatividade nas escolas, mesmo tendo apenas seis ou sete anos de atuação na rede municipal de educação. Parece haver uma tendência de o professor novo “circular” por mais escolas até se adaptar e também para suprir necessidades eventuais da rede de ensino. Assim, no início da carreira, tendem a caracterizar-se como profissionais meio flutuantes (GUIMARÃES; ANDRADE; ÁVILA, 2009).

⁷⁴ Pesquisa realizada em 2006, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia.

GRÁFICO 10



Ganhar a vida sendo professor(a) e pertencer a um ou mais grupos de colegas da mesma profissão é uma idéia:

- (A) que lhe agrada
- (B) que não lhe agrada
- (C) indiferente
- (D) outro

Os dados apresentados nessa questão (Gráfico 10) juntamente com os analisados no Gráfico 11 deram significativo destaque à identificação dos estudantes com a profissão. A opção de ser professor como Profissão representou 65% da escolha dos estudantes. Nesse grupo, o entendimento de vocação como tradução de apenas representar um interesse pela área também esteve presente nas falas dos estudantes nos grupos de opinião. Ser professor é ou vai ser:

uma profissão como qualquer outra na qual cada sujeito utiliza de sua vocação da melhor maneira que acha, ou não.

Se fosse somente uma vocação, não precisaria de curso, fomos formados durante 4 anos para sermos profissionais.

Como exposto na Gráfico 11, o entendimento da profissão professor é para 29% dos estudantes uma vocação. Nos questionários preenchidos, a justificativa dos estudantes, para tal opção, pode ser vista a partir de dois sub-grupos: o primeiro deles entende a vocação como um chamado divino, um dom, enquanto o segundo, a interpretam como algo que vai além da profissão.

Essa escolha se torna uma vocação, pois aos contratempos que acontecem a satisfação pessoal se torna o único atrativo;

Nasci para lecionar, sem dúvidas, mas por diversos motivos não pretendo atuar;

Estar no ambiente escolar contribuindo para a formação identitária dos meus alunos é algo que me satisfaz;

Porque a pessoa tem que ter o dom de ensinar, o que envolve boa eloquência, paciência e boa comunicação;

Acho que nunca pensei em desgarrar-me da relação professor-aluno;

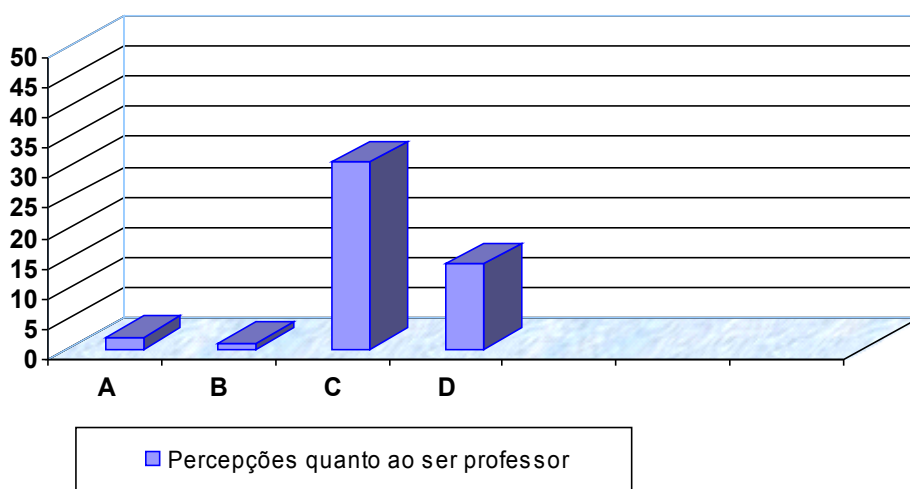
Acredito que pra essa profissão não é necessário só gostar, tem que amar mesmo;

Eu acredito que nasci para ensinar, por isso é uma vocação.

Porque vai além de uma profissão, de ter uma formação e atuar como ganha pão.

Para alguns estudantes, a vocação é entendida como algo que “vai além de uma profissão”, que é necessário ter o “dom de ensinar”, e que se tenha nascido para lecionar. De acordo com Guimarães, o entendimento da profissão como vocação aparece como certa herança da história de um ofício que por muito tempo esteve sobre o controle da Igreja. No entanto, o entendimento de vocação como algo que só pode ser exercido por quem recebeu um chamado divino já não está tão presente. A secularização do ofício, no decorrer da história, “tornou-se mais complexo, passando a demandar conhecimentos específicos, maior dedicação – muitas vezes em tempo integral” (GUIMARÃES, 2009, p. 31). Tal secularização gerou também uma pluralidade de concepções acerca da docência e uma grande dificuldade em superar os discursos provenientes do senso comum.

GRÁFICO 11



Ser professor para você é (ou vai ser):

- (A) um “bico”
- (B) uma ocupação com a qual você não se identifica.
- (C) uma profissão
- (D) uma vocação

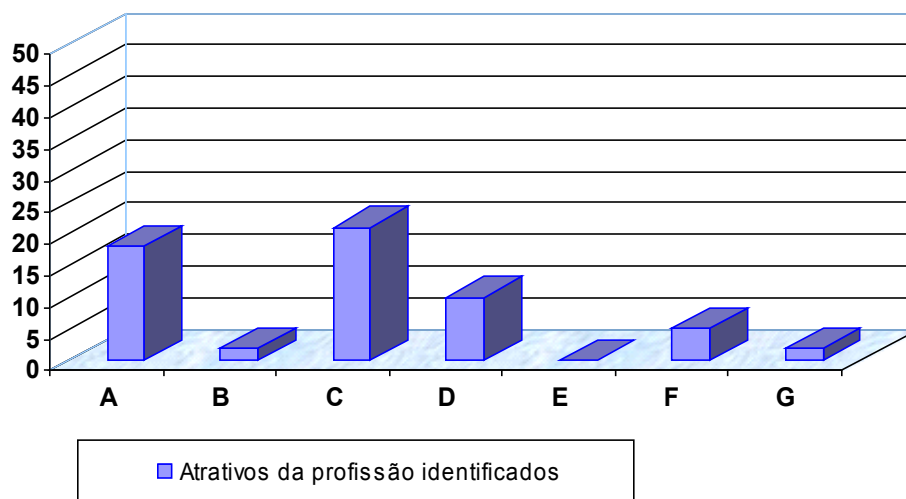
Uma das categorias trabalhadas por Enguita (1991), ao discorrer sobre a temática profissionalização é a questão da vocação. Como já apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, a vocação é o entendimento da profissão como se fosse um chamado, um dom recebido para exercer a fé, representação ainda presente no imaginário social sobre a profissão professor, mas que já não vem sendo o entendimento predominante.

Em nosso entendimento, uma das consequências de assumir a profissão professor como vocação, como sinônimo de um chamado divino, está no risco da não preparação profissional, do abandono à formação continuada e do não engajamento na luta por salários condizentes com a jornada de trabalho, a relevância social de seu trabalho e a natureza laboral do exercício da docência.

Representando uma minoria da opinião dos estudantes, dois deles compreendem a profissão professor como “um bico” e apenas um concluinte não se identifica com a profissão professor.

Logo abaixo, na Gráfico 12, está presente o aspecto da atividade do professor que mais atrai os estudantes investigados nesta pesquisa.

GRÁFICO 12



O aspecto da atividade do professor(a) que mais lhe atrai é:

(A) estar em constante processo de aprendizagem

(B) maior possibilidade de ser servidor público

(C) conscientizar as pessoas e contribuir para melhoria da sociedade

(D) ensinar, comunicar-se com grupos variados

(E) conseguir trabalho com mais facilidade

(F) maior liberdade e autonomia no trabalho

(G) outro

Como pode ser visto, a atividade do professor que mais agrada a esse grupo de estudantes (37%) é a possibilidade de “conscientizar as pessoas e contribuir para melhoria da sociedade”, apresentando em segundo lugar (31%) as condições de “estar em constante processo de aprendizagem” e poder “ensinar, comunicar-se com grupos variados”, representando 17% das escolhas.

Como um dos elementos que, de certo modo, traduz a forma como a profissão é representada pelos estudantes, estão os aspectos mais e menos agradáveis da profissão docente. Foi solicitado aos estudantes que apontassem três aspectos que lhes “puxam” para ficar na profissão e outros três aspectos que lhes “empurram” para fora da profissão.

Quanto aos aspectos menos agradáveis da profissão docente apresentados pelos sujeitos investigados estão os “Baixos Salários”, citados por quase 80% dos estudantes, a “Falta

de reconhecimento profissional” com pouco mais de 42%, e a “Precarização da Educação e da Escola Pública”, com 20% da escolha dos estudantes.⁷⁵

Os aspectos apresentados pelos estudantes podem, em certa medida, ser explicados tendo como pano de fundo a base social do professorado. O estudo apresentado por Hoyle (*apud* SACRISTÁN, 1995) considera seis fatores que determinam/dificultam o prestígio relativo da profissão docente: a) a gênese social do grupo, cuja origem provém das classes média e baixa; b) a extensão do grupo profissional, que, por ser numeroso, contribui para a redução do salário; c) o número de mulheres que exercem a docência e o fato de esse grupo ser historicamente discriminado na sociedade; d) a qualificação acadêmica de nível médio para os professores de ensino infantil e primário; e) o nível social do público, ou seja, lidam com as classes médias e baixas e f) a relação com o seu público, que por estar baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino, exclui o voluntarismo.

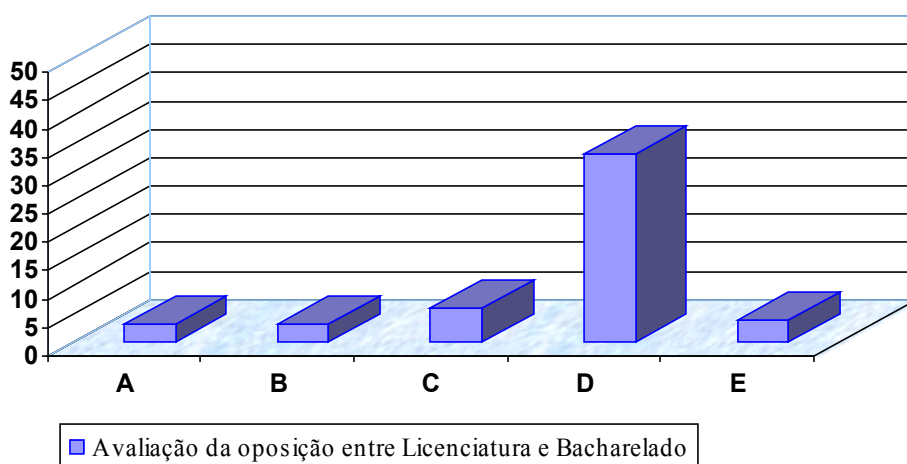
Quanto aos aspectos que “puxam” os estudantes para dentro da profissão, ou seja, os aspectos mais agradáveis de ser professor⁷⁶ estão “o gosto pelo trabalho com o público infantil”, e principalmente, os aspectos ligados à “possibilidade de transformação social” e as referências relacionadas à “possibilidade de formar alunos críticos”.

Já o próximo gráfico busca compreender se a nova configuração Licenciatura e Bacharelado trouxe implicações para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão professor.

⁷⁵ Também foram citados pelo grupo investigado outros aspectos que os desagradam na profissão professor: violência escolar, indisciplina dos alunos(as), preconceito, instabilidade, gestão autoritária de algumas escolas, ideais e sonhos de vida que se diferem da vida docente, grandes jornadas de trabalho, dificuldades do cotidiano do trabalho docente, maior afinidade com a área da saúde dentre outros.

⁷⁶ Também foram citados neste grupo: oportunidade de concurso público, mais tempo de permanência na área escolar em relação aos outros espaços de atuação, profissão dinâmica, satisfação pessoal, interesse pela discussão e temas da Educação Física, o respeito que a profissão representa, o contato afetivo com os alunos, busca pela atualização constante, o gosto pela prática docente, possibilidade de pesquisar sobre a área escolar, possibilidade de mestrado e doutorado, desejo de ser professor, o gosto pelo ensino, gosto pela relação ensino-aprendizagem, papel social da profissão, exercer a profissão na qual fui formada, plano de carreira, contribuir para uma educação melhor, revelar as contradições de nossa sociedade, dinamicidade da profissão, compromisso com a educação física (visão crítica), interesse em trabalhar com grupos especiais, formador de opinião, o trabalho com o corpo, trabalho com a cultura corporal, opção política, possibilitar melhoria de vida dos alunos, realização profissional, trabalhar com a educação, contribuir com o desenvolvimento da população.

GRÁFICO 13



Você acredita que o fato da licenciatura e bacharelado serem trabalhados separadamente:

- (A) facilitou a sua formação
- (B) dificultou a sua formação
- (C) enriqueceu a sua formação
- (D) empobreceu a sua formação
- (E) é indiferente se as duas modalidades de cursos são dados juntos ou separados

Tivemos representação em todas as questões apresentadas. Em menor dimensão, 8% dos estudantes dizem ser indiferente se as duas modalidades de curso são dadas juntas ou separadas. De outro lado, com 12% da escolha dos estudantes, a separação do curso em Licenciatura e Bacharelado enriqueceu a sua formação. Na opinião dos estudantes, “os conteúdos da licenciatura puderam ser trabalhados de forma mais aprofundada e uma diversidade maior nas disciplinas”. Do mesmo modo, este grupo aprova a separação da formação por acreditar que na Licenciatura, o curso dedicou-se a compreender aspectos do contexto escolar, dos conteúdos e do desenvolvimento do aluno de forma mais aprofundada e direcionada. Segundo os estudantes “não seria possível trabalhar a licenciatura e o bacharelado em um único curso”, pois não haveria tempo e “os objetivos/finalidades de ambos são distintos; por isso a separação é necessária e garante maior amplitude dos conhecimentos”.

Para a maior parte dos estudantes (68%), o fato de os cursos de licenciatura e bacharelado serem trabalhados separadamente empobreceu a sua formação. Na opinião dos estudantes, o empobrecimento da formação frente à essa nova configuração justifica-se devido à fragmentação da área de conhecimento e à restrição quanto aos espaços de atuação. Segundo os estudantes,

a divisão não deveria acontecer na “graduação” (Faculdade), pois isso é papel das especializações. O conteúdo deveria ser o mais amplo possível, ficando a escolha do campo de atuação para a pós-graduação.

penso que uma formação ampliada seria a opção mais coerente com um projeto de formação humana, incluindo a dimensão da autonomia na intervenção profissional.

por mais que o currículo da FEF seja o seu contexto para a atuação na escola, acho que o diálogo entre as áreas tem que acontecer não na lógica de atuação profissional que contempla a perspectiva do mercado, mas sim, na atuação da forma que associa a atuação superadora nessa área.

acredito que a EF deveria ser visualizada numa perspectiva de totalidade, a qual permitisse que os acadêmicos tivessem subsídios suficientes para atuar nos espaços para além do escolar.

defendo uma formação unificada nem que para isso demandasse maior tempo na academia. A EF enquanto área do conhecimento é uma só, e a divisão vai acabar por gerar conflitos e fragmenta o conhecimento.

acredito que a EF deveria ser visualizada numa perspectiva de totalidade, a qual permitisse que os acadêmicos tivessem subsídios suficientes para atuar nos espaços para além do escolar.

Como se sabe, a problemática que ainda gira em torno desta nova configuração Bacharelado e Licenciatura⁷⁷ incita vários debates na área. É possível ver com certa clareza dois grupos antagônicos em nosso campo acadêmico sobre tal questão. De um lado, um grupo que denuncia as novas orientações legais, a regulamentação e o processo de formação para a Educação Física Brasileira como tendências que orientam os processos de formação profissional no campo da Educação Física na perspectiva de atender às demandas mercadológicas em detrimento do comprometimento com a formação humana. Este grupo, também denuncia uma gradativa redução das discussões sobre a temática, que segundo eles, tem se resumido ao *locus* de atuação no mercado de trabalho dos egressos dos cursos de Educação Física (Licenciatura: campo

⁷⁷ A década de 1980 foi um momento de profundas reflexões acerca da formação de professores no Brasil, incluída aí a formação em Educação Física. É editada a Resolução nº 03/CFE/87 que rompe com o currículo mínimo nacional e surge a formação exclusiva de professores. É dessa última exigência que nasce o Bacharelado em Educação Física. Em 2002 com a Resolução nº 1/CNE/02 e Resolução nº 07/CNE/2004 surgem dois tipos de direcionamento para a formação em Educação Física que buscava demarcar os campos de atuação profissional. Dessa forma, tem-se o Bacharelado, com perfil de graduados para atender os espaços de ocupação profissional não formal, ou seja, nos diferentes espaços sociais que estão presentes as práticas corporais, com exceção da educação formal, ou seja, a escola, que se tornou o único espaço para a atuação profissional dos Licenciados em Educação Física.

escolar; Bacharelado: campo não-escolar), empobrecendo o debate e atrelando os processos de formação, aos ditames do mercado.) Na perspectiva de tais autores, a regulamentação se fundamenta muito mais na acomodação social e na preocupação com a inserção “eficiente” dos estudantes em postos de trabalhos, que propriamente a busca de se propor uma formação inicial como um meio de contribuir para um processo de transformação social.

Taffarel e Lacks (2007) ao problematizarem a formação de professores, enxergam esse campo como espaço de lutas e interesses antagônicos. A partir de um ideal socialista, as autoras propõem um tipo de formação que

deverá ser caracterizado como Licenciatura Ampliada, onde o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a “cultura corporal” através da docência. Deverá privilegiar o caráter multidisciplinar, como também a necessidade nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do campo das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes. (p.7)

Ainda sobre a proposta de formação, as autoras defendem suas perspectivas curriculares para a formação em Educação Física.

O currículo nesta perspectiva é concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. A intenção é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da teoria do conhecimento, que possibilita a construção do saber a partir de categoria da prática, permitindo sua organização em ciclos, mediante a constatação da realidade e, daí, as sistematizações, as ampliações e aprofundamentos. Estes aspectos devem ter como referência um projeto histórico para a superação do modo de o capital organizar a vida na sociedade, modo esse originado nas relações humanas e, portanto, suscetível de ser alterado. (p.7)

De outro lado, representando um pensamento contrário a perspectiva defendida acima, apontamos o trabalho de Felício (2007), que defende a proposta de bacharelado em Educação

Física com base em três sínteses: *a busca do reconhecimento acadêmico e profissional, a fragmentação da área de conhecimento e o avanço da lógica do mercado*. Na fundamentação do autor, este conjunto de análises confirma a necessidade da constituição do bacharelado como expressão concreta para contribuir na superação dos problemas da área.

Podemos perceber que a FEF/UFG, através de seu Projeto Político Pedagógico, posiciona-se junto ao primeiro grupo apresentado, acreditando que a formação deveria ser dada em uma perspectiva ampliada. Conforme o PPP da FEF/UFG, a área da Educação Física (se referindo ao Bacharelado) “saiu de um perfil eminentemente pedagógico e público no sentido de suas finalidades sociais, para um enquadramento, já a partir da década de 1980, determinado pelos interesses privados e econômicos com grande ênfase no momento na ação do mercado (p.11)”.

A questão da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura talvez seja uma das maiores contradições neste curso de formação. O PPP do curso de Licenciatura da FEF/UFG se posiciona contrário a essa dicotomia, mas mesmo assim defende, na prática, a criação do curso de Graduação (Bacharelado) em sua instituição. “Eu fui contra o curso de graduação na discussão do Conselho Diretor, exatamente pelo fato de se criar um fato que a gente sempre questionou que é a dicotomia Bacharelado e Licenciatura” (Entrevista, P-1). Já outro docente afirma que, apesar de ser uma contradição, a criação do curso de Bacharelado representou uma “grande estratégia de sobrevivência”. Para este professor, a Licenciatura pra nós é um campo de intervenção profissional que se dá em vários lugares. Só que na Licenciatura o lugar privilegiado dentre os vários lugares de intervenção é a escola. Ainda sobre a criação do Bacharelado, o docente se posiciona.

Com a criação do Bacharelado nós tivemos a mesma preocupação. Ele é uma formação ampliada que tem como lugar privilegiado o campo da saúde coletiva. Então nós criamos duas coisas que não precisaria. Mas até pra efeito de intervenção profissional a partir das instituições reguladoras, dentre elas o CONFEEF, nós precisamos criar certas artimanhas. Então na verdade nós temos uma grande formação ampliada com dois campos de intervenção. Por isso que a gente dá ao Bacharelado o mesmo tratamento que damos na Licenciatura. Aprendemos com a Licenciatura a fazer formação ampliada, só que esses dois campos têm focos de intervenção. O Bacharelado é saúde coletiva, é para isso

que estamos lutando. Nós não queremos discutir a saúde do sujeito, do indivíduo isolado, nem formar personal para trabalhar na academia, porque achamos que aquele que forma aqui, na perspectiva da saúde coletiva, saúde da família, saúde de outros grupos, ele pode ser um grande personal. Mas achamos também que o professor, por mais que ele foque a intervenção na escola ele pode ser um grande personal, porque os conhecimentos que nós estamos dando pra ele de forma ampliada asseguram que ele transite nesses lugares. Então na verdade nós criamos uma grande estratégia de sobrevivência, criar duas identidades que no fundo se fundem, com dois campos de intervenção que se contrapõem hegemonicamente ao campo da Educação Física, que é a saúde coletiva, que é diferente da saúde individual e, o campo da escola, como um campo de interesse marcante e não campo de interesse secundário do conhecimento humano. Então na verdade nós fizemos essa estratégia e eu acho que o coletivo nosso precisa entender essa estratégia (Entrevista, P-4).

Acerca da aparente contradição, o professor afirma que esta contradição não é apenas dentro da estrutura quando opta por dois modelos, mesmo costurando esses dois modelos dentro de uma perspectiva.

o que nós fizemos aqui foi costurar dois modelos dentro de uma mesma perspectiva, porém focando dois campos de intervenção que são muito amplos: a escola, que vai da Educação infantil à Educação Superior e o outro, da saúde coletiva em todos os ambientes, inclusive a saúde pública, a saúde escolar que faz parte do programa de saúde coletiva. Nós fizemos um estudo pra tentar entender que nós precisamos entrar nesses campos de conhecimentos. Se a gente ficasse somente com a escola e não entrasse no campo da saúde pública, e a gente já tava analisando que o governo federal iria ampliar o campo da saúde pública e de saúde mental [...] Quer dizer, se a gente não tivesse analisado a conjuntura seria bobagem criar o bacharelado. Tanto é que nós não criamos durante quase vinte anos. O problema é que quando você analisa a conjuntura e você percebe que essa conjuntura é favorável ao seu projeto, porque o que não é favorável ao nosso projeto é o modelo privatista de Educação Física, modelo comercial, mercadológico, o CONFEF, essa estrutura não nos favorece nem na Licenciatura e nem no Bacharelado (Entrevista, P-4).

4. A construção da Identidade Profissional - aspectos negativo e positivos

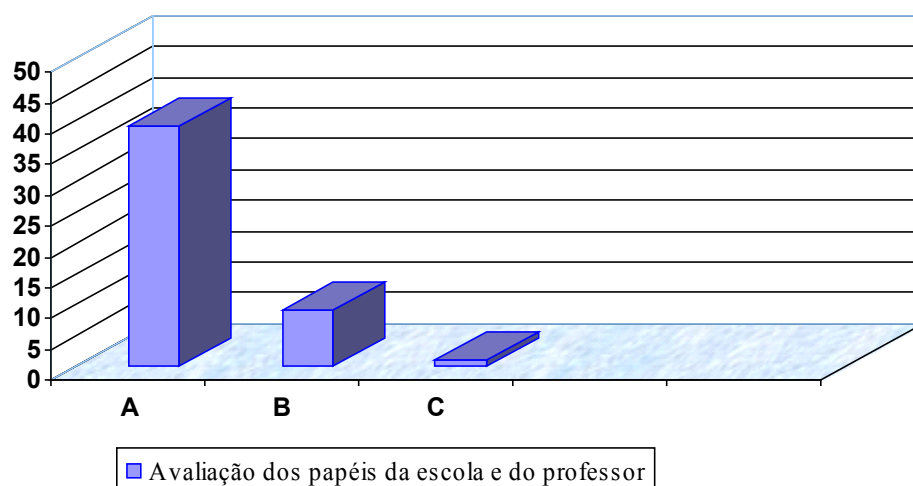
4.1 Os saberes profissionais veiculados

O objetivo deste momento é buscar conhecer se os saberes profissionais veiculados no processo de formação inicial contribuíram na consolidação de conhecimentos necessários ao exercício da docência bem como na organização do trabalho pedagógico, na compreensão acerca da função social do professor, e outros elementos que trazem identidade ao trabalho docente.

Os estudantes do curso de Educação Física, de maneira semelhante aos de Pedagogia, Letras e História⁷⁸, demonstraram entender que a escola e também o professor passaram a ter outros papéis na sociedade.

Um dos elementos que foi objeto de questionamento dos estudantes trata da compreensão dos papéis que a escola e o professor assumem nesta sociedade. Em meios a tantas possibilidades presentes para obtenção de informações, os professores, para 80% dos estudantes pesquisados, “passaram a ter outros papéis na sociedade”. 18% acreditam que os professores “tem o mesmo papel que sempre tiveram” e apenas 2% dos concluintes acreditam que o professor não possui mais nenhum papel social.

GRÁFICO 14



Em meio a tantas possibilidades para a obtenção de informações e para aprender, você acha que a escola e o professor:

- A) passaram a ter outros papéis na sociedade
- B) têm o mesmo papel que sempre tiveram
- C) não têm mais nenhum papel na sociedade

⁷⁸ Conforme Guimarães (2001).

Explique sua resposta?

Dentre os que acreditam que este profissional passou a ter outros papéis na sociedade, encontramos duas justificativas que se destacam. A primeira delas, com maior representatividade, está a de que o professor passou a assumir outros papéis pelo fato de ser responsável pela formação crítica dos estudantes, e não apenas mero transmissor de conhecimento. As justificativas, segundo as explicações das respostas escolhidas, são:

a escola e o professor assumem uma função que vai além do ensino dos conhecimentos curriculares, compreendem/contemplam também o papel de formar para o conteúdo social, compreender a realidade para assim agir/atuar nela.

cabe à escola e ao professor estarem atentos ao que vem sendo transmitido e como isso vem ocorrendo, para que possam fazer as devidas críticas e sugestões, não deixando que haja uma mera transmissão de conhecimentos desconexos com a realidade dos alunos.

porque ele está diretamente ligado aos acontecimentos sociais, e consegue possibilitar o diálogo sobre a realidade dada e suas implicações para que seus alunos entendam o que realmente acontece em sua volta.

o professor agora precisa assegurar uma formação mais crítica aos seus alunos, tornando-os sujeitos autônomos e não somente lançar os conteúdos. A escola deve assegurar essa formação e manter a qualidade de ensino.

A segunda justificativa que mais apareceu neste grupo refere-se às atribuições que a Escola e o professor recebem da sociedade, pois além de exercerem sua função de professores, também passaram a ser responsáveis pela educação primária, ou seja, a exercida no seio familiar.

Atualmente as crianças têm muito acesso à informação e pouca vivência com os pais. Dessa forma, a escola e os professores passam a ser responsáveis pela formação do caráter dos alunos. (que seria papel dos pais).

No sentido que nos dias atuais a escola e o professor, tornaram-se parte determinante na formação de valores que antes eram comuns à vivência familiar.

A escola e o professor passaram a ser responsáveis por toda a educação da criança.

Muitos professores têm assumido o papel de “pais”, já que os pais abandonaram a educação dos filhos.

Para os estudantes concluintes que defendem o papel do professor e da escola como sendo os mesmos, justificam suas escolhas pelo fato de que o papel do professor e o da escola continuam sendo ensinar e produzir conhecimento. Para os estudantes, o que mudou está relacionado ao ingresso das novas tecnologias e às mudanças do contexto social (principalmente em relação a desvalorização docente), que de certo modo, trazem algumas implicações para o trabalho educativo.

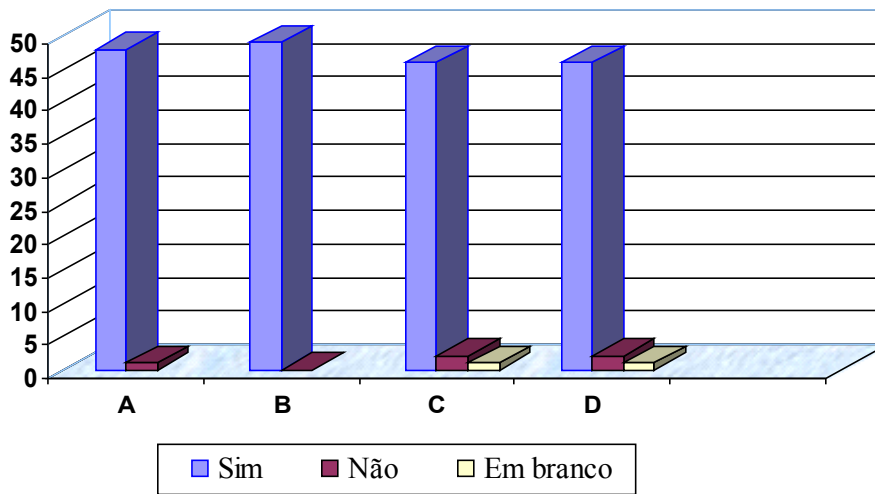
Continuaram tendo o papel de ensinar e produzir conhecimento, só que atentos à transformação da sociedade.

Acho que o papel é o mesmo, os fenômenos são outros, por isso temos que contextualizar os conteúdos com estas informações que aparecem no campo da aprendizagem informal.

Como podemos perceber, o curso investigado contribui na construção de uma imagem positiva da profissão professor e principalmente das expectativas sociais quanto à sua profissionalidade. Neste momento, podemos afirmar que o curso deixa claro o papel do professor na formação de sujeitos autônomos e livres e com possibilidades de intervenção na realidade vivida e a necessidade de formação constante para este profissional, principalmente devido às mudanças ocorridas nas esferas econômicas, políticas e sociais da sociedade. Tal análise condiz com a já realizada na Gráfico 12, onde os aspectos da atividade do professor(a) que mais atraem os estudantes investigados é a possibilidade de “conscientizar as pessoas e contribuir para a melhoria da sociedade”.

O gráfico seguinte contribui para compreender os saberes profissionais veiculados, em especial os saberes didáticos pedagógicos, no entendimento acerca da organização da escola e do sistema escolar; as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano do trabalho docente e, as relações do contexto sócio-político com a educação e a compreensão acerca das relações entre escola e comunidade.

GRÁFICO 15



Avaliação sobre os saberes didático-pedagógicos

Este curso ajudou você a compreender melhor :

(A) como é a organização da escola e do sistema escolar:

☐ Sim

☐ Não

(B) as dificuldades que os professores(as) enfrentam no dia-a-dia do trabalho docente:

☐ Sim

☐ Não

(C) as relações do contexto sócio-político com a educação escolar:

☐ Sim

☐ Não

(D) as relações entre escola e comunidade:

☐ Sim

☐ Não

- outro aspecto

Como fica evidente no gráfico acima, o curso investigado tem grande aprovação dos concluintes quanto aos saberes didáticos pedagógicos. Quase a totalidade dos estudantes reconhece (com uma ou duas exceções) que sua formação inicial conseguiu desenvolver a compreensão acerca da organização do trabalho pedagógico, das relações entre escola/sociedade/comunidade dentre outros aspectos.

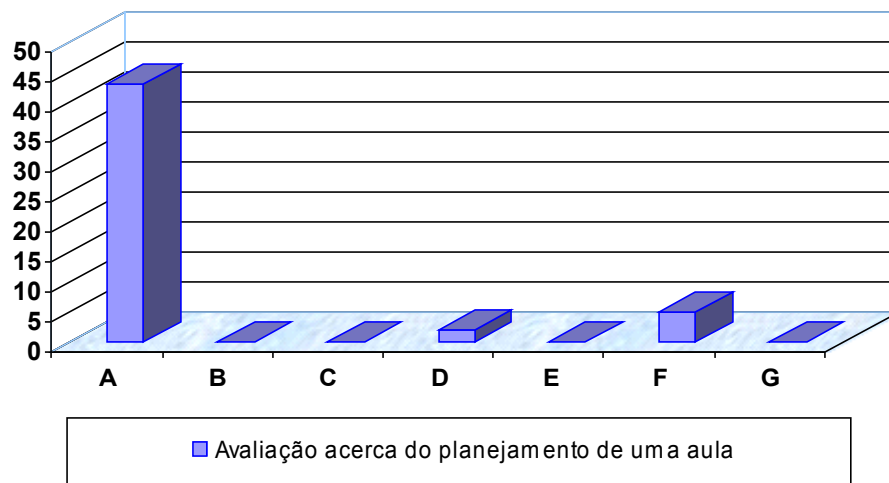
Os saberes didático-pedagógicos foram lembrados pelos professores entrevistados como uma marca própria desse curso investigado, o que confere ao curso certo status de formar bons professores.

Nós já tivemos avaliações de escola, da rede, do sistema, que diz que os professores que formam no nosso curso tem uma postura pedagógica, política, totalmente diferenciada dos demais cursos de formação. Os nossos professores aqui sabem planejar, sabem discutir o PPP, tem uma postura modificada com relação aos professores tradicionais que nós temos e tem postura crítica progressista muito grande no enfrentamento das questões da educação. Isso é consenso tanto na rede educacional do Estado como no Município. Eu sou prova dessa relação até porque nós, constantemente, somos convidados para participarem dessas discussões curriculares e a gente houve isso o tempo todo. Na rede privada nós já tivemos também a avaliação de algumas escolas grandes dizendo que o professor que nós formamos aqui, tem muito mais compreensão da escola como um todo do que os demais que são formados em outras escolas. Porque na concepção deles nós conseguimos discutir pedagogia no sentido amplo e os demais continuam discutindo a Educação Física no sentido restrito (Entrevista, P-4).

No desenvolvimento dos “grupos de opinião”, mais uma vez foi ressaltada a importância das discussões durante as aulas de Estágio, bem como a experiência e o contato com as escolas-campo na compreensão das relações entre escola e sociedade, das relações do contexto sócio-político com a educação escolar e da compreensão da organização e sistema escolar.

No que diz respeito ao planejamento de uma aula de Educação Física (Gráfico 16), os dados dos questionários apontaram aspectos positivos. 98% dos estudantes avaliam o planejamento como algo bastante positivo e que contribui ou contribuirá em seu trabalho docente. Deste grupo, 88% afirmam terem aprendido a elaborá-lo no curso e 10% afirmam que “aprendeu fora e aperfeiçoou no curso e isto lhe ajuda (ou vai ajudar) a trabalhar melhor”.

GRÁFICO 16



- 3) Sobre o **planejamento** de uma aula de Educação Física, você pode afirmar que:
- (A) aprendeu no curso como elaborá-lo e isto o ajuda (ou vai ajudar) a trabalhar melhor.
 - (B) aprendeu no curso como elaborá-lo mas acha que não ajuda (ou não ajudará) em nada.
 - (C) não sabe como elaborá-lo, mas acha que, se soubesse, ajudaria a trabalhar melhor
 - (D) não sabe como elaborá-lo, mas isto não lhe faz (ou não fará) falta.
 - (E) aprendeu fora do curso e isto lhe ajuda (ou vai ajudar) a trabalhar melhor
 - (F) aprendeu fora e aperfeiçoou no curso e isto lhe ajuda (ou vai ajudar) a trabalhar melhor
 - (G) aprendeu fora do curso, mas acha que não ajuda (ou não ajudará) em nada

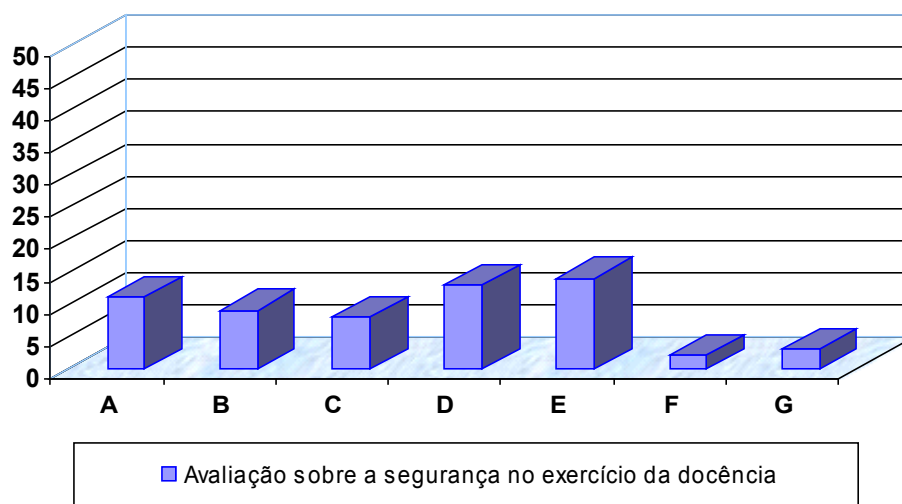
Como pode ser visto, o planejamento é uma habilidade valorizada pelos estudantes e o curso de formação inicial investigado é o grande responsável por seu aprendizado e/ou seu aperfeiçoamento, garantindo a aprendizagem e desenvolvimento dessa habilidade na maioria dos estudantes em formação. Este é um aspecto que deve ser valorizado.

Sobre o planejamento escolar, uma das professoras entrevistadas afirmou que esta temática é uma das que ela mais gosta de chamar a atenção dos estudantes em sua disciplina. “eu gosto de chamar a atenção dos alunos o tempo todo pra isso. [...] Se ele não consegue planejar ele não se desenvolve no campo profissional. Nós vamos discutir [...] os saberes necessários e ele pode desenvolver [o planejamento] em qualquer área, não só na Educação Física escolar” (Entrevista, P-1).

Ainda em relação a aspectos específicos da mediação do processo ensino/aprendizagem, afirmaram sentirem-se seguros basicamente para “verificar se os alunos

estão entendendo a matéria e ensinar diferente, se for preciso” (24%), “diversificar as aulas para que os alunos aprendam melhor” (22%) e “despertar a atenção dos alunos para o tema da aula e mantê-los motivados” (18%). Apenas 5% disseram não se sentirem seguros em nenhuma das habilidades apresentadas (Gráfico 17) ⁷⁹.

GRÁFICO 17



Após este curso você se sente mais seguro (a) principalmente para:

- (A) despertar a atenção dos alunos para o tema da aula e mantê-los motivados
- (B) iniciar, desenvolver e terminar bem uma aula
- (C) transmitir com clareza os conteúdos de modo que os alunos (as) aprendam bem
- (D) diversificar as aulas para que os alunos aprendam melhor
- (E) verificar se os alunos estão entendendo a matéria e ensinar diferente, se for preciso
- (F) lidar com tranquilidade com os problemas que ocorrem na sala de aula
- (G) ainda não me sinto seguro (a) em nenhuma destas habilidades

Segundo os estudantes, tais habilidades foram desenvolvidas principalmente através da melhor compreensão de questões pedagógico-didáticas. Mais uma vez a disciplina de Estágio Supervisionado foi citada como um espaço de formação que possibilita a apropriação teórica e a reflexão sobre a prática. Interessante destacar que a compreensão acerca da práxis, ou seja, a qualidade na relação teoria e prática apareceu como um dos principais fatores com que o curso contribuiu para o desenvolvimento de tais habilidades. Dentro da proposta de formação defendida

⁷⁹ Foi solicitado aos estudantes que escolhessem uma das alternativas presentes. Mesmo recebendo as devidas orientações, encontramos alguns questionários com duas alternativas marcadas. Tais questionários não foram excluídos da pesquisa.

pela FEF, está a de construir competências que compreendam a “dimensão do trabalho humano como práxis transformadora na escola e, nesta práxis, as tarefas cotidianas devem estar sintonizadas com as trocas de conhecimentos e saberes sócio-culturais” (PPP/FEF, 2005, p. 9). Ainda sobre como o curso ajudou no desenvolvimento destas habilidades, os estudantes justificam e apontam várias disciplinas vivenciadas durante a formação inicial⁸⁰.

várias disciplinas nos exigiram a elaboração e execução de planos de aula, compreendendo as relações de espaço/tempo e materiais para utilizar na aula, sendo claro também o conteúdo e o método a ser utilizado, bem como a avaliação estar coerente com os objetivos propostos.

instrumentalizando-nos com a pesquisa. Em todas as disciplinas havia a reflexão sobre as metodologias de estudo e pesquisa com as disciplinas. Isso facilita a compreensão de que podemos criar novos métodos e trabalhar novos conteúdos.

pois ofereceu quase em todas as matérias práticas professores que eram bastante criativos, e nós tivemos sempre como exemplo o que víamos nas aulas.

durante o curso, algumas disciplinas pediam planejamento de aula e a ministração das mesmas. Essa constância de dar aulas e esses planejamentos me ajudaram a sentir segura na transmissão dos conteúdos.

A partir dos questionários e durante o desenvolvimento dos “grupos de opinião” a formação teórica também foi citada como uma das características que o curso apresenta e que contribuiu para o desenvolvimento das habilidades em que os estudantes se sentem seguros. Segundo os estudantes,

ele (o curso) me ajudou dando uma fundamentação teórica consistente, e também me proporcionou experiências de docência que fizeram buscar conhecimentos para ensinar com segurança.

o curso possibilitou que eu conhecesse a amplitude da Educação Física, dos seus objetivos, conteúdos, os quais devem ser ensinados/discutidos/dialogados com os alunos, para que eles compreendam a totalidade, riqueza e possibilidades dessa área do conhecimento.

possibilitou leituras e contato com realidade, disponibilizando assim questionamentos sobre essa realidade para tentar modificá-la e posteriormente tentar mudá-la.

⁸⁰ Informações retiradas dos questionários preenchidos.

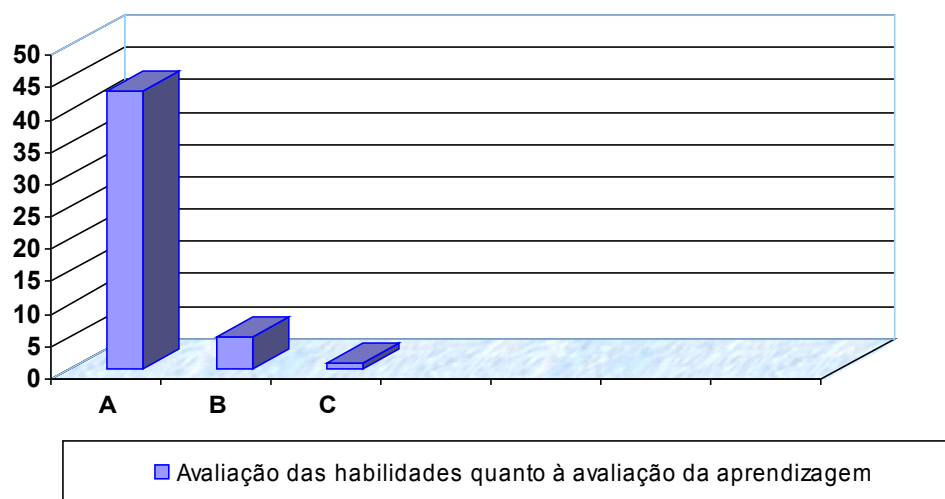
Consegui um aporte de conhecimentos que me possibilitaram ter autonomia na busca e na elaboração das aulas com os devidos aspectos significativos para os alunos

O curso nos permite uma visão ampla das dimensões sócio-históricas culturais relativas a cultura corporal. Sendo assim, acredito que o conteúdo/método escolhido para as aulas estão diretamente ligados a motivação dos alunos.

Porque ao ter o ensino da Educação Física de forma crítica, pude perceber em que viés deve ser o trabalho do professor, logo, transmitir com clareza esses conteúdos se tornou mais fáceis de serem trabalhados, indo contra o famoso *rola bola* ou espontaneísmo pedagógico.

Como também aconteceu em relação ao aprendizado do planejamento, os estudantes do curso de Educação Física apresentaram traços muito positivos em relação à avaliação da aprendizagem, em que demonstraram ter aprendido, conforme Gráfico 18 “maneiras que julgam adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos” (88%).

GRÁFICO 18



Quanto à **avaliação da aprendizagem** dos alunos(as), neste seu curso você:

(A) aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos

(B) não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos

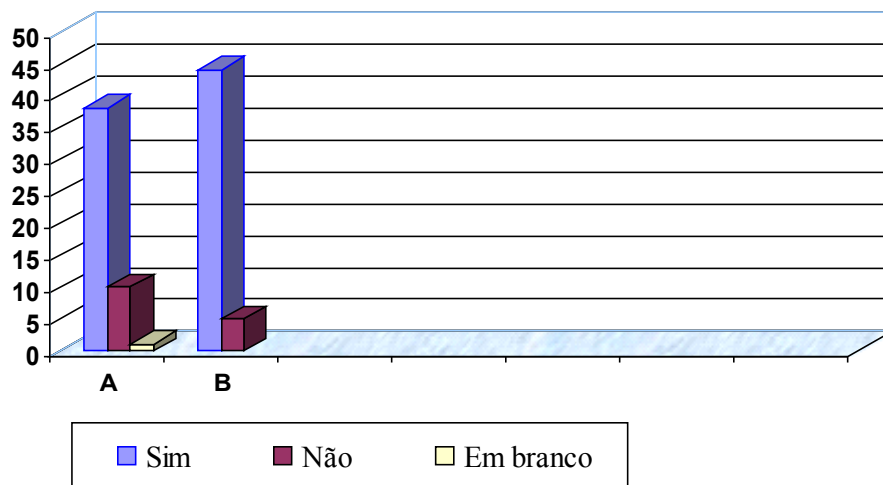
(C) aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou no curso

Embora 10% dos estudantes afirmem não ter aprendido avaliar a aprendizagem dos alunos, podemos considerar o curso investigado ensina formas adequadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Tal afirmação se sustenta quando comparamos o curso investigado

com os cursos de Letras e História da UFG, onde 25% e 21% dos estudantes, respectivamente, afirmam não saber avaliar a aprendizagem dos estudantes, Guimarães (2001).

4.2 Profissionalização docente - concepções acerca da profissão

GRÁFICO 19



Avaliação quanto a desvalorização da Educação Física Escolar e do professor

Quanto ao descaso com a Educação Física escolar e à desvalorização do professor(a) em nossa sociedade, você pensa que:

A) as universidades e os professores (as) universitários também têm responsabilidade por isto

() Sim

() Não

B) os professores (as) do ensino fundamental e médio também tem responsabilidade por isto

() Sim

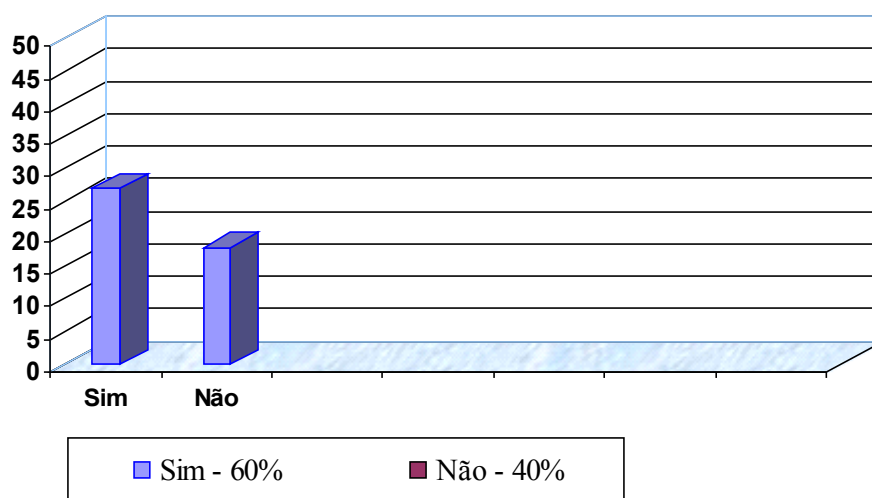
() Não

A maioria dos estudantes (78%) do curso pesquisado acredita que as universidades e os professores são também responsáveis pela desvalorização do professor(a) (Gráfico 20). Os estudantes atribuem maior responsabilidade aos professores do ensino fundamental e médio (90%) pela desvalorização da Educação Física escolar e à desvalorização do professor(a) em nossa sociedade.

Dentre os argumentos apresentados pelos estudantes que acreditam ser, tanto os professores universitários e professores da educação básica responsáveis pelo descaso com a Educação Física escolar e a desvalorização do professor(a) em nossa sociedade, os estudantes apontam com maior destaque a “falta de compromisso de ambos”, questionando a formação que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores e que por isso “não os isentam do descaso e desvalorização da EF”, afirmando que são todos os profissionais (professores universitários e do ensino fundamental e médio) “que tem o papel de romper com o discurso que sustenta o espontaneísmo nas aulas”. Para os estudantes, todos os professores devem se comprometer com sua classe. Não foi citado o descaso das políticas públicas como um dos elementos que contribui para a desvalorização do professor e da Educação Física.

As opiniões dos estudantes acerca das possibilidades de melhoria do estatuto profissional do professor, cf. Gráfico 21, se apresentaram mais otimistas que pessimistas. Os argumentos dos estudantes que afirmaram acreditar na melhoria do estatuto profissional (60%), não nos apresentaram fatos que já apontem melhorias para a profissão professor (exceto dois estudantes, que fizeram referência ao crescimento da perspectiva crítica na formação de professores e a organização do tempo-espço da escola “ciclos de formação”), mas defenderam possibilidades que podem contribuir para a valorização da Educação, da Educação Física e do Professor, tais como: - a maior consciência social da importância desse profissional; - maior valorização social da educação escolar, - união da classe profissional, - investimento das políticas públicas, - saber o papel de sua disciplina no currículo escolar, dentre outros.

GRÁFICO 20



Avaliação quanto ao reconhecimento profissional

Frente às mudanças do contexto atual, você percebe maiores possibilidades do professor(a) que atua na escola ser mais reconhecido(a) e respeitado(a) profissionalmente?

() Sim.

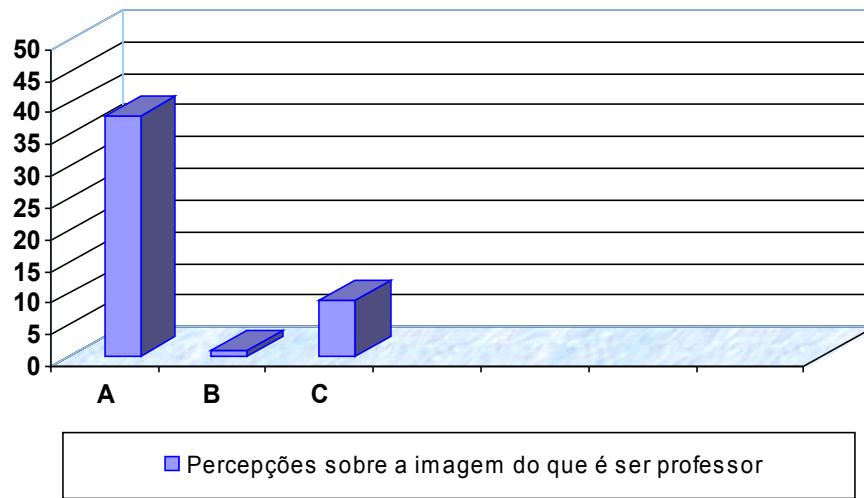
() Não.

Por que?

No caso dos estudantes que se encontram mais pessimistas com a valorização da profissão, o que corresponde a 40% dos concluintes, os argumentos parecem soar mais fortes e claros. Para este grupo, - os professores não são bem preparados, - não há compromisso político e pedagógico por parte dos docentes, - a decrescente valorização profissional, principalmente salarial, - entraves macroestruturais como a política neoliberal, - crise da instituição escolar (valores e sentidos), - culpabilização do professor, dentre outros aspectos apontados.

Perguntados se a imagem que faziam do que é ser professor havia mudado durante o processo de formação inicial, 79% dos estudantes afirmaram que houve mudança para melhor, 19% disseram que não mudou e 2%, que mudou para pior (Gráfico 21).

GRÁFICO 21



3) Após estes anos de curso, a imagem que você fazia sobre o que é ser professor:

- a() mudou para melhor.
- b() mudou para pior.
- c() não mudou.

O objetivo dessa questão (Gráfico 21) foi verificar se o curso investigado, além da formação teórica e prática acerca da docência, motivou os estudantes a se identificar com a profissão, investigando se a imagem desenvolvida no interior desta instituição contribuía para uma imagem positiva de ser professor(a).

A maioria dos estudantes afirmou que a imagem do professor durante o processo de formação inicial mudou para melhor devido a formação crítica que receberam no curso. Para os estudantes, a possibilidade de formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados foi o fator que mais contribuiu para que desenvolvessem uma imagem positiva de ser professor(a). Quando interrogados sobre como o curso ajudou a formar/manter sua opinião, os estudantes apontaram:

Através da conscientização e formação política, desvelando o comprometimento e a grandeza de ser professor e de lutar por uma sociedade melhor e justa.

A imagem que eu tinha era de um técnico dentro da escola. Durante o curso aprendi que o papel do professor vai além de apitar jogos.

Hoje valorizo bastante a profissão do professor, visto a sua grande parcela no desenvolvimento e de certa forma, no crescimento do aluno.

O curso me mostrou a importância do professor no processo de formação de indivíduos autônomos e conscientes, capazes de intervir no processo de transformação da sociedade.

Mesmo sabendo das dificuldades [com] as quais entrei em contato no curso, reconheço também que é uma profissão de várias possibilidades, principalmente de formação de sujeitos.

A compreensão acerca das discussões sobre o contexto atual escolar, o descaso profissional e a desvalorização social da profissão foram os principais argumentos dos estudantes que avaliam que a imagem do professor mudou “para pior”. Os que afirmaram que o curso não influenciou na mudança de visão que já tinham sobre os professores, os estudantes se fundamentaram nas ideias em que: - o professor continua desvalorizado socialmente, - o fato de os estudantes não respeitarem o professor, - e que por mais que o professor seja competente, esta é uma profissão com muitos pesares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer o projeto do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás no *campus* Goiânia, tendo como referência os saberes profissionais veiculados, os meios utilizados para a veiculação desses saberes (práticas formativas) e a cultura docente, buscando compreender em que dimensão esses elementos contribuem para a construção da identidade profissional forjada no interior desta instituição formativa.

As conclusões a que chegamos podem ser aqui apresentadas como resultado de dois aspectos centrais: a revisão da literatura realizada e a pesquisa empírica desenvolvida. No primeiro aspecto, foram analisadas as obras científicas que buscam compreender a formação de professores e os temas a ela relacionados. No que se refere à pesquisa empírica, foi analisado o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG, o histórico da instituição e demais documentos legais que trazem implicações para a formação desenvolvida nesta instituição. A parte mais expressiva dos dados analisados foi coletada junto aos professores e estudantes da FEF/UFG, no primeiro grupo, com entrevistas semiestruturadas e, junto aos estudantes, fizemos uso do instrumento questionário e da metodologia de “grupos de opinião”.

No início da pesquisa, partimos do reconhecimento de que um projeto de formação se materializa, em grande medida, pelos saberes profissionais veiculados, pelas práticas formativas e pelo *locus* onde foi desenvolvido (no âmbito de uma cultura organizacional).

Esta análise, mesmo que provisória, nos permite afirmar que os diferentes contextos sociopolíticos e culturais, principalmente através das políticas públicas, trazem várias implicações para a formação de professores. Implicações estas que acabam por influenciar os saberes profissionais, limitando suas práticas formativas e interferindo, inclusive, em sua cultura organizacional.

Resultado de um processo de abandono político e pedagógico, o atual contexto sociopolítico aponta para uma série de conseqüências para a Educação como também à profissão professor. Ganha fôlego, neste cenário, a desvalorização da profissão, o baixo estatuto, certo mal estar docente, crise de identidade profissional e pouca mobilização política da categoria. No entanto, mesmo em meio a um contexto que pouco se articula à competência técnica e política de

uma formação de professores comprometida com a formação humana, não podemos extinguir a responsabilidade da instituição formativa na formação profissional. Isso posto, essa pesquisa destaca a importância que o projeto curricular, as práticas formativas, os objetivos pedagógicos e os saberes profissionais contribuem para uma formação de qualidade dos nossos professores.

A análise da literatura realizada no primeiro e segundo capítulo deste trabalho nos leva a constatar grande diversidade de conhecimentos profissionais necessários à formação do professor de Educação Física e grande complexidade que envolve o processo formativo. Estas características se desdobram também na formação desse professor, tendo em vista a especificidade das atividades desenvolvidas nos diferentes espaços de intervenção, principalmente a maneira como este saber é constituído, incorporado e utilizado na prática. Por conta dessa diversidade e complexidade torna-se difícil estabelecer uma base de conhecimentos profissionais; o projeto de formação por meio de seus saberes, de suas práticas formativas e de sua cultura docente, acabam projetando uma visão de identidade profissional que buscam construir.

A identidade profissional para fins dessa investigação foi abordada sob três aspectos, a saber: a) aquilo que caracteriza (traços peculiares e gerais) uma área acadêmica, uma instituição, um sistema social ou ainda, uma prática social; b) os traços, os aspectos distintivos, os saberes necessários à prática docente que trazem identidade ao trabalho do professor de Educação Física e, c) identificação dos futuros professores de Educação Física com a profissão, sob o aspecto do querer ser e estar na profissão.

A pesquisa bibliográfica nos mostra que a Educação Física sai de uma identidade singular, sob o aspecto das características gerais e peculiares, predominante no processo de sua constituição até as primeiras décadas do século XX, para uma identidade plural, com o surgimento de múltiplas funções e fins sociais. Tal pluralidade em sua identidade resultou, inclusive, na consolidação de caminhos diferentes no processo de profissionalização para os professores e profissionais de Educação Física, que se traduz, entre outros aspectos, por regulamentação profissional e representação sindical distintas, as quais operam sobre bases normativas também diferenciadas.

Neste aspecto, a pesquisa empírica nos mostra que a concepção desenvolvida no curso investigado é de uma identidade singular, tanto na análise de seu projeto como a partir das

entrevistas realizadas com os docentes. Tal identidade profissional é desenvolvida por esse projeto de formação com base em duas características, sendo uma geral - a docência (característica pedagógica da profissão) - e outra peculiar, a saber, o trabalho com as práticas corporais.

É oportuno afirmar que, mesmo levando em consideração os diferentes espaços de atuação do professor de Educação Física, o projeto de formação do curso de Licenciatura, devido à forte ênfase na Educação Física escolar, vem dialogando muito pouco com os espaços ditos não-formais. Alguns professores reconhecem essa lacuna do curso ao afirmarem que muito do que é visto e desenvolvido para a atuação profissional na escola pode e deve ser estendido a esses outros espaços de intervenção do trabalho do profissional, porém, não há o trato para com o específico da intervenção nesses espaços não-formais. Do mesmo modo, os estudantes que se dizem competentes para atuar na academia, na saúde e no esporte de alto rendimento, acabam atribuindo o desenvolvimento dessa competência a outros cursos realizados fora da formação inicial, que para os docentes entrevistados, tal busca extracurricular na formação é legítima e necessária.

A síntese das análises feitas no quarto capítulo nos permite dizer que, sob o aspecto de querer ser e estar na profissão, o curso promove uma forte identificação com a profissão no sentido da predisposição em ser professor(a). Essa adesão à profissão tem na cultura docente e nos saberes profissionais veiculados, seus maiores motivadores. Os estudantes demonstram um “alto astral” em relação à sua formação.

Esta adesão talvez seja, neste projeto de formação, um dos aspectos mais positivos do curso. As implicações que o “não-pertencimento” à profissão traz para a prática pedagógica e para o processo de luta da categoria profissional acaba potencializando o mal estar docente, a crise de identidade, a pouca mobilidade política dessa categoria profissional e o baixo desenvolvimento da profissionalização docente, amplamente determinado pelo contexto sociopolítico mais amplo em que estamos inseridos. Este aspecto do curso se sobressai principalmente se levarmos em consideração um contexto político e social que não traz motivação para o exercício da profissão, por conta da progressiva desvalorização profissional, com baixos salários, indisciplina e violência no cotidiano do trabalho, exigências da avaliação

externa e interna à escola, grande número de estudantes por sala, falta de material didático, o não repasse de verbas públicas, etc.

Outro ponto positivo que se sobressai deste projeto de formação do curso investigado se refere à formação do pesquisador e a formação do professor. Há um razoável equilíbrio entre a acuidade científica e a formação didático-pedagógica. Pelos depoimentos, os estudantes reconhecem a importância da formação teórica que lhes é proporcionada. Alguns estudantes chegaram a afirmar que o curso possui um viés muito teórico. No entanto, estes mesmos estudantes também reconhecem a qualidade de sua formação didático-pedagógica, principalmente ao avaliarem a sua capacidade de avaliar, planejar, ensinar, conduzir e etc.

Quanto aos saberes profissionais veiculados neste curso de formação de professores é evidente a qualidade técnica no que diz respeito à sua atualidade pedagógica, profundidade dos conteúdos trabalhados e sua forte ligação com o trabalho do professor de Educação Física na escola. Tal reconhecimento, tanto dos estudantes como por parte dos docentes entrevistados, não exclui a crítica a certa fragilidade do domínio específico no exercício da profissão, tanto nos espaços formais como nos não-formais. A fragilidade é justificada por conta de certo desequilíbrio na relação entre Instituição formativa, professores e estudantes.

As análises dos dados coletados nos permitem concluir que o curso investigado sugere práticas formativas adequadas de como o professor de Educação Física aprende a profissão, além de proporcionar o desenvolvimento de concepções atualizadas da área da didática (aprendizagem, avaliação, ensino, planejamento...) e a compreensão das relações entre escola, contexto sociopolítico e comunidade, além de certa unidade entre teoria e prática, principalmente por ter a pesquisa com um dos seus princípios educativos na formação do professor.

A pesquisa desenvolvida reafirma a importância das práticas formativas (atividades, projetos, práticas de trabalho e experiências) na formação inicial do professor e na construção da identidade profissional. Para os docentes investigados, ganha ênfase neste curso as disciplinas Oficina Experimental (mesmo que ainda apresente fortes fragilidades), Estágio Supervisionado e os Núcleos Temáticos de Pesquisa. Também se destaca os Grupos de Pesquisa e as Atividades Complementares. Na avaliação dos estudantes, a disciplina Estágio Supervisionado tem o seu lugar de destaque na formação. Já a disciplina Oficina Experimental, apesar de fortemente citada

pelos docentes como um dos espaços que contribui significativamente para a formação dos futuros professores, não tem o mesmo reconhecimento por parte dos estudantes.

O conjunto de tais categorias (práticas formativas, saberes profissionais e cultura docente) e suas complexas inter-relações no processo de formação inicial de professores vem se traduzindo, no curso investigado, em um perfil formativo de professores que vêm demonstrando, nos espaços profissionais em que estão inseridos, competência técnica e principalmente política, com um perfil crítico e questionador. É claro que é um perfil que não se estende à totalidade dos egressos, mas àqueles que aderiram ao projeto de formação desenvolvido na instituição.

A partir do Projeto Político Pedagógico do curso investigado, que cobra a crítica de si mesmo, isto é, que propõe a avaliação permanente de seu projeto institucional, estudos ancorados nos temas da profissionalidade e profissionalização docente abrem novas possibilidades de reflexão sobre suas práticas formativas, seus saberes veiculados, enfim, sobre o processo de formação em desenvolvimento.

Acredito que este trabalho contribui com o processo de avaliação institucional do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG principalmente por oportunizar a dialética no olhar e voz tanto dos estudantes como dos docentes do curso. Do mesmo modo, a pesquisa deixa suas contribuições para o debate e produção acadêmica da formação de professores no Brasil, em especial, do professor de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, J. L. H. La formación del professorado de Educación Física: Nuevos interrogantes, nuevos rectos. *Revista brasileira de ciências do esporte*, Campinas, v.22, n. 3, p. 39-52, maio 2001.
- ÁVILA, R. *A relação entre os saberes cotidianos e os saberes curriculares no processo de formação inicial*. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en La práctica)*. Whashington. D.C.: BID/Banco Mundial, 1994.
- BARBOSA, M. L. O. Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil? *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 10(1): 129-142, maio de 1998.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento Marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRACHT, V. *Educação e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1999. 159 p.
- _____. *Identidade e Crise da Educação Física: um enfoque epistemológico*. In: BRACHT, V; CRISÓRIO, R. (Coord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina – Identidade, Desafios e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalidade docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista brasileira de ciências do esporte*, Campinas, v.22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.
- CARROLO, C. “Formação e identidade profissional dos professores”. In: *Viver e construir a profissão docente*. ESTRELA, M. T. (org.). Porto/Portugal, Porto Editora, 1997.
- CAVALCANTI, K.B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBRASA, 1984.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: CORTEZ, 1992.
- DAVID, N. A. N. *Novos Ordenamentos Legais e a Formação de Professores de Educação Física: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados*. 2003.128. f (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.
- _____. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. *Revista do CBCE*, Campinas S/P v 23, nº 2, jan/2002.
- DAOLIO, J. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas – SP: Papirus, 1988.
- ENGUITA, M. F. “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.” In: *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, n.º4, 1991, p.41-61.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Porto Editora, p. 93-124, 1991.
- FELÍCIO, B. F. *Em busca dos fundamentos da proposta de bacharelado em educação física: das justificativas teóricas do curso à atividade profissional na área*. Anais do XV Congresso Brasileiro de

- Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007.
- FIGUEIREDO, Z. C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, jan/abril, 2004.
- FERREIRA, A. C. P; VILARINHO NETO, S.. Políticas educacionais e currículo de formação de professores de Educação Física: desafio e possibilidade para a organização do trabalho pedagógico. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 2, p. 44-64, Jun/Jun. 1998-1999.
- FIORENTINI, Dario. *A Didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática*. Anais do XII ENDIPE, Curitiba, p. 243-257, 2004.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1991.
- FREITAS, L.C de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez Editora, p. 69-90, 2006.
- FURTADO, Roberto Pereira. Do fitness ao wellnes: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 1, 2009.
- _____. *O não lugar do professor de Educação Física em academias de ginástica*. 2007. 187 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.
- GATTI, B. *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*. Cadernos de Pesquisa, n.º 98, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, p.85-90, ago./1996.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GUIMARÃES, V; ANDRADE, T.M; ÁVILA, R. *Profissionalização Docente e Cultura Escolar - primeiras aproximações*. Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Anápolis: 2009.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Saberes docentes e identidade profissional: A formação de professores na Universidade Federal de Goiás*, 2001. 193. f Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. *Formação de professores – saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. A socialização profissional e a profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: _____. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. Profissão e Profissionalização docente: Disposições em relação ao ser professor. In: _____. (org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*, Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- _____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- LÜDKE, Menga. O educador: Um profissional? . In: CANDAU, V.M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. Florianópolis. *VII Endipe*, vol.II.

- MASCARENHAS, Fernando. Trabalho. In: Gonzáles, F; Fensterseifer, P. (org.). *Dicionário Crítico da Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- MARCONDES, Maria I. *A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores*. Anais do XII ENDIPE, Curitiba, p. 259-270, 2004.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostskiano*. Campinas, SP, Autores Associados, 2007.
- MEDINA, J. P. M. *A Educação Física cuida do corpo e ... mente*. Campinas: Papyrus, 1983.
- MOLINA NETO, V; MOLINA, R. M. K. Identidade e Perspectivas da Educação Física na América do Sul - Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina – Identidade, Desafios e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, pp. 259-278, 2003.
- MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre-RS/Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v.9, n.1, p.145-169, jan/abril, 2003.
- NOVOA, António (Org.). O professor e as histórias de sua vida. In: _____. (org.). *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Editora, pp. 11-29, 1992.
- _____. O passado e o presente dos professores. Em: *Profissão Professor*. NÓVOA, António (org.). Porto, Porto Editora, 1995.
- _____. Formação de professores e a profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. pp. 15-34.
- _____. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Rev.Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 25, n.1, p. 11-20, jan-jun.1999.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). *Profissão Professor*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1991, p. 9-32
- OLIVEIRA, V. M. *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 1984.
- PAIVA, F.S. L. et al. *Formação inicial e currículo no CEFD/UFES*. Pensar a Prática, v.9/2, p. 213-230, jul./dez. 2006.
- _____. Constituição do Campo da Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina – Identidade, Desafios e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, Selma G. “Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura”. In: André, M.E.D.A. e OLIVEIRA, Maria R.N.S. (orgs.). *Alternativas do ensino da didática*. Campinas: Papyrus, 1997.
- PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. (org.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA JÚNIOR, C. P. A construção do campo da educação física e seus obstáculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. *Anais...* Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- ROMANOWSKI, J. P. *Os processos de pesquisa e a formação docente*. Anais do XII ENDIPE, Curitiba, p. 193-203, 2004.

SANCHOTENE, M. U; MOLINA NETO, V. *Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectiva para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física*. Pensar a Prática, v.9.2, p. 267-280, jul./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1995.

_____. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: _____. *Poderes Instáveis em Educação*. RS.:Artmed, 1999 p.70-98.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Rev. Educação, Rio Grande do Sul, v.30. n.02, 2005.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, Demerval. (Orgs.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

STEINHILBER, Jorge. *et al.* Evolução do trabalho do profissional de Educação Física: Instrutor – Professor – Profissional! E agora?...Instrutor? *Revista brasileira de ciências do esporte*, Campinas, v.19, n. 3, p. 95-98, maio 1998.

SÉRGIO, M. *Educação Física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papirus, 1989.

SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compedium, s.d

SILVA, A. M. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores Associados, Florianópolis: EdUFSC, 2001.

SILVA, Maria H. G. F. da “Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas.” *Rev. Perspectiva*, Florianópolis-SC, v.23, n.02, p.381-406, jul-dez. 2005.

SILVA, T.T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAFFAREL, Celi Zulke. *et al.* *Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo*. Pensar a Prática, v.9/2, p. 153-179, jul./dez. 2006.

TAFFAREL, C.Z.; LACKS, S. *Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista*. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002.

TANI, GO *et al.* *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TANI, GO. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Revista Motus Corporis*, vol.3, n.2, p. 9-49, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. 1ª. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão de Estudos Curriculares da Faculdade de Educação Física. Reforma do Ensino Superior: Diretrizes curriculares em Educação Física. FEF/UFG. *Pensar a Prática*, v.2, p.187-198, jun. 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão de Reforma Curricular. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Goiânia, 2005. Disponível em: <http://www.fef.ufg.br/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CEPEC. *Resolução-CEPEC nº 715*. Goiânia, 2005. 18 p. Disponível em: <http://www.fef.ufg.br/>.

VEIGA, Ilma P.A.(org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas-SP, Papirus, 1998.

APÊNDICE I:
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS CONCLUÍNTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Título do projeto:
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL - O CASO UFG

Pesquisadora: Regiane de Ávila Chagas
Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Modalidade: _____ Turno: _____

Esta é uma pesquisa sobre formação de professores de Educação Física na UFG. Pedimos sua colaboração, respondendo a este questionário. Obrigada.

Já tem curso superior em outra área?

Não () Sim () Qual _____

Identificação

- a () Ainda não é professor(a).
b () É professor(a) em escola com até 2 anos de profissão.
c () É professor(a) em escola com mais de 2 anos de profissão
d () Não pretende ser professor(a)
e () Atua em outros espaços do profissional de Educação Física
Não () Sim () Qual _____

Instruções

Marque a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz do seu curso de licenciatura e faça as observações solicitadas para melhor compreensão de suas respostas. Se você quiser dar alguma explicação sobre sua resposta e não houver espaço ou este for insuficiente, utilize o verso da folha.

Lembre-se: As questões referem-se a todo seu curso de licenciatura, do início até agora.

Marque apenas uma opção em cada questão.

I PARTE

1) Os conteúdos trabalhados neste curso deram a você segurança para trabalhar como professor principalmente devido à(ao):

- a () profundidade e visão de conjunto das disciplinas

- b () vínculo das disciplinas com os conteúdos estudados em outras áreas de estudos
 c () sua atualidade
 d () sua ligação com o trabalho do professor de Educação Física
 e () Não percebo nenhum destes aspectos no curso.
 f () Outro _____

- 2) Este curso ajudou você desenvolver, principalmente, habilidade para:
 a () articular o ensino da Educação Física com os acontecimentos do dia-a-dia
 b () utilizar e/ou criar maneiras diferentes de ensinar os conteúdos da EF. Escolar.
 c () Possibilitar aos seus alunos(as) uma visão crítica da Educação Física.
 d () articular a EF com outras áreas de conhecimento que os alunos(as) estudam.
 e () proporcionar maior desenvolvimento intelectual acerca da cultura corporal aos alunos
 f () Não desenvolveu nenhuma das habilidades acima.
 g () outro _____

(Esta questão é continuidade da anterior, marque no máximo duas opções)

- 3) Neste curso o que mais contribuiu para que você desenvolvesse esta habilidade foi:
 a () as discussões sobre os problemas da realidade profissional trazidas pelos docentes do curso
 b () os métodos, técnicas de ensino e as “dicas” sobre formas de trabalhar melhor
 c () o modo de atuar dos professores deste curso de graduação
 d () a ajuda de colegas que já são professores
 e () o exemplo dos professores das escolas de estágio
 f () não identifico nenhum desses fatores no curso
 g () Outro _____

Descreva dois acontecimentos do curso que mais contribuíram para que você desenvolvesse esta habilidade

4) Você **se sente preparado/a** para trabalhar em outros espaços de atuação profissional do professor de Educação Física?

- () Não
 () Sim, no mundo do Fitness
 () Sim, nos espaços de Lazer
 () Sim, nas áreas da Saúde
 () Sim, no esporte de Alto Rendimento
 () Em outros espaços _____

5) Tem algum aspecto dos conteúdos deste curso, ou da atividade profissional do professor de Educação Física em que você pretende se especializar mais?

() Sim. () Não.

Qual? _____

Porque?

6) Qual(is) a(s) disciplina(s) deste curso que mais contribuiu(ram) na preparação para atuar como professor na escola?

Cite até três

7) A cultura docente, ou seja, o que os professores do curso falavam/falam sobre a profissão, sobre o trabalho de ser professor, sobre dar aulas:

a() ajudou a melhorar minha adesão a profissão

b() não contribuiu para melhorar minha adesão a profissão

c() não influenciou em minha decisão de querer ser/estar na profissão

8) Você acredita que o fato da licenciatura e bacharelado serem trabalhados separadamente:

a () facilitou a sua formação

b () dificultou a sua formação

c () enriqueceu a sua formação

d () empobreceu a sua formação

e () é indiferente se as duas modalidades de cursos são dados juntos ou separados

Explique sua resposta

9) Toda profissão, todo trabalho envolve aspectos mais e menos agradáveis, mais e menos difíceis. Com a profissão docente não é diferente.

Aponte três aspectos que lhe “puxam” para ficar na profissão. E três que lhe empurram” para fora da profissão.

Aspectos que me “puxam” para ficar na profissão docente

Aspectos que me “empurram” para fora da profissão docente

II PARTE

1) Em meio a tantas possibilidades para a obtenção de informações e para aprender, você acha que a escola e o professor:

- a () passaram a ter outros papéis na sociedade
- b () têm o mesmo papel que sempre tiveram
- c () não têm mais nenhum papel na sociedade

Explique sua resposta?

2) *Este curso ajudou você a compreender melhor :*

- como é a organização da escola e do sistema escolar:

() Sim

() Não

- as dificuldades que os professores(as) enfrentam no dia-a-dia do trabalho docente:

() Sim

() Não

- as relações do contexto sócio-político com a educação escolar:

() Sim

() Não

- as relações entre escola e comunidade:

() Sim

() Não

- outro aspecto

3) Sobre o **planejamento** de uma aula de Educação Física, você pode afirmar que:

a() aprendeu no curso como elaborá-lo e isto lhe ajuda (ou vai ajudar) a trabalhar melhor.

b() aprendeu no curso como elaborá-lo mas acha que não ajuda (ou não ajudará) em nada.

c() não sabe como elaborá-lo, mas acha que, se soubesse, ajudaria a trabalhar melhor

d() não sabe como elaborá-lo, mas isto não lhe faz (ou não fará) falta.

e() aprendeu fora do curso e isto lhe ajuda (ou vai ajudar) a trabalhar melhor

f() aprendeu fora e aperfeiçoou no curso e isto lhe ajuda (ou vai ajudar) a trabalhar melhor

g() aprendeu fora do curso, mas acha que não ajuda (ou não ajudará) em nada

4) Após este curso você se sente mais seguro(a) principalmente para:

a() despertar a atenção dos alunos para o tema da aula e mantê-los motivados

b() iniciar, desenvolver e terminar bem uma aula

c() transmitir com clareza os conteúdos de modo que os alunos(as) aprendam bem

d() diversificar as aulas para que os alunos aprendam melhor

e() verificar se os alunos estão entendendo a matéria e ensinar diferente, se for preciso

- f() lidar com tranquilidade com os problemas que ocorrem na sala de aula
 g() ainda não me sinto seguro(a) em nenhuma destas habilidades

Explique como o seu curso lhe ajudou no desenvolvimento desta habilidade.

5) Quanto à **avaliação da aprendizagem dos alunos(as), neste seu curso você:**

- a () aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos
 b () não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos
 c () aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou no curso

6) Se você fosse professora de um curso de graduação, aponte três conteúdos, temas ou disciplinas que você gostaria de sugerir para inclusão no currículo.

Por quê? _____

III PARTE

1) Quanto ao descaso com a Educação Física escolar e à desvalorização do professor(a) em nossa sociedade, você pensa que:

- as universidades e os professores(as) universitários também têm responsabilidade por isto

() Sim

() Não

- os professores(as) do ensino fundamental e médio também tem responsabilidade por isto

() Sim

() Não

Por que? _____

2) Frente às mudanças do contexto atual, você percebe maiores possibilidades do professor(a) que atua na escola ser mais reconhecido(a) e respeitado(a) profissionalmente?

() Sim.

() Não.

Por que? _____

3) Após estes anos de curso, a imagem que você fazia sobre o que é ser professor:

- a() mudou para melhor.
b() mudou para pior.
c() não mudou.

Explique como seu curso ajudou você a formar/manter esta sua opinião

4) Sua decisão de ser professor(a) de Educação Física ocorreu:

- a() antes de entrar na Universidade e este curso lhe ajudou melhorar esta decisão
b() antes de entrar na Universidade e este curso não contribuiu para melhorar esta decisão
c() depois de entrar na Universidade e este curso contribuiu para esta decisão
d() depois de entrar na Universidade e este curso não contribuiu para esta decisão
e() não decidi se vou ser professor(a)

5) Ganhar a vida sendo professor(a) e pertencer a um ou mais grupos de colegas da mesma profissão é uma idéia:

- a() que lhe agrada
b() que não lhe agrada
c() indiferente
d() outro _____

6) Ser professor para você é (ou vai ser):

- a() um “bico”
b() uma ocupação com a qual você não se identifica.
c() uma profissão
d() uma vocação

Explique sua opção

7) O aspecto da atividade do professor(a) que mais lhe atrai é:

- a() estar em constante processo de aprendizagem
b() maior possibilidade de ser servidor público
c() conscientizar as pessoas e contribuir para melhoria da sociedade
d() ensinar, comunicar-se com grupos variados
e() conseguir trabalho com mais facilidade
f() maior liberdade e autonomia no trabalho
g() outro _____

APÊNDICE II:
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

1) Professor(a) fale um pouco sobre as características que você acha que este curso tem. (“Marcas” próprias do curso... os aspectos “fortes” do curso ...)

- Estas características são desenvolvidas a partir de um acerto entre vocês, ou é mais informal, da forma como o curso, na prática foi tomando?

2) Professor(a) você acha que este curso tem um “nome”, tem um *status* enquanto um curso que forma bem o professor?

- **Que fatores**, quais razões levam você a afirmar que daqui saem bons professores?
- **Comente atividades**, práticas de trabalho, experiências, projetos que você acha que se destacam neste curso para a formação de professores.
- Fale um pouco como estas atividades repercutem no curso, como são avaliadas, se são referência para a formação destes alunos.

3) Neste caso, na sua opinião o(as) estudantes que saem deste curso desenvolvem quais características profissionais?

- Você percebe indícios, ou tem evidências disto?

4) Entendendo por identidade profissional aquilo que caracteriza uma profissão, seus saberes, suas habilidades e competências, como você conceituaria a identidade do professor de Educação Física?

- Você acredita que este curso de formação vem buscando desenvolver /construir nos estudantes esta identidade profissional? Como?

5) Professor(a), você trabalha com uma disciplina dita de conteúdo ou específica (ou pedagógica), fale um pouco sobre como esta sua disciplina ensina o(as) estudantes a ser professor.

6) No ensino de sua disciplina, no seu trabalho direto na sala de aula, você pode me dizer que coisas você fala aos alunos sobre a profissão, sobre este trabalho de ser professor, sobre dar aula?

7) Você acha que este curso tem ajudado a mudar a imagem de ser professor que os alunos trazem quando ingressam aqui? Tem havido preocupação com isto?

8) Professor(a), fale um pouco sobre dificuldades profissionais ou mesmo problemas que os professores enfrentam nas escolas de ensino fundamental e médio atualmente.

- Como estas dificuldades aparecem no curso? Como são discutidas? Que importância têm para mudanças no curso? ... (Enfim, como as dificuldades do dia-a-dia profissional influenciam o desenvolvimento deste curso?)
- 9) Professor(a), tem havido muitas **mudanças no mundo** da economia, do conhecimento, da informação, no mundo da ética, do trabalho... a seu ver, isso mexe no perfil profissional do professor?
- Ainda que de maneira geral, **o que precisaria ser mudado no curso**, no currículo, no estágio, devido a disto?
- 10) Professor(a), fale-me um pouco sobre este sistema de **formar bacharéis e licenciados em cursos diferentes**. Teria alguma idéia diferente para formar professores?
- Tem havido discussão no curso a respeito disto?
 - O que professores e alunos dizem a este respeito?
- 11) Sobre o aluno que sai formado desta instituição, vou pedir para você atribuir uma **nota** para os quesitos abaixo:

Domínio na área específica	Nota: _____
Postura profissional	Nota: _____
Habilidades na profissão	Nota: _____
(comunicação, manejo de sala, saber avaliar, uso de técnicas de ensino...)	
Visão contextualizada das coisas	Nota: _____

APÊNDICE III:
GRUPOS DE OPINIÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

1) Características do curso

- Você recomendaria este curso para seus/as amigos/as que querem ser professores/as? Por quê? (Ou, valeu a pena fazer este curso? Por que)?
- Fale de “surpresas” agradáveis e desagradáveis que você teve com este curso.
- Vocês têm colegas que estudam(ram) em outras instituições (UCG, UEG, ESEFEGO...) aqui de Goiás. Quais diferenças percebem entre este e aqueles cursos?
- Falando de cada ano do curso em separado, qual é a tônica de cada um?
- Fale de atividades que você julga que, de alguma maneira, marcaram sua formação.
- Fale de práticas/atividades que você adotou no seu dia/a/dia ou lhe fez repensar a sua prática.

2) Habilidades/competências/ características profissionais desenvolvidas

- Em que você acha que é ou vai ser bom/a, como professor/a? Como o seu curso contribuiu para este seu preparo?
- Você se sente preparado/a para atuar nos espaços ditos não formais do professor de Educação Física? Quais? Qual o papel do curso neste seu preparo?

3) Aspectos conceituais

- Fale um pouco do que ser um/a bom/a professor/a hoje.
- Para você o que significa aprender bem?
- Fale um pouco sobre: a importância da escola hoje; dificuldades de escolarização das crianças; formação de professores; dificuldades profissionais ...

4) Saberes relacionados a uma cultura profissional

- Você poderia falar de alguma coisa nesta profissão que pode atrair ou motivar alguém a segui-la?

- Você acha que o curso ajudou a melhorar a imagem que o estudante traz do que é ser professor/a?
- Embora se diga que esta profissão seja de muita importância, ela é pouco valorizada. Esta questão apareceu muito no seu curso? O que você pensa a respeito? Como você lida (ou pensa lidar) com ela no dia/a/dia profissional?
- Fale a respeito de mudanças que você tem percebido nesta profissão. Se você já é professor/a seu jeito de trabalhar tem modificado? O que tem a ver o curso com isto?