

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

JANAINA GARCIA SANCHES

“... EU NEM SABIA QUE A BOLA ERA REDONDA!”

**Um estudo sobre o exercício precoce da docência entre alunos de um Curso
de Licenciatura em Educação Física do interior de Minas Gerais/Brasil**

BELO HORIZONTE

2011

JANAINA GARCIA SANCHES

“... EU NEM SABIA QUE A BOLA ERA REDONDA!”

Um estudo sobre o exercício precoce da docência entre alunos de um Curso de Licenciatura em Educação Física do interior de Minas Gerais/Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa “Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Co-orientador: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

BELO HORIZONTE

2011

JANAINA GARCIA SANCHES

... EU NEM SABIA QUE A BOLA ERA REDONDA!

Um estudo sobre o exercício precoce da docência entre alunos de um Curso de Licenciatura em Educação Física do interior de Minas Gerais/Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa "Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos", como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciola Licínio de Castro Paixão Santos.

Co-orientador: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

Data de aprovação: 25 de fevereiro de 2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Luciola Licínio de Castro Paixão Santos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. José Ângelo Gariglio
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Meily Assbú Linhales
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Eliene Lopes Faria
Colégio Técnico da UFMG

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof^a. Dr^a. Lídia dos Santos Zacarias
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Belo Horizonte, 25/02/2011

*A minha eterna, querida e inesquecível
mãezinha, Adelina, que sempre se fez
presente junto a mim mesmo após a sua
partida desta vida...*

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos amigos do plano espiritual, por se fazerem presentes em todos os momentos da minha vida – especialmente naqueles mais caóticos que vivi nesses últimos quatro anos –, alertando-me para os obstáculos e perigos da jornada terrena, amparando-me nas horas de aflição e guiando-me na direção do esclarecimento;

Ao meu amado e dedicado esposo, Paulo José (ou, simplesmente, Zé!), pela sua infinita paciência e compreensão para comigo, bem como pela sua cumplicidade nos meus projetos no campo do desenvolvimento profissional e acadêmico;

À Professora Lucíola pela oportunidade concedida no momento em que me admitiu no Programa de Pós Graduação da FAE/UFMG como sua orientanda, bem como pelas suas orientações e compreensão demonstrada em relação às minhas limitações e dificuldades reveladas no decorrer deste curso;

Ao Professor José Ângelo Gariglio, pela sua atenção, gentileza e disponibilidade ao aceitar o convite para realizar a co-orientação desta tese, bem como pelos seus esclarecimentos oportunos acerca das minhas questões de estudo;

Ao Professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, pela sua atenção e cuidado ao elaborar o parecer do meu projeto de tese;

À amiga Valéria Braga, por me acolher em sua casa no período em que precisei permanecer, por dias consecutivos, em Belo Horizonte para freqüentar as aulas do doutorado;

Aos meus ex-alunos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física nos quais atuei, pela preciosa colaboração prestada nos momentos de conceder as entrevistas que subsidiaram a elaboração deste estudo;

À Cássia Mello e à Vanessa Queiroz, pelo apoio prestado no trabalho de transcrição das entrevistas;

Aos meus companheiros e companheiras de trabalho que, gentilmente, colaboraram comigo nos momentos (que não foram poucos!) em que precisei me

ausentar do trabalho para desenvolver as minhas atividades de doutorado. Quando precisarem de mim, podem contar comigo!

À Profa. Zenólia e à Profa. Meily, por terem se disponibilizado a participar como membros da banca do meu Exame de Qualificação, bem como pelas preciosas considerações e sugestões que fizeram acerca do trabalho naquela ocasião. Obrigada por se fazerem presentes neste momento final;

Às Professoras Eliene, Lídia, Analise e ao Professor Jairo, por terem aceitado o convite para participar desta banca de defesa de tese;

Aos meus amigos(as) e familiares, pelo apoio e companheirismo manifestados, em diferentes momentos, no decorrer desta jornada!

Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar... Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota! (Madre Teresa de Calcutá).

RESUMO

Esta tese tem como tema o exercício precoce da docência de alunos que iniciaram o magistério da disciplina Educação Física, logo que ingressaram no curso de licenciatura nesta área. O objetivo da tese foi investigar as relações que os alunos-docentes estabelecem com os conhecimentos do curso, considerando a experiência e as necessidades que o magistério na área lhes oferece e lhes demanda. Ao lado disso, buscou-se também traçar um quadro da situação do curso de Educação Física e da docência na Educação Básica nesta área. Para isso, foi feito um estudo documental e uma pesquisa de campo com seis alunos de um Curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior localizada numa cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, que foram analisadas a partir das contribuições teóricas do trabalho de François Dubet no campo da sociologia da experiência, e do trabalho de Bernard Charlot sobre as relações com o saber. Concluiu-se que o número de formandos dos cursos de Educação Física é suficiente para cobrir a demanda de professores habilitados nesta área. No entanto, ainda há um grande número de professores não habilitados lecionando esta disciplina, o que evidencia que os concluintes deste curso preferem trabalhar em outras atividades. As análises das entrevistas permitiram concluir que nas relações que os sujeitos estabelecem com os saberes, tanto no interior do curso de licenciatura, como no exercício da docência, predominam, com maior visibilidade, a lógica da integração e a lógica da estratégia. Observou-se, ainda, que há uma grande articulação entre essas duas lógicas, enquanto a lógica da subjetivação somente pode ser identificada em poucas situações. As ações dos sujeitos no curso são de caráter utilitário e seu interesse maior é pelos saberes incorporados naquelas atividades que poderão ser usadas em suas aulas na escola. A maior parte destes docentes não apresentou um desempenho acadêmico satisfatório, embora afirmem que o curso tem maior significado para quem já leciona. Observou-se também que os alunos-docentes se submetem às rotinas e às determinações das escolas, mesmo quando essas não são coerentes com as propostas do curso de formação. Pode-se dizer que a experiência docente, se fosse bem explorada durante o curso, se constituiria em elemento importante no processo de formação profissional. No entanto, as necessidades prementes do fazer cotidiano destes sujeitos fazem com que mantenham uma relação superficial e imediatista com os saberes do curso, sem exploração da dimensão epistemológica destes saberes. Também parece haver, por parte dos alunos investigados, na maioria das vezes, mais apropriação dos saberes do curso do que uma real integração, o que demandaria o debate, a crítica e a resignificação destes saberes. Por fim, acredita-se que, de toda forma, a imersão no campo de trabalho possibilita aos alunos a aprendizagem de diferentes naturezas, que são importantes para o processo de formação profissional.

ABSTRACT

This thesis has as subject the precocious exercise of the teaching profession of pupils who had initiated the teaching of disciplines Physical Education, as soon as they had entered the course of graduation in Physical Education - licentiate. The objective of the thesis was to investigate the relations that the pupil-professors establish with the knowledge of the course, considering the experience and the necessities that the teaching in the area offers to them and their demand. To the side of this, one also searched to trace a picture of the situation of the course of Physical Education and the teaching profession in the Basic Education in this area. For this, it was made a documentary study and a research of field with six pupils of a Course of graduation in Physical Education - licentiate of a located Institution of Superior Education in a city of the interior of the State of Minas Gerais. Half-structuralized interviews had been carried through, that had been analyzed from the theoretical contributions of the work of François Dubet in the field of the sociology of the experience, and the work of Bernard Charlot on the relations with knowing. One concluded that the number of graduate of the courses of Physical Education is enough to cover the demand of professors qualified in this area. However, still it has a great number unqualified professors teaching this discipline, what it evidences that the professionals who finishes of this course prefer to work in other activities. The analyses of the interviews had allowed to conclude that in the relations that the citizens establish with knowing them, as much in the interior of the graduation in Physical Education - licentiate, as in the exercise of the teaching profession, they predominate, with bigger visibility, the logic of the integration and the logic of the strategy. It was observed, still, that it has a great joint between these two logics, while the logic of the subjection only can be identified in few situations. The actions of the citizens in the course are of utilitarian character and its bigger interest is for knowing them incorporated in those activities that could be used in its lessons in the school. Most of these professors did not present a satisfactory academic performance, even so affirms that the course has greater meant for who already teaches. One also observed that the pupil-professors submit themselves to the routines and the determination of the schools, exactly when these are not coherent with the proposals of the formation course. It can be said that the teaching experience, if well was explored during the course, if it would constitute an important element in the process of professional formation. However, the pressing necessities of daily making of these citizens make with that they keep a superficial and immediate relation with knowing them of the course, without exploration of the epistemological dimension of these to know. Also it seems to have, on the part of the investigated pupils, most of the time, more appropriation of knowing of the course of what one real integration to them, what it would demand the debate, critical and the resignification of these to know. Finally, one gives credit that, of all form, the immersion in the work field makes possible to the pupils the learnings of different natures, that are important for the process of professional formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CES	Conselho de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação (CNTE)
COESP-EF	Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física
CONDIESEF	Conselho de dirigentes de Escolas de Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-MEC	Sistema Eletrônico do Ministério da Educação
FIES	Financiamento Estudantil
FORUMDIR	Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GTT's	Grupos Temáticos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	Instituição de Ensino Superior
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PIP	Programa de Instrução Parcelada
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - Dados sobre os professores da Educação Básica em relação à disciplina Educação Física no Brasil (2007): área de formação, demandas (hipotética e constatada) de professores para ministrá-la e concluintes licenciados na área no período de 1990-2007 59
- GRÁFICO 2 - Evolução do número de concluintes, no Brasil, em cursos presenciais de graduação na área de Educação Física entre os anos de 1999 e 2008, segundo a sua denominação (INEP) 61
- GRÁFICO 3 - Número de instituições de ensino superior que ofertam cursos de Educação Física nas unidades federativas do Brasil (INEP, 2010) 71

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Número e percentual de professores da Educação Básica que lecionavam a disciplina Educação Física no Brasil, em 2007, segundo a área de formação e o segmento de ensino de atuação (INEP, 2009)	49
TABELA 2 -	Número de professores (em ordem decrescente) com formação em áreas diversas que lecionavam a disciplina Educação Física, no Brasil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em 2007 (INEP, 2009)	50
TABELA 3 -	Demanda hipotética de professores e número de licenciados por disciplina (INEP, 2003)	54
TABELA 4 -	Professores da Educação Básica, com formação na área de Educação Física, que ministravam outras disciplinas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no Brasil em 2007 (INEP, 2009)	57
TABELA 5 -	Distribuição dos percentuais de professores da Educação Básica que possuíam formação em Educação Física no Brasil, no ano de 2007, segundo as macrorregiões geográficas (INEP, 2009)	65
TABELA 6 -	Proporção percentual entre os professores que possuíam formação em Educação Física e os demais professores que atuavam na Educação Básica no ano de 2007, segundo as macrorregiões brasileiras (INEP, 2009)	66
TABELA 7 -	Número e percentual de professores da Educação Básica que atuavam e lecionavam a disciplina Educação Física em Minas Gerais e no Brasil no ano de 2007, conforme o segmento de ensino (INEP, 2009)	67
TABELA 8 -	Percentuais de instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação em Educação Física segundo, as macrorregiões brasileiras	70

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa (alunos docentes)	43
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Apresentando o objeto de estudo	18
Formação do professor de Educação Física e iniciação à docência: o que revelam os estudos	20
Percurso metodológico	38
PARTE I – PANORAMA DA ATUAÇÃO DOCENTE E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O EXERCÍCIO PRECOCE DA DOCENCIA	47
Atuação e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que ministram a disciplina Educação Física no Brasil	48
Atuação e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que ministram a disciplina Educação Física no Estado de Minas Gerais	66
Os cursos de Educação Física no Brasil e no Estado de Minas Gerais	68
A política de formação de professores no Brasil	76
Os ordenamentos legais no campo da Educação Física	81
A Educação Física enquanto campo de conhecimento	89
PARTE II – O EXERCÍCIO PRECOCE DA DOCÊNCIA	94
A Sociologia da Experiência	95
Relação com o Saber	103
As lógicas de ação e as relações com os saberes reveladas pelos alunos-docentes	109
<i>Conhecendo um pouco sobre Angélica</i>	<i>110</i>
<i>As lógicas de ação de Angélica no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes</i>	<i>112</i>
<i>As lógicas de ação de Angélica no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes</i>	<i>115</i>

<i>Conhecendo um pouco sobre Carla</i>	120
<i>As lógicas de ação de Carla no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes</i>	121
<i>As lógicas de ação de Carla no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes</i>	124
<i>Conhecendo um pouco sobre Patrícia</i>	126
<i>As lógicas de ação de Patrícia no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes</i>	128
<i>As lógicas de ação de Patrícia no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes</i>	132
<i>Conhecendo um pouco sobre Priscila</i>	135
<i>As lógicas de ação de Priscila no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes</i>	137
<i>As lógicas de ação de Priscila no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes</i>	140
<i>Conhecendo um pouco sobre Rodrigo</i>	143
<i>As lógicas de ação de Rodrigo no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes</i>	145
<i>As lógicas de ação de Rodrigo no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes</i>	149
<i>Conhecendo um pouco sobre Taís</i>	153
<i>As lógicas de ação de Taís no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes</i>	154
<i>As lógicas de ação de Taís no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes</i>	156
<i>Sobre os sujeitos</i>	158

Sobre as lógicas de ação e as relações com os saberes	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	180
Apêndice 1	181
Apêndice 2	182
Apêndice 3	184
ANEXOS	185
Anexo 1	186

INTRODUÇÃO

Apresentando o objeto de estudo

A temática desta tese refere-se ao exercício da docência em Educação Física por sujeitos que começaram a lecionar assim que ingressaram no curso de formação de professores da respectiva área (licenciatura em Educação Física). É que venho observando, desde o ano de 2004, ocasião em que comecei a trabalhar com a formação de professores de Educação Física em uma Instituição de Ensino Superior no município de Muriaé, em Minas Gerais, que esse tem sido um fenômeno bastante comum em cidades do interior do referido Estado. Desde o início, chamou a minha atenção e me levou a uma série de indagações, de tal forma que se tornou o tema que elegi para esta tese de doutorado, uma vez que são escassos os trabalhos de pesquisa (teses e dissertações) que abordem o exercício precoce da docência Educação Física escolar.

Comecei a trabalhar com a formação de professores de Educação Física lecionando para turmas de diferentes períodos do curso de licenciatura em Educação Física que funcionava nos turnos da manhã e da noite. A clientela atendida por este curso era composta por jovens que, na sua maioria, eram oriundos de outros municípios circunvizinhos. O fenômeno do exercício precoce da docência, por estudantes de Educação Física, era comum, tanto entre aqueles que residiam em Muriaé, como também entre aqueles que vinham de outras cidades.

Desde os primeiros contatos com os alunos do curso de Educação Física desta instituição, pude constatar que alguns alunos já começavam a lecionar em escolas de Educação Básica, como “professores” de Educação Física, assim que ingressavam no curso, tanto nas da rede pública, como nas da rede particular de ensino, porém, de forma predominante na rede pública. Mas também havia alguns casos de alunos que já possuíam experiência como “docente” na Educação Física escolar, antes mesmo de ingressar no curso de graduação.

Em junho de 2008, desliguei-me desta instituição ingressei em outra pouco tempo depois, em agosto de 2008. Nesta nova faculdade, atuei como professora e coordenadora de um curso de licenciatura em Educação Física, no qual permaneci trabalhando até agosto de 2010¹. Esta Instituição de Ensino Superior (IES) também se localizava no interior de Minas Gerais, no município de Matipó, próximo à Manhuaçu. Nesta localidade também pude constatar a ocorrência do fenômeno que anteriormente já havia constatado: os alunos começam a exercer precocemente a docência em Educação Física, assim que ingressam no curso.

Além disso, observei também haver um aumento crescente do ingresso no magistério à medida que os alunos vão avançando no curso. Os estudos de Borges (2005) e as estatísticas oficiais apresentadas pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006; 2009) confirmam a ocorrência desse fenômeno, uma vez que mostram que a maioria dos docentes brasileiros trabalha antes e durante a sua formação profissional inicial, e, em muitos casos, no próprio exercício da docência.

Em se tratando do exercício precoce da docência por estudantes de Educação Física, as primeiras indagações que me ocorreram foram as seguintes: de que maneira estes indivíduos exercem a docência sem uma prévia preparação acadêmico-profissional, já que começam a lecionar a partir dos períodos iniciais do seu curso de formação acadêmico-profissional? Quais são as dificuldades encontradas e como elas são enfrentadas? De que maneira a formação proporcionada pelo curso de licenciatura em Educação Física vai repercutir na sua atuação como docente? Ou, ainda, de que maneira essa experiência docente precoce vai se refletir no seu processo formativo? Essas foram questões preliminares que me impulsionaram na direção desse estudo. Contudo, a questão central deste estudo é a seguinte: que relações os futuros professores de Educação Física, em exercício precoce da profissão, estabelecem com os conhecimentos que são proporcionados pelo curso de formação inicial?

¹ Em agosto/2010, solicitei a rescisão do meu contrato de trabalho nesta última Instituição de Ensino Superior privada na qual vinha atuando como professora e coordenadora do curso de licenciatura em Educação Física.

A partir da definição dessa questão e dos principais referenciais teóricos de análise (François Dubet e Bernard Charlot), o objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as lógicas de ação e as relações que os sujeitos estabelecem com os saberes no contexto do curso de formação profissional e no contexto do exercício precoce da docência. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Identificar as razões que levaram os sujeitos participantes deste estudo a ingressar no curso de Educação Física e no magistério nesta área;
- Traçar um quadro sobre o exercício da docência em Educação Física, no Brasil, no âmbito da Educação Básica;
- Traçar um quadro sobre a oferta de cursos de Educação Física no Brasil;
- Descrever a prática docente de alunos do curso de licenciatura em Educação Física que ingressaram precocemente no magistério, identificando as principais dificuldades com que estes alunos se defrontam;
- Identificar e analisar as lógicas de ação que presidem as ações destes alunos docentes nas suas relações com os saberes;
- Explicar que tipo de relação os alunos docentes estabelecem com os saberes do curso de licenciatura em Educação Física e com os saberes das escolas onde atuam.

Formação do professor de Educação Física e iniciação à docência: o que revelam alguns estudos

Não se tem dúvidas que o aprendizado do trabalho no magistério não passa somente pela formação acadêmico-profissional na qual são proporcionados conhecimentos teóricos, técnicas e práticas para o exercício da docência. Lüdke e Boing (2004) explicam que só a formação inicial não é suficiente para revelar as várias facetas da profissão; portanto, o cotidiano de trabalho do professor proporciona não apenas aplicação e o exercício daquelas competências adquiridas no curso de formação docente, mas também oportuniza a ressignificação dos conhecimentos obtidos anteriormente, bem como a realização de novos aprendizados.

Na mesma direção, Tardif e Reymond (2000), explicam que, além dos conhecimentos teóricos e de técnicas para o exercício da docência, as experiências diretas com o fazer do próprio trabalho são fundamentais, pois é neste esforço que serão aprendidos e produzidos saberes práticos essenciais ao exercício da prática profissional, pelos docentes em formação ou já formados. Os saberes práticos (ou experienciais), dentre a pluralidade de saberes² que compõem o saber docente, são aqueles que são adquiridos a partir da experiência direta com o trabalho, ou seja, através das ações desenvolvidas na escola.

Conforme Tardif e Reymond (2000) e Tardif (2002), além desta experiência prática, é preciso também considerar na formação docente as vivências dos sujeitos antes do ingresso na profissão. Para esses autores, a trajetória pré-profissional abrange todas as experiências e aprendizados que o sujeito realizou antes de adquirir a formação específica para o exercício da docência. Dentre as experiências e aprendizados apontados por eles, destacam-se aqueles relativos aos processos de socialização, tanto nos domínios público e privado (escolar familiar, respectivamente, aos quais os sujeitos foram submetidos.

Tardif (2002), fundamentado em vários estudos sobre a trajetória pré-profissional dos docentes, mostra que uma parcela significativa do que os professores sabem sobre o seu ofício advém da sua história de vida. Um aspecto muito relevante e comum na história de vida dos professores é o fato destes terem freqüentado por um longo período de suas vidas a instituição escolar. Nela, adquiriram uma considerável familiaridade com este ambiente, bem como diversas referências da atuação do professor, que não se apagam com o decorrer do tempo. Nesse sentido, os professores possuem uma bagagem de conhecimentos que são anteriores à própria formação acadêmico-profissional. Tardif (2000), baseado em Lortie (1975), explica que

² Tardif (2002) explica que o saber docente é um saber plural, pois é constituído por saberes oriundos de diferentes fontes sociais. Desta forma, os saberes dos professores podem ser provenientes de fontes pessoais, da formação escolar anterior, da formação para o magistério, de programas e livros didáticos usados no trabalho e da própria experiência na profissão.

os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2000, p. 13).

Ainda em relação à história de vida no processo de formação do docente, Arroyo (2000) discute aspectos da trajetória do professor que antecedem ao ingresso destes nos seus cursos de formação e que influenciam, decisivamente, na construção de suas identidades. No entanto, Borges (1998) alerta que não é possível delimitar com precisão os limites entre trajetória pré-profissional e a formação profissional do professor de Educação Física, uma vez que há uma sobreposição entre ambas em função da sua simultaneidade.

Ao privilegiar as experiências dos sujeitos, as suas trajetórias de vida e, portanto, os saberes que advêm destas fontes, Gauthier et al. (1998) alertam que

esse saber [...] não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência [...] Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitária (p. 24).

Essa postura de “advertência” demonstra que os estudiosos deste campo, especialmente Gauthier, são cautelosos em suas afirmações. Ao mesmo tempo, ele também chama à atenção para que as dimensões práticas da formação acadêmico-profissional não fiquem subjugadas, já que muitas vezes os aspectos teóricos são privilegiados em detrimento dos práticos.

Sabe-se que uma vez que não se pode ensinar “tudo” e antecipar a multiplicidade de situações e adversidades da vida profissional durante o período da formação, ainda que esta privilegie a dimensão prática de determinado fazer profissional. Se

isso fosse possível, não haveria diferença entre um professor iniciante e outro que atua na profissão há mais tempo. Como em qualquer atividade, no exercício da docência também são adquiridos os “macetes”³ do ofício; contudo, a ação docente não se realiza exclusivamente por meio destes “macetes”, por sua vez, não são ensinados durante o período de formação inicial. O que possibilita ao profissional a aquisição de tais “macetes” e de outros aprendizados que advêm da prática é a sua imersão no campo de trabalho, onde, de fato, serão mobilizados os conhecimentos teórico-práticos adquiridos previamente no curso de formação, sendo progressivamente ressignificados e ampliados em outro contexto e em contato com os colegas da profissão.

Por um lado, Dario Fiorentini et al. (1998) ao apresentarem em seu trabalho as diferentes correntes de estudo que influenciaram/influenciam os enfoques dados, tanto às pesquisas como aos cursos de formação de professores, aponta, de um lado, Shulman (1986) como aquele que privilegia “a reflexão teórica e epistemológica do professor sobre as matérias de ensino” (FIORENTINI et al., 1998, p. 316). Por outro, os estudos de Donald Shön enfatizam a dimensão prática com a dimensão teórica (DUARTE, 2003; CAMPOS, PESSOA, 1998; PIMENTA, 2005). Portanto, é importante considerar a dimensão teórica e a prática, evitando equívocos e distorções, tanto por parte dos docentes formadores como dos docentes formandos e formados.

Segundo Almeida e Biajone (2007), Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). Apesar de privilegiar a dimensão teórica e epistemológica na formação docente, Shulman não deixa de destacar a importância do saber que advém da experiência. De acordo com Almeida e Biajone (2007), ele evidencia em sua obra a relevância do que ele denominou de

³ Estou chamando de “macetes” de um ofício aqueles saberes práticos, positivos e negativos do ponto de vista ético, que os profissionais vão adquirindo no exercício da função e que utilizam na sua atuação cotidiana no campo em que trabalham.

learning for experience (aprendizado a partir da experiência). Nessa perspectiva, Almeida e Biajone explicam que, para o referido autor,

o aprendizado a partir da prática é a melhor descrição do que se poderia denominar de aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 128).

Conforme nos lembra Sztajn, Bonamino e Franco (2003), a certificação e a quantidade de cursos realizados pelo professor ou pelo sujeito que se encontra em processo de formação inicial não se constituem em parâmetros suficientes para lhes atribuir uma qualificação no sentido amplo da palavra, uma vez que somente isso não é suficiente para garantir uma boa atuação no campo da ação profissional. Portanto, é preciso ter cautela para não restringir o entendimento de formação à certificação, pois

apesar da sua importância e de não poderem ser ignorados [...], equacionar formação apenas com a educação recebida em instituições formadoras não permite uma boa caracterização do saber docente (SZTAJN, BONAMINO E FRANCO, 2003, p. 16).

Nesse sentido, é imprescindível levar em consideração as estratégias, o aprendizado, enfim, as experiências que o professor desenvolve e realiza no decorrer da sua carreira profissional.

Em se tratando da identidade profissional do professor de Educação Física, Molina Neto e Molina (2003) chamam à atenção para o fato de que a formação que é oferecida nos cursos não é suficiente para garantir a constituição da identidade profissional, pois isto não se dá “de forma isolada, nem aquela se constrói de forma descontextualizada, e, tampouco, há uma relação determinante de causa e efeito entre elas” (MOLINA NETO, MOLINA, 2003, p. 271). Segundo os autores, essa identidade é construída a partir da articulação de vários elementos que vão além da formação inicial: repertório de técnicas corporais acumuladas no decorrer da vida; experiências de ensino e aprendizagem como discente na Educação Básica; crenças elaboradas no decorrer da vida;

incorporação de atitudes, procedimentos e conceitos presentes nos ambientes profissionais em que convive.

Para o professor leigo que ingressa em um curso de formação docente, as suas experiências precoces no exercício da docência podem se tornar uma referência muito forte nesse processo, pois eles já trazem consigo concepções arraigadas e acerca do trabalho que realizam. Nesse sentido, somos levados a indagar: qual a repercussão de um curso de formação docente em sujeitos que “se tornaram professores” assim que ingressaram no curso de formação? Estes professores conseguem se beneficiar, na sua prática como professores, da formação que lhes é oferecida ou esta é inócua?

As respostas a essas indagações são controvertidas entre os estudiosos da formação de professores. Por exemplo, Tardif (2000), fundamentado nos estudos de Wideen et al. (1998), sugere que as concepções dos alunos acerca do ensino são pouco influenciadas pelos cursos de formação de professores, sendo essas mesmas concepções que eles mobilizam assim que começam a atuar no exercício da docência.

Em relação à formação inicial em Educação Física, Figueiredo (2004) também defende posição semelhante à de Tardif ao se referir à realidade portuguesa. A autora explica que Carreiro da Costa (1996) – este, por sua vez, fundamentado nos estudos de Larry Locke –, chama à atenção para o fato de que boa parte dos cursos de formação em Educação Física tem uma repercussão limitada nos estudantes.

No Brasil, estudos sobre sujeitos que ingressam na formação docente de nível superior com uma prévia experiência no exercício da docência, como os de Marcondes e Tura (2007) e de Reis (2007), por exemplo, ajudam a confirmar essa posição. Marcondes e Tura (2007) realizaram um estudo, no qual foi perguntado para um grupo de professoras que estavam sob a influência do ambiente acadêmico, onde elas tinham aprendido e qual a origem do que aplicavam em sua prática docente. As respostas destas professoras ressaltaram a importância do

que haviam aprendido em outros ambientes de formação como, por exemplo, a família, grupo de amigos e grupos de estudos, atribuindo, assim, menos créditos à influência que o curso de Formação de Professores exercia na sua prática docente. Além disso, a maioria das respostas (quase 83%) foi que tanto o saber cotidiano e a aprendizagem construída durante a vida profissional, antes mesmo de ingressarem na formação de nível superior, foram determinantes e tiveram um peso muito grande no seu processo de socialização docente, e, portanto, na prática docente que desempenhavam.

Já a pesquisa realizada por Reis (2007) analisa o processo de formação em serviço de professores leigos de matemática, objetivando compreender como esses professores percebem, narram e evidenciam as contribuições e as limitações da formação acadêmica durante um curso emergencial de licenciatura Plena Parcelada (LPP) de Matemática, especialmente em relação à sua prática e aos seus saberes docentes em Geometria. Os resultados desse estudo mostram que, apesar da tão almejada qualificação profissional obtida por aqueles professores, tendo em vista também o atendimento às atuais exigências da legislação educacional, foram encontradas poucas evidências de desenvolvimento profissional dos participantes. A autora fundamenta a sua conclusão no fato de que os saberes experienciais e a prática pedagógica dos professores-alunos não foram devidamente valorizados, explorados e problematizados, por parte dos formadores, durante a realização do curso.

André (2005) realizou uma pesquisa que focalizou a prática docente dos professores que participaram do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). O PROFORMAÇÃO é um curso de nível médio oferecido sob a modalidade de Educação à Distância (EAD), com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. O Programa tem a duração de dois anos e destina-se à formação de professores leigos atuantes na docência da educação pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas Classes de Alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do país que se situam nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os resultados desse estudo

revelaram mudanças na prática pedagógica dos cursistas, que a pesquisadora julga serem muito positivas. As mudanças identificadas por ela referem-se aos seguintes aspectos: planejamento e preparação das atividades docentes; gestão de sala de aula (organização do espaço, o uso de material concreto e outros recursos, interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como o trabalho didático com as diferenças); articulação do conteúdo com as experiências culturais dos alunos; mudanças nas concepções pedagógicas dos professores; na concepção do papel de professor; na concepção de ensino-aprendizagem; na concepção de avaliação; mudança na auto-estima e valorização profissional; mudanças na vida pessoal e profissional; mudanças na identidade profissional.

Em seu trabalho, Murta (2006), apresenta uma análise de como alguém se torna professor à margem do sistema oficial de formação e credenciamento, ou seja, de sujeitos que começaram a lecionar na condição de leigos e que, posteriormente, participaram como alunos do “Programa de interiorização das licenciaturas” em Tucumã, no Estado do Pará. A partir da técnica de análise de discurso empregada nas redações produzidas por tais professores, a autora apresenta evidências de que a formação foi algo significativo em suas vidas no sentido de provocar mudanças na atuação docente.

As pesquisas realizadas por André (2005) e Murta (2006), por exemplo, apontam evidências que contrariam a proposição de que os cursos de formação docente não provocariam mudanças na prática pedagógica dos “professores-alunos”. No mesmo sentido, Lima et al. (2007) também corroboram com evidências esta posição, ao demonstrarem com suas pesquisas que

a formação acadêmica figurou-se como uma poderosa fonte de ‘descoberta’. Embora alguns estudos indiquem que os professores iniciantes costumam desqualificar a formação inicial, não foi isso que vimos nos depoimentos das participantes das pesquisas... [...] Portanto, [...] a formação inicial não é inócua como mostram algumas políticas da área de Educação (não sem segundas intenções) (LIMA et al., 2007, p. 151).

Diniz-Pereira (2007) chama à atenção para a “necessidade de uma leitura bastante crítica [e cautelosa] das pesquisas sobre formação de professores,

produzidas em diferentes contextos, em diferentes países” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 85), já que existe a tendência de se realizar transposições de resultados de outras realidades para o contexto brasileiro, o que é muito perigoso tendo em vista a diversidade e as peculiaridades de cada uma delas. Nesse sentido, ele esclarece que a produção dessas pesquisas refere-se a realidades diversas da nossa, pois muitas pesquisas foram realizadas “em países onde não existem ‘professores leigos’, pelo menos da forma como entendemos no Brasil, e onde o número de profissionais não habilitados para o exercício do magistério não é tão significativo” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 87).

O próprio autor ressalta que, no Brasil, é grande o número de pessoas que ingressam em cursos ou programas de formação docente com experiência de vários anos no magistério. Assim, ele sugere que sejam realizadas pesquisas que avaliem as repercussões da formação docente no Brasil, considerando a existência dessa realidade peculiar e a escassez de estudos sobre essa temática.

Tal escassez de estudos sobre o professor leigo foi confirmado por André (2002). Esta pesquisadora verificou que, entre 1990 e 1996, no banco de dissertações e teses da CAPES, foram computados 284 trabalhos sobre formação de professores, sendo apenas quatro foram identificadas sob o descritor “professor leigo”. No levantamento empreendido por Brzezinski e Garrido (2006) referente ao período compreendido entre 1997 e 2002, não foi possível identificar, com segurança, dissertações e teses sobre a referida temática. Segundo as pesquisadoras, foi estabelecido nesse levantamento um número maior de categorias em relação ao estudo anteriormente realizado. A temática referente ao professor leigo constou como uma subcategoria alocada na categoria “trabalho docente”, no entanto, nem mesmo assim foi identificado qualquer trabalho sob essa temática. Nesse sentido, as pesquisadoras afirmam que os trabalhos sobre o professor leigo foram alocados em outras categorias, já que “aparece como tema emergente em relação à Escola Normal e à Educação a Distância, em cursos semipresenciais, com apoio de mídias, novas tecnologias, inovações no ensino e o uso de computadores como suporte didático para a prática pedagógica alternativa de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação

infantil já atuantes no sistema e que não tiveram oportunidade de freqüentar cursos presenciais na escola regular” (BRZEZINSKI, GARRIDO, 2006, p. 33).

Em relação às pesquisas produzidas no campo da Educação Física e que se referem ao professor leigo que atua nesta área, são igualmente escassas como foi verificado a partir dos levantamentos realizados na área da Educação. Por isso, serão destacados aqui alguns estudos que abordam aspectos referentes à formação do professor de Educação Física, à sua inserção na profissão (iniciação à docência), uma vez que os resultados desses estudos podem possibilitar algum tipo de aproximação com o objeto de estudo desenvolvido nesta tese.

Primeiramente, destaco o trabalho de Taffarel (1993), já que este inspirou a realização de um sem número de pesquisas no campo da Educação Física nos anos subseqüentes. Trata-se da sua tese de doutorado, que tem como referencial teórico o materialismo histórico e dialético. Além disso, Taffarel é co-autora do livro *Metodologia de Ensino da Educação Física*, que apresenta uma proposta de trabalho fundamentada na perspectiva da pedagogia histórico crítica que, por sua vez, foi também um marco no desenvolvimento teórico e pedagógico da Educação Física brasileira. A autora apontou em seu trabalho que as dicotomias e a fragmentação nos cursos de formação de professores de Educação Física tornaram-se ainda mais expressivas depois da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) publicada em 1987⁴. Além disso, Taffarel mostra as dificuldades da articulação do conhecimento teórico a situações práticas no quadro da formação do professor de Educação Física.

Em relação às repercussões da formação acadêmico-profissional em Educação Física, Costa (2005) realizou uma pesquisa que chama à atenção pelos seus

⁴ A partir da Resolução CFE 03/87, a formação do profissional em Educação Física passou a ser diferenciada, uma vez que foram distinguidas a formação do licenciado e a do bacharel. Mas, apesar desta possibilidade de diferenciação quanto à formação/habilitação, boa parte das Instituições de Ensino Superior, naquela ocasião, optou por oferecer a alternativa da licenciatura “ampliada” pelo fato desta viabilizar, num único curso, a formação de um profissional que pudesse atuar tanto na Educação Básica como também nos demais espaços de atuação profissional. Além disso, nesta resolução, foram fixados percentuais na composição curricular dos cursos, nos quais 80% dos conteúdos deveriam ser voltados para a formação geral e 20% para a área de aprofundamento de conhecimentos; assim, não havia, a priori, a definição de um conjunto de disciplinas obrigatórias. A carga horária também sofreu alteração, passando de 1.800 horas para 2.880 horas, e o tempo mínimo para integralização dos cursos foi elevado para quatro anos.

resultados. Seu estudo voltou-se para a contribuição da formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental das escolas estaduais e particulares de Maringá/PR. Nesse estudo, a autora procurou ainda estabelecer uma comparação entre a formação recebida por aqueles profissionais mais antigos – orientada pela Resolução CFE 69/69⁵ – e a formação recebida por aqueles profissionais que se graduaram sob a orientação da Resolução CFE 03/87. Em se tratando especificamente da formação inicial, os resultados indicam que, apesar da prevalência de um modelo tecnicista de ensino, especialmente na formação mais antiga, os professores, de um modo geral, têm buscado a adoção de novas abordagens pedagógicas no ensino da Educação Física escolar. Contudo, segundo a pesquisadora, alguns problemas foram levantados por aqueles professores que realizaram a sua formação inicial mais recentemente, ou seja, orientada pela Resolução CFE 03/87: fragilidade na relação entre a teoria apresentada pelos professores do curso e a realidade da escola; ênfase na execução correta do movimento e na questão técnica, em detrimento do conhecimento pedagógico durante o período de formação do futuro professor; fragilidade na relação professor-aluno durante o curso, caracterizada pelo distanciamento entre ambos. De um modo geral, foi observado o predomínio do conteúdo esportivo nas aulas dos professores participantes da pesquisa. No entanto, entre os professores de formação mais recente, pôde-se verificar durante as suas aulas, que os mesmos desenvolvem junto aos seus alunos conteúdos relacionados à atividade física e à saúde. Nesse sentido, Costa procurou evidenciar de que maneira as diferentes perspectivas de formação presentes em ambas as Resoluções influenciaram/influenciam a prática pedagógica dos professores e, ainda, os avanços, os retrocessos e as permanências estagnações da formação “mais recente”.

⁵ A Resolução CFE 69/69 estabelecia as “diretrizes” para a oferta de cursos de Educação Física e Técnico Desportivo, que era organizado a partir da definição do currículo mínimo obrigatório a ser cumprido (com a inclusão de matérias pedagógicas), organizado em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; c) pedagógica. Além disso, fixava a carga horária do curso (1.800 horas) e o seu tempo de duração (três anos). O aluno obtinha, assim, o título de professor de Educação Física em termos de licenciatura plena. Além disso, havia a possibilidade de se obter, simultaneamente, o título de Técnico Desportivo caso o aluno cursasse mais duas disciplinas referentes a modalidades esportivas.

Apesar das críticas oriundas do âmbito acadêmico, que foram dirigidas à prevalência do modelo tecnicista na formação dos professores de Educação Física, é curioso observar que os sujeitos que passaram pela formação “mais antiga”, não tenham manifestado nenhuma questão referente à relação teoria e prática ou mesmo sobre a própria formação que receberam na universidade, diferentemente daqueles de formação “mais recente”, que se queixaram tanto do modelo tecnicista presente nas aulas de esporte como também da falta de relação entre a teoria e a realidade escolar. Os resultados desse estudo causaram discussões e dúvidas, uma vez que a Resolução CFE 03/87 foi um marco para o campo da Educação Física Brasileira porque trouxe avanços para a organização dos cursos de formação. Por isso, entende-se que esses resultados não refletem, de forma ampla, a realidade.

Em uma pesquisa sobre os saberes dos professores de Educação Física, Borges (2005) destacou que um dos seus entrevistados valeu-se da sua experiência esportiva adquirida no decorrer da sua vida, quando iniciou a carreira no magistério. Tratando-se de sujeitos que exercem a docência em Educação Física antes ou a partir do início da sua formação acadêmico-profissional, é possível que esse tipo de experiência faça parte do repertório pedagógico que orienta as ações do professor iniciante. Esta idéia se fundamenta no fato de que a experiência pré-profissional também é mobilizada, de um modo geral, nos professores recém-formados, segundo Tardif (2002).

O estudo desenvolvido por Figueiredo (2004) buscou analisar como as experiências sociais dos alunos de um curso de Educação Física agem no processo de formação e na orientação de trajetórias e de escolhas feitas durante o curso. Ao discutir essas experiências, a autora o faz à luz da Sociologia da Experiência, tendo como referência a obra de François Dubet. Os resultados deste estudo revelaram que as experiências sociocorporais dos alunos no seu período de vida escolar e extra-escolar foram fundamentais na forma como os alunos vivenciaram o currículo dos cursos de formação profissional. A autora também constatou que as experiências construídas por esses alunos influenciam

a escolha do curso superior, exercendo maior influência aquelas experiências com esportes e/ou outra atividade corporal. De acordo com essa autora,

algumas experiências transformam-se em estratégias tanto para hierarquizar/valorizar disciplinas no interior do curso, quanto para escolher e relacionar com os saberes dessas disciplinas. Há uma valorização de disciplinas da área biológica, [...] bem como as experiências sociocorporais dos alunos mais ligadas ao esporte (FIGUEIREDO, 2004, p. 174).

Outro estudo importante para este trabalho analisa a razão pela qual o modelo de “currículo científico” – ou seja, aquele que valoriza determinadas disciplinas do currículo em função de seu caráter de “científico” (como, por exemplo, Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício e Biomecânica), não influencia, significativamente, a prática dos Professores de Educação Física. As suas conclusões apontam que esse modelo de currículo não corresponde às expectativas de uma formação, por não articular devidamente as dimensões teóricas e práticas desse processo. Darido (2003), baseada em Lawson (1993), explica que

a questão da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática permanece insolúvel. De acordo com esse autor [Lawson], tal fato decorre, em grande parte, da circunstância de que a fonte principal de conhecimento dos professores, e especificamente dos professores de Educação Física, perpassa pelas experiências efetivamente vividas por eles nos anos escolares e no contexto de trabalho. A atuação profissional deve, então, ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não apenas uma consequência direta da formação profissional “científica” oferecida nos bancos da universidade (DARIDO, 2003, p. 79-80).

Os elementos apontados por Darido (1995) que interferem na formação e atuação do professor de Educação Física são os seguintes: as experiências anteriores do sujeito, enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo graus; as expectativas da comunidade escolar; as restrições do contexto de trabalho; o impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores. Assim como Figueiredo (2004) e Borges (1998), Darido também apontou as experiências anteriores ao ingresso no curso, como sendo fatores intervenientes no processo de formação e atuação do respectivo profissional.

Ao interrogar docentes de Educação Física sobre a sua formação inicial, Borges (1988) identificou neles o sentimento de rejeição pela formação que receberam nas universidades. Esse sentimento foi suscitado ainda no período da formação, especialmente, nas situações de realização do estágio e das práticas de ensino, nas quais não conseguiam articular teoria e prática, pois, segundo estes, os conhecimentos adquiridos na formação inicial apresentavam-se distantes da realidade escolar. Ao lado disto, estes docentes afirmaram que expressaram que o aprendizado da tarefa de ensinar, de fato, deu-se nas práticas profissionais.

A questão referente aos sentimentos de rejeição pela formação recebida foi examinada por Tardif e Reymond (2000). Ao analisarem sob a ótica dos professores, os saberes que subsidiam as suas práticas, perceberam que, para os docentes, os conhecimentos teóricos obtidos nas universidades não mantêm uma correspondência satisfatória com os saberes da prática. Isto acaba gerando um sentimento de rejeição pela formação que receberam em seus cursos de graduação. Esse sentimento de rejeição é traduzido na desqualificação que os professores, depois de formados, fazem dos seus cursos de formação inicial.

Outro trabalho que deve ser destacado dadas as contribuições que pode oferecer para este estudo é o de Ferreira (2005). Nele, a autora procurou analisar a aprendizagem profissional de professores de Educação Física, em seu primeiro ano de atuação na escola mediante a participação dos professores em um programa de iniciação à docência. É importante considerar que este início de carreira é um período que envolve uma variedade de experiências (positivas ou não), que podem influenciar, decisivamente, no futuro da carreira profissional dos docentes. De acordo com a autora, os resultados do seu estudo mostraram que esses sujeitos manifestam preocupações com o seu ingresso na carreira, manifestando diferentes sentimentos ao vivenciarem as primeiras experiências na vida profissional. A autora identificou, ainda, necessidades relativas à formação continuada, explicitadas pelos próprios sujeitos, bem como críticas dirigidas à formação inicial (FERREIRA, 2005, p. 91).

Dentre os resultados obtidos nessa pesquisa, a partir de entrevistas realizadas com os professores iniciantes, destacam-se os seguintes: impacto afetivo da docência (sentimentos negativos: raiva, angústia, desespero, vontade de desistir, revolta, insegurança e desorientação); confronto de crenças e referenciais teóricos com a realidade; atribuição de deficiências à formação inicial, como justificativa para as supostas falhas no momento da intervenção (falta de base teórica – o não conhecimento de elementos técnicos e táticos de algumas modalidades de atividades e a ausência de referências para a elaboração de um planejamento); incongruência entre a realidade vivenciada durante a formação e a realidade enfrentada a partir da atuação profissional; rejeição e abandono dos conhecimentos acadêmicos; falta de preparo das instituições escolares para lidar com o professor iniciante; e falta de experiência para o exercício da docência logo após a conclusão do seu curso de formação inicial.

A autora afirma que os professores iniciantes, no decorrer do tempo em que estiveram sob a orientação do programa de iniciação à docência, realizaram algumas aprendizagens, embora o programa não tenha sido a única variável interveniente nesse processo. Entretanto, as suas constatações reforçam “a idéia que há algum tempo já vem se consolidando nas investigações da área [...]: a de que a docência se constrói ao longo de um processo contínuo de mudanças, ajustes, adaptações e aprendizagens” (FERREIRA, 2005, p. 185).

O processo de inserção do professor iniciante de Educação Física na escola também se constituiu em objeto de estudo da dissertação de mestrado de Gori (2000), que teve como objetivo descrever e analisar este processo. Para tanto, a autora buscou investigar as facilidades e as dificuldades demonstradas por tais professores nesse momento de início de carreira, bem como buscou identificar os recursos que eles empregam na construção de sua prática docente. A autora entrevistou cinco professores de Educação Física (graduados) atuantes nas redes públicas de ensino (municipal/estadual) e privada do município de Jataí, em Goiás. Este grupo de professores possuía até três anos de experiência profissional e, nesse sentido, eram considerados como iniciantes conforme as categorias propostas por Huberman (1992). De acordo com a autora deste

estudo, três categorias de análise foram destacadas nesse processo de inserção do professor iniciante de Educação Física na escola, a saber: trajetória de vida de cada professor; formação inicial e continuada; e estrutura e organização da escola.

No que se refere à trajetória de vida de cada professor, evidenciou-se a influência significativa acontecimentos da vida pessoal relacionados à Educação Física vivenciada no período escolar, anterior ao curso de graduação. Outra influência identificada foi de experiências esportivas anteriores (tanto como elemento facilitador, quando presentes, mas também como elemento dificultador quando inexistentes) que determinaram diferenciadas formas de trabalho com os próprios alunos.

Em relação à formação inicial e continuada, esta foi verificada como forte elemento influenciador na prática docente. No entanto a falta de articulação entre teoria-prática durante a formação inicial ficou evidenciada, sobretudo, nos conteúdos da área de esporte, uma vez que não preparou os professores para lidar em contexto escolar com os alunos, com a direção, com os funcionários e com os pais. No entanto, o estágio foi apontado como um importante elemento nesse processo, por ter possibilitado uma articulação entre teoria e prática, constituindo-se como referência para a prática docente após a conclusão da formação inicial (graduação). A formação continuada foi apontada não apenas como um elemento necessário para o desenvolvimento e crescimento profissional, mas também como estratégia para complementar aqueles conteúdos que não foram contemplados integralmente ou de forma satisfatória no decorrer do curso de graduação.

A estrutura e organização da escola foram apontadas como um fator que interfere substancialmente o processo de inserção profissional, comprometendo o desenvolvimento da prática docente. A autora destaca que em relação a tais condições, para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, as necessidades dos professores são diferenciadas, ou seja, dependem dos conteúdos e metodologias de ensino consideradas relevantes pelo docente.

Aspectos de ordem organizacional da escola também foram apontados pelos participantes da pesquisa como intervenientes no processo de inserção profissional do docente de Educação Física. Esses aspectos referem-se à heterogeneidade das turmas; falta de interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física; e superlotação das turmas.

Além de todos esses aspectos levantados por Gori, outros também foram revelados no seu estudo: interações construídas na escola, como um dos elementos que interferem no processo de socialização profissional; sentimentos comuns entre os professores iniciantes na carreira, que se manifestam pelo medo e pela insegurança de não dominar o conteúdo, de não serem bem recebidos na escola ou por não conseguirem desempenhar as suas funções; e pelas relações interpessoais. No tocante a esse aspecto, os professores iniciantes revelaram dificuldades de relacionamento entre os demais colegas da escola no momento de realização do trabalho coletivo, levando-os a se auto excluïrem ou se sentirem excluïdos nos momentos de trabalho coletivos (festividades e reuniões, por exemplo). No que se refere à relação professor-aluno, as dificuldades observadas são devidas, de um modo geral, às questões estruturais e de organização das turmas.

A partir das conclusões de Ferreira (2005) e de Gori (2000), é possível que algumas das dificuldades apontadas pelos professores no início da carreira – em particular no primeiro ano de exercício da docência – sejam comuns aos professores leigos e aos alunos docentes. Nesse sentido, novos questionamentos podem ser levantados: será que os alunos que experimentam o exercício precoce da docência na Educação Básica, logo nos primeiros períodos do seu curso de formação, também passam pelo processo formativo sem sofrer mudanças? Seria possível conhecer e avaliar a repercussão da formação estes alunos? Em que medida os conhecimentos adquiridos durante a formação fazem “diferença” para a sua prática pedagógica depois de formados? Como se articulam as experiências profissionais com os conhecimentos proporcionados pelo curso?

Apesar de terem sido mencionadas algumas pesquisas que se aproximam da temática desta tese, como afirma Soriano (2003), são escassos os estudos e referenciais disponíveis “sobre a intervenção profissional em Educação Física que contemplem aspectos como, por exemplo, em que se fundamentam [estes] profissionais [...] para dar suporte às suas ações e qual o nível e tipo de conhecimento envolvido na aplicação profissional” (SORIANO, 2003, p. 22). Além disso,

poucos trabalhos têm trazido à tona como se dariam as combinações e conexões entre os diversos tipos de saberes que o profissional pode lançar mão durante sua ação como, por exemplo, identificar qual seria a articulação entre conceitos (conhecimento acadêmico) e a aplicação profissional (conhecimento tácito) (PRATE, RURY, 1991; LAWSON, 1990, 1999 apud SORIANO, 2003, p. 16).

Em síntese, pode-se dizer que os estudos sobre os efeitos dos cursos de formação docente são escassos e controversos, já que os resultados das pesquisas mostram resultados bem diferentes. O problema se amplia quando se trata das repercussões dessa formação em professores leigos pela carência de estudos na área. Assim, espera-se que este estudo venha contribuir na constituição de um conjunto de pesquisas sobre o processo de formação e atuação de docentes, no Brasil.

É importante salientar que as pesquisas sobre a formação de professores em seus diferentes aspectos, bem como a difusão dessa produção, ainda pode ser considerada recente, porém, em franca expansão não só no Brasil como também no plano internacional (BORGES, TARDIF, 2001), embora muitos trabalhos já tenham sido produzidos, de uma forma geral, nestas duas últimas décadas, conforme pode ser verificado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES⁶. Entendo que se faz necessário e pertinente produzir trabalhos sobre a problemática do exercício precoce da docência por graduandos em Educação

⁶ Neste banco de teses e dissertações estão disponíveis para consulta on-line os resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado de diferentes áreas do conhecimento que foram defendidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros desde o ano de 1988. (Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>).

Física, não somente pelo que a minha realidade profissional revelou, mas também pela contribuição que tais estudos podem oferecer para superar a escassez de trabalhos acadêmicos nessa área. Contudo, não bastam apenas trabalhos que supram essa “demanda” acadêmica; é importante que eles também forneçam balizamentos teórico-práticos para orientar as ações daqueles professores que atuam diretamente nos cursos de formação de professores de Educação Física e que se deparam, freqüentemente, com essa problemática. Ou, pelo menos, trabalhos que despertem a reflexão, já que, de acordo com Silva (2005), existe a necessidade de se discutir essa questão, uma vez que não são detectadas iniciativas com o intuito de “sistematizar, aproveitar ou mesmo orientar as experiências docentes precoces, apesar [destas] influenciarem, de forma contundente, os rumos da formação acadêmica” (SILVA, 2005, p. 1760).

Percurso metodológico

Os sujeitos participantes deste estudo são vinculados ao curso de licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que começou a funcionar no ano de 2008, no município de Matipó, em Minas Gerais. Até o mês de agosto de 2010, a instituição contava com, aproximadamente, quatrocentos e cinquenta alunos matriculados nos diferentes cursos que são ofertados por ela. No curso de licenciatura em Educação Física estavam matriculados⁷ oitenta e sete alunos, distribuídos até o quinto período⁸.

O município de Matipó está localizado na mesorregião da Zona da Mata mineira e faz parte da microrregião de Manhuaçu⁹. É um dos municípios da Bacia do Rio Doce e possui uma área de 277 km², sendo limitado ao norte pelo município de Caputira, ao sul pelos de Pedra Bonita e Santa Margarida, a leste pelos de São

⁷ Essa informação foi disponibilizada pela secretaria acadêmica da faculdade no dia 24/08/2010.

⁸ O curso de licenciatura em Educação Física desta IES está organizado em seis semestres letivos (tempo mínimo previsto na legislação atual para a sua integralização).

⁹ Os municípios componentes da microrregião de Manhuaçu (além de Matipó) são os seguintes: Abre Campo, Alto Caparaó, Alto Jequitibá, Caparaó, Caputira, Chalé Durandé, Lajinha, Luisburgo, Manhuaçu, Manhumirim, Martins Soares, Pedra Bonita, Reduto, Santa Margarida, Santana do Manhuaçu, São João do Manhuaçu, São José do Mantimento e Simonésia.

João do Manhuaçu e Manhuaçu e a oeste por Abre Campo. Em relação à capital, está a 244 km de distância. Os primeiros resultados do censo demográfico realizado em 2010 mostraram que a população deste município contava com 17.639 habitantes, estando a maior parte (78%) concentrada na área urbana. A população total da sua microrregião possuía, no ano de 2008, pouco mais de 267.000 habitantes (IBGE, 2008)¹⁰.

A economia da cidade baseia-se, principalmente, na cafeicultura e na agropecuária, em geral. O Índice de Desenvolvimento Humano¹¹ (IDH) do município é considerado médio (PNUD, 2000). No entanto, no mapa de pobreza e desigualdade dos municípios brasileiros, produzido com base nos dados coletados no ano de 2003 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Matipó está entre os municípios “mais desiguais” do Brasil, já que apresentou índice acima de 40% (0,41).

Os alunos atendidos por essa instituição são oriundos do próprio município e das localidades que compõem a microrregião à qual pertencem. O curso de licenciatura em Educação Física da Instituição de Ensino Superior (IES) que está localizada no referido município começou a funcionar em agosto de 2008 e, por enquanto, as turmas funcionam apenas no turno da noite. A formatura da primeira turma está prevista para o final do primeiro semestre do ano de 2011.

No início do ano de 2009, a partir do contato que eu tinha com os alunos do curso de licenciatura em Educação Física como professora e coordenadora do mesmo, fui identificando, pouco a pouco, aqueles primeiros indivíduos que estavam iniciando as suas atividades como docentes de Educação Física nas escolas públicas do município e da região. Assim, identifiquei onze alunos docentes, no total – cinco alunos que estavam cursando o 1º. período e seis alunos no 2º. período. Nesse primeiro momento, cheguei a utilizar um questionário para

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2009.

¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa que combinava, até o ano de 2009, os índices de renda, educação e longevidade. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população que, conforme o índice, pode ser classificado em baixo, médio, elevado e muito elevado.

recolher algumas informações gerais sobre os mesmos: localização da escola em que trabalhavam; número de aulas semanais que ministravam; segmento de ensino para o qual lecionavam; horário e dia da semana nos quais trabalhavam (APÊNDICE 3).

No segundo semestre do ano de 2009, procurei identificar quais alunos continuavam em atividade como docentes, pois, fui percebendo que alguns haviam interrompido o seu contrato de trabalho como professor de Educação Física ao final do primeiro semestre/2009, seja por mudança de cidade, trancamento da matrícula na faculdade ou por problemas de ordem pessoal. Ao mesmo tempo, outros alunos do curso começavam a lecionar nas vagas deixadas pelos seus próprios colegas de faculdade. O mesmo movimento foi observado durante o primeiro semestre de 2010. Até o final agosto de 2010 – ocasião em que me desliguei da instituição –, identifiquei quinze alunos que atuaram e/ou que estavam atuando como docentes de Educação Física, sendo que apenas seis continuam em atividade, sem interrupção, desde que começaram a lecionar em fevereiro de 2009.

Iniciei a realização das entrevistas com os alunos docentes em outubro de 2009. Na ocasião, havia selecionado apenas cinco sujeitos. Para a seleção desses sujeitos, levei em conta os seguintes aspectos: permanência na atividade docente e disponibilidade/interesse para me conceder entrevistas. Desta maneira, identifiquei quatro alunos no terceiro período do curso que continuavam a lecionar a disciplina Educação Física nas escolas do município e região. Contudo, apenas três se dispuseram a me conceder entrevistas. Outros dois sujeitos que se mantinham em atividade docente desde fevereiro de 2009 e que estavam cursando o segundo período, também se dispuseram, prontamente, a realizar a entrevista. No entanto, nessa mesma turma de segundo período, havia mais três sujeitos que contemplavam o critério que estabeleci para selecionar os sujeitos deste estudo, porém, tratava-se de alunos infreqüentes às aulas e que se esquivavam, na maioria das vezes, em que os abordava para tratar de qualquer assunto que fosse. Cheguei a considerar, em dado momento, que o fato de também acumular o cargo de coordenadora de curso na faculdade e, portanto, ter

acesso a todo tipo de informação sobre a situação dos alunos dentro da instituição, acabava criando uma barreira entre eu e eles, um receio deles para com a minha pessoa.

Entre os meses de outubro e novembro do ano de 2009, consegui realizar apenas cinco entrevistas com alunos docentes. Nessa ocasião, os participantes foram os seguintes: Angélica, Carla e Patrícia (3º. período do curso); Rodrigo e Amanda (ambos do 2º. período). Ainda que estes alunos tenham se disponibilizado prontamente para conceder as entrevistas, a realização das mesmas não foi fácil como eu esperava, pois acabávamos nos desencontrando no dia a dia. Às vezes, eles faltavam às aulas ou não dispunham de tempo algum para realizar as entrevistas, ainda que eu tentasse agendar um horário fora da faculdade para viabilizar a sua realização. Por outras vezes, a minha disponibilidade não coincidia com a deles por estar ministrando aulas dentro da faculdade em determinados horários ou estar realizando algum atendimento na coordenação de curso.

Após a transcrição dessas cinco entrevistas, percebi a necessidade de realizar uma nova entrevista, com questões complementares, com cada um desses sujeitos. Isso aconteceu durante o primeiro semestre de 2010. Novamente, não foi fácil criar outra oportunidade com esses sujeitos para realizar essa segunda entrevista, tendo em vistas as dificuldades que já mencionei. Apesar destas, consegui realizar todas as entrevistas complementares das quais necessitava. No entanto, um dos sujeitos que havia sido entrevistado da primeira vez (Amanda), já não estava mais atuando como docente de Educação Física, pois, no município em que ela residia e trabalhava (Sericita/MG), a atual administração municipal adotou uma política de contenção de despesas e, assim, “enxugou” o quadro de funcionários por meio de demissões daqueles que possuíam contrato de trabalho por tempo determinado. Diante disto, decidi, com certo pesar, que essa aluna docente não mais poderia compor o grupo de sujeitos participantes do meu estudo, pois ela própria não teria elementos suficientes para apresentar nessa entrevista complementar, pois para responder as questões que lhe seriam apresentadas, era necessário que todos continuassem em atividade ininterrupta

no exercício da docência desde o momento em que haviam iniciado a sua atuação.

Diante disto, vi a necessidade de tentar incluir, na pesquisa, outros sujeitos que estivessem em atividade ininterrupta, desde que iniciaram a sua atuação na escola como docentes. Assim, no decorrer do primeiro semestre de 2010, identifiquei outras duas alunas nessas condições. Contudo, o perfil destas alunas deixou-me receosa quanto a sua inclusão no grupo de sujeitos participantes da pesquisa, pois eram alunas faltosas às aulas e, aparentemente, muito dispersas e descomprometidas com o próprio curso. Assim mesmo, diante da necessidade de agregar mais sujeitos ao grupo de alunos docentes que já fazia parte desta pesquisa e, também, tendo em vista a exclusão de um sujeito (Amanda) como foi comentado anteriormente, as referidas alunas (Priscila e Taís) foram convidadas para participarem da pesquisa e ambas aceitaram, de imediato, o convite. Desta maneira, constituiu-se o grupo de alunos docentes participantes deste estudo (seis, no total – Angélica, Carla, Patrícia, Priscila, Rodrigo e Taís) e que tiveram os seus depoimentos analisados e incorporados a essa investigação. O Quadro 1, apresentado na página a seguir, contém informações gerais sobre os seis referidos sujeitos.

QUADRO 1

ITENS	INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA (ALUNOS-DOCENTES)											
	ANGÉLICA		CARLA		RODRIGO		PATRÍCIA		PRISCILA		ITAÍS	
Data de realização das entrevistas	15/10/2009	30/04/2010	22/10/2009	24/08/2010	04/11/2009	10/05/2010	28/10/2009	20/04/2010	05/05/2010		20/04/2010	
Tempo de duração das entrevistas	40 minutos (total)		24 minutos (total)		46 minutos (total)		63 minutos (total)		58 minutos		30 minutos	
Localidade na qual os sujeitos lecionam	Matipó/MG		Matipó/MG		Matipó/MG		Pedra Bonita/MG		Distrito de Padre Fialho (Matipó/MG)		Matipó/MG	
Período letivo que estavam cursando na ocasião da entrevista	3º./4º. período		3º./4º. período		2º./3º. período		3º./4º. período		3º. período		4º. período	
Idade dos sujeitos	29 anos		21 anos		20 anos		20 anos		25 anos		22 anos	
Ano de ingresso no curso graduação	2008		2008		2009		2008		2009		2009	
Mês/ano em que começaram a lecionar na escola	Fevereiro/2009		Fevereiro/2009		Fevereiro/2009		Fevereiro/2009		Fevereiro/2009		Fevereiro/2009	
Segmento de ensino para o qual lecionam	Do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental		Educação Infantil / Diferentes anos do Ensino Fundamental (2 escolas: 1 urb. / 1 rural)		Anos iniciais do Ensino Fundamental		Do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental		Educação Infantil / Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Educação Infantil	
Número de aulas semanais	11		20		20		10		20		10	
Dependência administrativa	Pública - municipal											
Tipo de vínculo	Contrato temporário											

O instrumento empregado na coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada (LUDKE, ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987). A escolha por esse tipo de instrumento neste trabalho justificou-se pela possibilidade de captação imediata de determinadas informações que eu desejava obter tendo em vista a própria natureza do meu objeto de estudo. Além disso, o presente estudo delineou-se na perspectiva de uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual o principal interesse foi o de apreender a subjetividade dos sujeitos escolhidos a respeito da sua experiência precoce como professores de Educação Física. Em relação ao emprego da entrevista como instrumento de coleta de dados, Poupart (2008) explica que

as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras, [embora] essas realidades não se deixem facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos (p. 215).

Poupart (2008) ao examinar as justificativas que, recorrentemente, são apresentadas por diferentes pesquisadores para fundamentar a sua opção pela entrevista, identificou três tipos de argumentos: argumentos de ordem epistemológica; argumentos de ordem ético política; e argumentos de ordem metodológica. Os argumentos de ordem epistemológica referem-se à possibilidade de se conhecer o sujeito, os seus pontos de vista e as suas condutas sociais através da realização de entrevistas, pois elas possibilitam aprofundar a investigação quando esses propósitos estão em jogo. Os argumentos de ordem ético política, por sua vez, consideram o potencial da entrevista na compreensão e no conhecimento dos dilemas e das questões enfrentados pelos atores sociais. E, por último, os argumentos de ordem metodológica, considerando a entrevista como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores dentre a diversidade de instrumentos que são empregados nos estudos de caráter qualitativo, capazes de elucidar as realidades sociais, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores.

Desta forma, a entrevista configurou-se como um instrumento compatível com as demandas deste estudo. A partir da definição do instrumento de coleta de dados, um roteiro com questões pertinentes à temática (APÊNDICE 1) foi previamente elaborado e apresentado oralmente a cada sujeito de forma individual.

Tendo em vista os procedimentos éticos que devem ser adotados pelo pesquisador quando lidam diretamente com pessoas nos seus estudos – independentemente da natureza da pesquisa que realiza (qualitativa ou quantitativa) ou da à qual área esteja filiada – os participantes deste estudo foram informados e esclarecidos antecipadamente sobre os objetivos da pesquisa e concordaram com os procedimentos adotados. As anuências destes sujeitos foram documentadas por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2), especialmente no que se refere ao sigilo da pesquisa através da não identificação nominal dos participantes no relatório final. Assim, para preservar a identidade oficial dos entrevistados, foram adotados nomes fictícios na identificação dos relatos para que os mesmos não corram o risco de serem reconhecidos.

As transcrições das entrevistas, na íntegra, foram encaminhadas aos sujeitos para que os mesmos pudessem rever o seu conteúdo e, ainda, autorizar a divulgação das suas declarações, com o devido resguardo da sua identidade.

Esse trabalho foi organizado, basicamente, em duas partes. A seguir, será anunciado, de forma sucinta, o conteúdo de cada uma delas.

Na primeira parte, buscou-se realizar a apresentação do panorama sobre a atuação e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que ministram a disciplina Educação Física no Brasil e no Estado de Minas Gerais, bem como dos cursos de Educação Física em nível nacional e na referida unidade da federação. Foi também realizada, nesta parte, uma discussão sobre o referido campo.

Na segunda parte, são apresentados os referenciais teóricos que guiaram as análises e discussões do presente estudo (Sociologia da Experiência – François Dubet; Relação com o Saber – Bernard Charlot). Na sequência da exposição desses referenciais, são apresentadas as análises que buscaram identificar as lógicas de ação e as relações estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa com os saberes a partir das entrevistas realizadas.

PARTE I – PANORAMA DA ATUAÇÃO DOCENTE E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O EXERCÍCIO PRECOCE DA DOCÊNCIA

Tendo em vista a temática que estou abordando, será apresentado nesta parte do trabalho um panorama da atuação e formação dos professores de Educação Física do Brasil que atuam na Educação Básica, com o intuito de fundamentar e contextualizar as questões que pretendo discutir.

As informações aqui apresentadas foram obtidas a partir de consultas realizadas em pesquisas e levantamentos estatísticos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Primeiramente, serão apresentados dados sobre a atuação e a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que ministravam a disciplina Educação Física no Brasil em 2007¹², bem como dos professores que, de um modo geral, atuavam neste nível de ensino na ocasião do censo da educacional realizado no ano de 2007. Além disso, também são apresentadas informações relativas à oferta de cursos de Educação Física no Brasil, tanto por instituições públicas como por instituições privadas. Paralelamente à apresentação das referidas informações de caráter quantitativo, procurou-se estabelecer um diálogo com autores que oferecem importantes contribuições críticas sobre a temática em pauta. A apresentação dos dados estatísticos será sucedida por uma contextualização da política de formação de professores no Brasil.

¹² No ano de 2009, o INEP divulgou o *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro*, acompanhado de uma *Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica* com informações referentes ao ano de 2007. Esse estudo é também de caráter especial assim como o que foi realizado no ano de 2003. Embora as informações do estudo realizado em 2003 já estejam defasadas, alguns dados foram recuperados para compor o texto desta tese por serem mais detalhados em relação aos que foram publicados no *Estudo Exploratório do Professor Brasileiro* em 2009. (Em 16/12/2010, foi divulgada pelo INEP uma *Sinopse Estatística do Professor* com informações referentes ao ano de 2009, contudo, optei por não trabalhar com as informações deste levantamento por não terem sido explicitados, em nenhuma de suas tabelas, dados sobre a formação e atuação dos professores que lecionaram a disciplina Educação Física para a Educação Básica no respectivo ano; o mesmo ocorre com a *Sinopse do Professor da Educação Básica 2008*, que também não apresenta informações tão detalhadas como a sinopse estatística baseada no censo de 2007. Outras informações sobre censos especiais realizados pelo INEP e sinopses estatísticas de anos anteriores estão disponíveis no site <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>.

Atuação e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que ministram a disciplina Educação Física no Brasil

De acordo com os dados obtidos a partir das estatísticas do Professor da Educação Básica (INEP, 2009), no ano de 2007 existiam 1.882.961 professores atuando na Educação Básica, de um modo geral. A maior parte (84%) atuava na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Boa parte destes professores (83%) trabalhava, exclusivamente, em escolas localizadas na zona urbana; 15% trabalhavam apenas em escolas situadas na zona rural; e 2% trabalhavam em escolas situadas em ambas as localidades.

Neste mesmo ano, havia 72.048 professores que possuíam formação em Educação Física, correspondendo a 4% do total de professores no Brasil no ano de 2007. Esse total atendia os diferentes segmentos da Educação Básica (séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). O total de professores, com formação nesta área, que lecionava a respectiva disciplina para os anos finais do Ensino Fundamental era de 45.506, enquanto que, para o Ensino Médio, era de 25.939¹³.

Em relação à formação dos professores que lecionavam a disciplina Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, constatou-se que uma parcela considerável de docentes não possuía formação na referida área. Nos anos finais do Ensino Fundamental, havia 29.342 que lecionavam a referida disciplina sem formação na área; no Ensino Médio, esse número era de 7.643 professores nessa condição. Estes professores apresentavam formação em áreas diversas, a saber: Administração; Agronomia/Geologia/Ciências da Terra; Arquitetura e Urbanismo; Engenharia; Estatística/Atuarial/Ciências Contábeis/Ciências Econômicas; Estudos Sociais; Filosofia; Física; Geografia; História; Informática/Computação/Processamento de Dados; Letras/Literatura/Língua Portuguesa; Letras/Literatura/Língua Estrangeira;

¹³ Em relação aos professores que lecionavam a disciplina Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, há que se considerar a possibilidade de um mesmo professor atuar em mais de um segmento de ensino. Por isso, é necessário apresentar as informações separadamente por segmento de ensino.

licenciatura Intercultural Específica; Matemática; Medicina/Enfermagem/Farmácia; Música; Pedagogia/Ciências da Educação; Psicologia; Química; Religião/Teologia. Todos esses dados podem ser visualizados detalhadamente nas Tabelas 1 e 2.

TABELA 1

Número e percentual de professores da Educação Básica que lecionavam a disciplina Educação Física no Brasil, em 2007, segundo a área de formação e o segmento de ensino de atuação (INEP, 2009)

ÁREA DE FORMAÇÃO	SEGMENTOS DE ENSINO		
	ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais)	ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Finais)	ENSINO MÉDIO
Áreas diversas	100.655 (77%)	29.342 (39%)	7.643 (23%)
Com licenciatura	89.298 (89%)	26.533 (90%)	7.054 (92%)
Sem licenciatura	11.357 (11%)	2.809 (10%)	589 (8%)
Educação Física	29.771 (23%)	45.506 (61%)	25.939 (77%)
Com licenciatura	28.055 (94%)	43.060 (95%)	24.565 (95%)
Sem licenciatura	1.716 (6%)	2.446 (5%)	1.374 (5%)
TOTAL	130.426	74.848	33.582

Na Tabela 2, são apresentados os números referentes aos totais de professores que ministravam a disciplina Educação Física para a Educação Básica, em 2007, e que possuíam formação em diferentes áreas.

TABELA 2

Número de professores (em ordem decrescente) com formação em áreas diversas que lecionavam a disciplina Educação Física, no Brasil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em 2007 (INEP, 2009)

ÁREA DE FORMAÇÃO	ANOS INICIAIS	ÁREA DE FORMAÇÃO	ANOS FINAIS (Ens. Fund.)	ÁREA DE FORMAÇÃO	ENSINO MÉDIO
Pedagogia/Ciências da Educação	56.512	Pedagogia/Ciências da Educação	11.146	Pedagogia/Ciências da Educação	2.238
Outros Cursos	16.283	Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	6.245	Outros Cursos	1.298
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	7.249	Letras/Literatura/Língua Portuguesa	2.452	Letras/Literatura/Língua Portuguesa	775
História	3.829	Outros Cursos	1.722	História	540
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	3.066	História	1.500	Matemática	485
Geografia	2.912	Letras/Literatura/Língua Estrangeira	1.454	Geografia	453
Matemática	2.624	Geografia	981	Letras/Literatura/Língua Estrangeira	355
Ciências Biológicas	1.473	Matemática	859	Ciências Biológicas	331
Ciências	1.289	Ciências Biológicas	573	Ciências	165
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	876	Artes Cênicas	384	Física	164
Estudos Sociais	670	Ciências	370	Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	138
Psicologia	596	Religião/Teologia	223	Filosofia	102
Filosofia	434	Música	188	Química	88
Administração	420	Filosofia	173	Comunicação Social	74
Direito	370	Estudos Sociais	157	Administração	65
Ciências Sociais/Sociologia	356	Ciências Sociais/Sociologia	150	Ciências Sociais/Sociologia	55
Religião/Teologia	335	Química	125	Direito	54
Física	331	Física	114	Estudos Sociais	50
Comunicação Social	202	Psicologia	109	Religião/Teologia	37
Química	182	Administração	88	Psicologia	35
Estatística/Atuarial/Ciências Contábeis/Ciências Econômicas	135	Arquitetura e Urbanismo	55	Engenharia	30
Licenciatura Intercultural Específica	127	Direito	53	Estatística/Atuarial/Ciências Contábeis/Ciências Econômicas	24
Artes Cênicas	95	Estatística/Atuarial/Ciências Contábeis/Ciências Econômicas	52	Medicina/Odontologia/Enfermagem/Farmácia	20
Informática/Computação/Processamento de Dados	90	Licenciatura Intercultural Específica	37	Artes Cênicas	19
Música	51	Comunicação Social	36	Informática/Computação/Processamento de Dados	14
Medicina/Odontologia/Enfermagem/Farmácia	40	Agronomia/Geologia/Ciências da Terra	32	Agronomia/Geologia/Ciências da Terra	12
Biblioteconomia	31	Informática/Computação/Processamento de Dados	29	Licenciatura Intercultural Específica	9
Engenharia	23	Engenharia	14	Arquitetura e Urbanismo	8
Agronomia/Geologia/Ciências da Terra	21	Medicina/Odontologia/Enfermagem/Farmácia	12	Música	3
Arquitetura e Urbanismo	20	Astronomia	5	Astronomia	1
Astronomia	13	Biblioteconomia	4	Biblioteconomia	1
TOTAL	100.655	TOTAL	29.342	TOTAL	7.643
Educação Física	29.771	Educação Física	45.506	Educação Física	25.939
TOTAL GERAL	130.426	TOTAL GERAL	74.848	TOTAL GERAL	33.582

Embora a legislação educacional atual não explicita a obrigatoriedade de formação em nível superior para atuar em áreas específicas do conhecimento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos professores que atuam nestes segmentos de ensino possuem curso superior em Pedagogia¹⁴/Ciências da Educação. Isso explica o número elevado¹⁵ de professores com formação em Pedagogia/Ciências da Educação que ministravam a disciplina Educação Física nos anos iniciais do ensino Fundamental.

De acordo com o Art. 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Essa exigência aparece detalhada no Art. 3º., Parágrafo 4º. do Decreto 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica:

a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

¹⁴ O curso de Pedagogia destina-se “à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, bem como em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006).

¹⁵ No ano de 2007, 685.025 professores da Educação Básica atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Deste total, 61% possuíam formação em curso superior, sendo 55% em licenciatura; 32% possuíam o curso Normal/Magistério (nível médio); 6% possuíam o Ensino Médio; e 1% possuía apenas o Ensino Fundamental. Metade dos professores com formação superior na área de licenciatura (223.383) era formada em cursos de Pedagogia/Ciências da Educação. Vale destacar que 7% (32.996) dos licenciados que atuavam nos anos iniciais do Ensino fundamental possuíam formação em Educação Física.

Em dezembro de 1996, quando entrou em vigência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecia que, até o fim da Década da Educação (1997-2006), ou seja, a partir de 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. No entanto, ao final de 2006, constatou-se que ainda existiam muitos professores com formação de nível médio atuando na Educação Básica e o prazo para a concretização desse propósito teve que ser estendido.

Em 06 de julho de 2010, foi aprovado na Câmara de Educação do Senado um projeto de lei que propõe, dentre outros pontos, alterar a redação do texto da LDB no que se refere à exigência de formação superior para a atuação dos docentes na Educação Básica, estabelecendo um prazo de seis anos para que os professores com formação em curso Normal/Magistério obtenham formação superior em curso de licenciatura. Para o cumprimento desse prazo, o texto do projeto de lei prevê a concessão de bolsas para a realização da formação docente. Ao final do ano de 2010, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, quinze dias antes de concluir o seu mandato, encaminhou para o Congresso Nacional o projeto de Lei do Plano Nacional da Educação (PNE) para o período de 2011-2020. Dentre as metas apresentadas, prevê-se: que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.

Ainda que não tenha sido prevista em lei a exigência de formação específica para lecionar a disciplina Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tem-se observado que muitos municípios brasileiros (principalmente as capitais dos Estados localizados nas Regiões Sul e Sudeste) e cidades de médio porte têm privilegiado a atuação de professores especialistas na área para lecioná-la nesses segmentos de Ensino. Na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, por exemplo, há mais de dez anos que apenas os

professores licenciados nessa área ministram essa disciplina para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda em relação à Tabela 2, chama à atenção a existência de professores com formação em Física e Química que lecionavam a disciplina Educação Física no ano de 2007, tendo em vista a escassez de professores com formação nas respectivas áreas para lecionar essas disciplinas, escassez esta que vem sendo observada nos últimos anos. Nesse sentido, fica uma indagação: porque estes professores estariam assumindo as aulas de Educação Física se, a princípio, existiria uma demanda das suas próprias áreas para ser atendida? Será que a carência de professores com formação em Educação Física, em determinadas localidades, supera a carência de professores com formação nas áreas mencionadas? Será que tais professores assumem algumas aulas de Educação Física nas escolas em que são lotados para completar a sua carga horária de trabalho?

No ano de 2003, o INEP divulgou os resultados de um levantamento que revelou o déficit de docentes nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destacando que o déficit total de professores na Educação Básica chegava a 254 mil, considerando que, em todas as disciplinas, havia professores sem formação específica na área para ministrá-las. As disciplinas de Física e Química já revelavam os graves défices no número de professores, para atender à demanda existente. Esses défices não seriam sanados até o final de 2010, uma vez que o número total de professores licenciados no período de 1990 a 2010 em ambas as disciplinas ficariam longe de atender a estas demandas. Na Tabela 3, podem ser observadas as demandas hipotéticas de cada disciplina.

TABELA 3

Demanda hipotética de professores e número de licenciados por disciplina
(INEP, 2003)

DISCIPLINA	DEMANDA HIPOTÉTICA			NÚMERO DE LICENCIADOS		
	ENSINO MÉDIO	5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL	1990 à 2001	2002 à 2010 (expectativa)	1990 à 2010 (Total)
Língua Portuguesa	47.027	95.152	142.179	52.829	221.981	274.810
Matemática	35.270	71.364	106.634	55.334	162.741	218.075
Biologia	23.514	95.152*	55.231	53.294	126.488	179.782
Física	23.514		55.231	7.216	14.247	21.463
Química	23.514		55.231	13.559	25.397	38.956
Língua Estrangeira	11.757	47.576	59.333	38.410	219.617	258.027
Educação Física	11.757	47.576	59.333	76.666	84.916	161.582
Educação Artística	11.757	23.788	35.545	31.464	12.400	43.864
História	23.514	47.576	71.089	74.666	102.602	177.268
Geografia	23.514	47.576	71.089	53.509	89.121	142.630
TOTAL	235.135	475.758	710.893	456.947	1.059.510	1.516.457

Nota: (*) Ciências

Observações importantes:

1. O mesmo professor pode atuar em mais de um turno, em mais de um nível de ensino e mesmo em mais de uma escola;
2. Foi considerado o número de profissionais licenciados nos últimos 12 anos. É razoável supor um contingente próximo do dobro do apresentado nesta tabela, se considerarmos os últimos 25 anos.

No entanto, apesar de não terem sido evidenciados nesta tabela os défices de licenciados nas demais disciplinas para atender as suas respectivas demandas na Educação Básica, tem-se constatado que uma parcela significativa dos licenciados em diferentes áreas não tem atuado como docentes no magistério por diferentes razões, mas, sobretudo, pela falta de estímulo para a carreira de professor da Educação Básica, tendo em vista a precariedade das condições de trabalho e a baixa remuneração. Desta forma, explica-se o fato de existirem professores com formação em áreas diversas ministrando a disciplina Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, apesar de existir um excedente de professores com formação na própria área, formados nos últimos vinte anos, o que evidencia que entre os formandos, grande parte não ingressa no magistério

No ano de 2007, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), manifestou-se sobre o conteúdo do relatório que o

Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou, neste mesmo ano, a respeito da escassez de professores no Ensino Médio. As considerações dessa entidade foram no sentido de apontar tanto as lacunas como as contradições apresentadas no referido documento. Nesse manifesto, a ANFOPE reiterou que a crise do déficit de professores na Educação Básica, de uma maneira geral, vem sendo anunciada desde a década de 1990. Para mitigar essa crise, no ano de 1997 foi aprovada uma resolução pelo Ministério da Educação para viabilizar a oferta de programas de complementação pedagógica a bacharéis de quaisquer áreas com vistas à atuação na Educação Básica. No entanto, ao contrário do que se esperava, esses programas de complementação pedagógica não conseguiram atrair profissionais de outras áreas que se encontravam em crise de empregabilidade. As precárias condições de trabalho do magistério, bem como a violência nas escolas e os baixos salários – conforme já havia sido apontado por um estudo realizado pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação (CNTE) na ocasião – não se configuraram como um estimulante para o exercício da docência na Educação Básica.

Embora o déficit de professores não ocorra apenas no Ensino Médio e nas áreas de Física, Química e Matemática como aponta o relatório do CNE, as políticas empreendidas, nesse sentido, têm se caracterizado como políticas focalizadas, já que todas as iniciativas de concessão de bolsas e promoção de programas de formação têm se destinado, prioritariamente, a este segmento de ensino.

A ANFOPE apontou, ainda, nesse manifesto, alternativas emergenciais que poderiam ser adotadas a curto, médio e longo prazo para equacionar esse déficit. Uma delas seria promover a reestruturação nos currículos dos cursos de formação professores para que estes pudessem habilitar professores polivalentes como, por exemplo, a licenciatura integrada em Química-Física já existente na Unicamp.

A política de formação inicial de professores em cursos que são oferecidos na modalidade à distância, que vem sendo implementada desde o ano de 2005 no Brasil, também foi alvo de críticas ANFOPE, uma vez que essa política torna

ainda mais aligeirada e, portanto, precarizada, a formação dos futuros professores.

É importante notar que, da mesma forma como existiam professores sem formação na área de Educação Física lecionando esta disciplina, mas com formação superior em outras áreas, verificou-se também o contrário, ou seja, professores com formação em Educação Física lecionando para outras disciplinas da Educação Básica como pode ser observado na Tabela 4.

TABELA 4

Professores da Educação Básica, com formação na área de Educação Física, que ministravam outras disciplinas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no Brasil em 2007 (INEP, 2009)

SEGMENTOS DE ATUAÇÃO	DISCIPLINAS																						
	Química	Física	Matemática	Biologia	Ciências	Língua /Literatura Portuguesa	Língua /Literatura estrangeira - Inglês	Língua /Literatura estrangeira - Espanhol	Língua /Literatura estrangeira - outra	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)	História	Geografia	Filosofia	Estudos Sociais/Sociologia	Informática/Computação	Disciplinas profissionalizantes	Didática, Metodologia, Prática de Ensino, Supervisão de Estágio (disciplina pedagógica)	Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro (disciplina pedagógica)	Disciplinas voltadas ao atendimento de necessidades especiais (disciplina pedagógica)	Disciplinas voltadas à diversidade sócio-cultural (disciplina pedagógica)	Outras disciplinas pedagógicas	Libras	Outras disciplinas
Ensino Fundamental (anos iniciais)	2	1	2.658	1	2.597	2.660	201	20	9	2.007	2.396	2.347	53	236	195	0	1	0	0	2	5	4	3.977
Ensino Fundamental (anos finais)	29	36	743	18	923	613	455	49	11	1.601	640	682	34	25	93	0	0	0	2	13	3	3.863	
Ensino Médio	217	244	231	304	1	214	229	42	2	455	195	242	208	116	38	23	108	19	2	1	78	0	1.066

Essa problemática afeta o magistério como um todo e não apenas, de maneira particular, a Educação Física como muitos poderiam pensar *a priori*. Os dados oficiais sobre a formação dos docentes atuantes na Educação Básica brasileira revelam que existe um contingente considerável de professores que ministram aulas sem a formação mínima exigida e/ou sem a habilitação apropriada/específica para a disciplina que lecionam. Esse tipo de distorção também é verificado na educação de outros países como, por exemplo, os Estados Unidos; lá existem professores de matemática lecionando Educação Física e vice e versa (INGERSOLL, 1999 apud SZTAJN, BONAMINO e FRANCO, 2003). De toda a forma, observa-se que há mais profissionais de outras áreas lecionando Educação Física, do que professores formados em Educação Física lecionando outras disciplinas

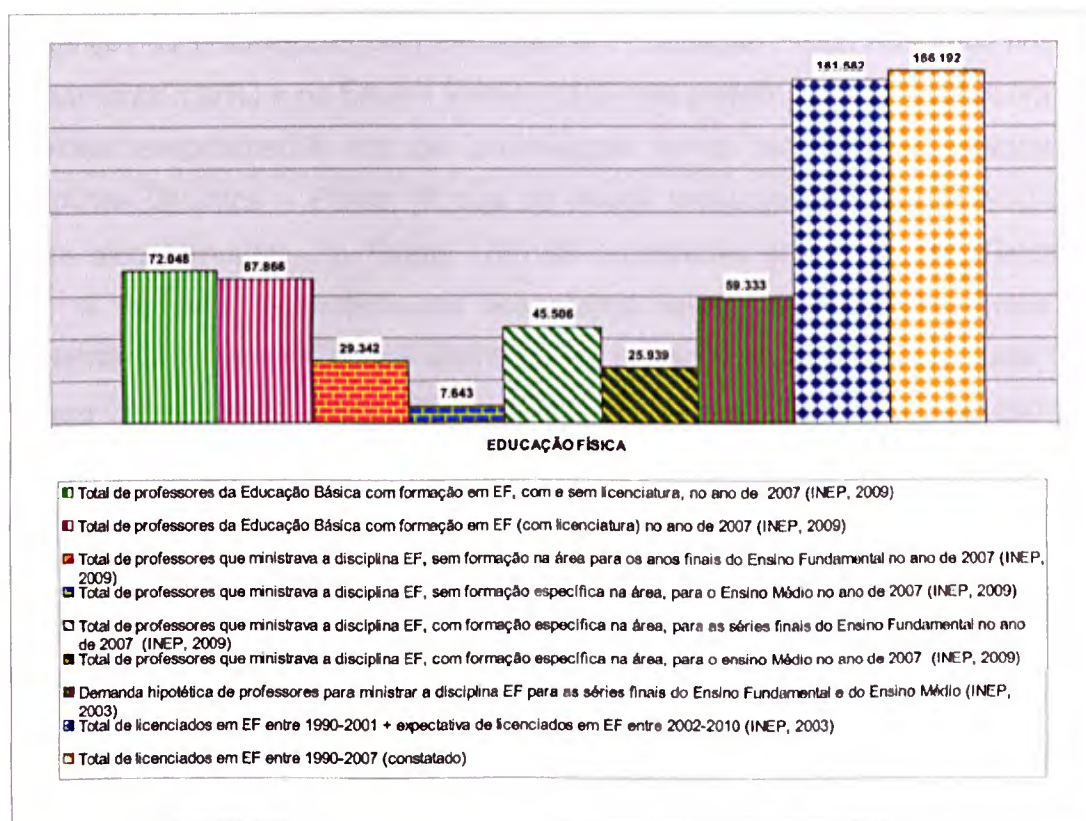
No Brasil, em 2007, verificou-se que 61% dos professores que lecionavam a disciplina Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental possuíam formação na área; já no Ensino Médio, esse percentual era um pouco maior: 77%. Dentre os professores atuantes no Ensino Médio, observou-se que a disciplina Educação Física apresentava o maior percentual de professores com formação na área para a disciplina que ministrava.

Embora se tenha detectado que 32.996 professores com formação em Educação Física estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma parcela deles (3.225) não estava atuando, especificamente, nesta disciplina (conforme consta na tabela apresentada, 29.771 (90%) estavam lecionando efetivamente a disciplina Educação Física para este segmento de Ensino). Esse é um indicativo de que os demais professores possuíam formação em Normal/Magistério ou Pedagogia para atuar neste segmento de ensino e, por isso, não estavam atuando como professor especialista dessa disciplina.

O Gráfico 1 contém alguns dados que possibilitam analisar como têm se comportado as projeções de número de professores licenciados na referida área para atender às demandas de professores dessa disciplina.

GRÁFICO 1

Dados sobre os professores da Educação Básica em relação à disciplina Educação Física no Brasil (2007): área de formação, demandas (hipotética e constatada) de professores para ministrá-la e concluintes licenciados na área no período de 1990-2007



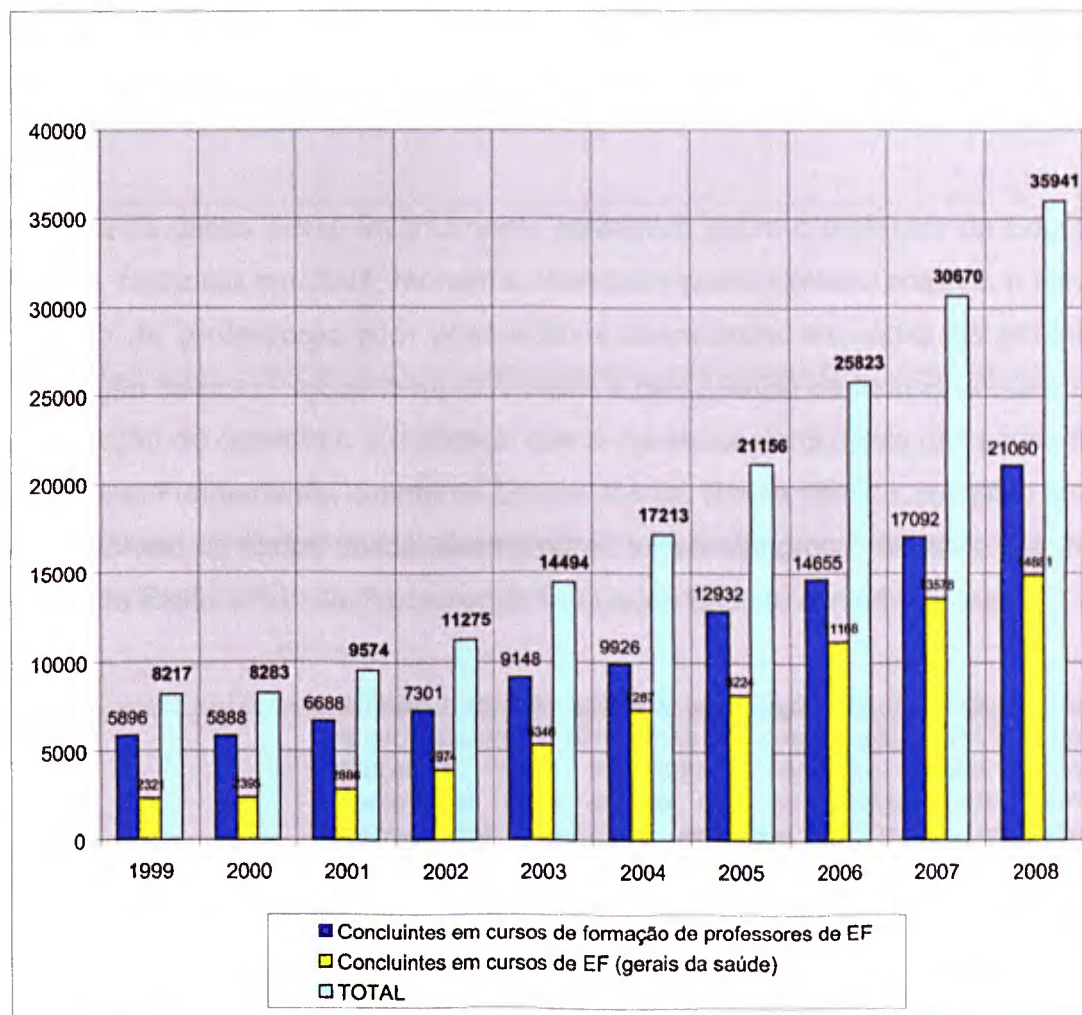
Considerando que, em 2007, havia 72.048 professores na Educação Básica com formação em Educação Física, sendo 94% (67.866) licenciados na área, é possível verificar que o número de licenciados foi 14% superior à demanda hipotética relativa ao número de professores para atender os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (59.333). Mas, apesar disso, esse número não foi suficiente para sanar os défices de professores com formação na área representados por aqueles que ministravam essa disciplina sem formação específica. Também é preciso levar em conta que, entre os anos de 2002 e 2007, houve um aumento de 12% no número de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Observa-se que o número de professores na Educação Básica, de uma forma geral, vem crescendo nos últimos anos juntamente com o número de turmas, no entanto, o número de professores com

formação em Educação Física não tem evoluído suficientemente no sentido de suprir os défices de professores desta disciplina, que já vêm persistindo por alguns anos.

Os défices de professores com formação em Educação Física nos anos finais do Fundamental (39%) e no Ensino Médio (23%) não podem ser justificados por uma escassez propriamente dita de professores como tem sido observada nas disciplinas Química e Física, já que os dados mostram que, entre 1990-2007, teriam sido formados, no Brasil, 166.196 licenciados em Educação Física. Ou seja, o número de professores licenciados nesse período seria mais que suficiente para cobrir o défice apontado na referida disciplina. Além disso, esse número já superaria, em 2007, a projeção de licenciados entre 1990-2010 (161.582). Isso indica que os concluintes do curso de Educação Física desviam-se para outras atividades do mercado de trabalho, evidenciando a falta de estímulo da carreira do magistério. O Gráfico 2 ilustra a evolução do número de concluintes em cursos presenciais de graduação em Educação Física no período compreendido entre 1999 e 2008.

GRÁFICO 2

Evolução do número de concluintes, no Brasil, em cursos presenciais de graduação na área de Educação Física entre os anos de 1999 e 2008, segundo a sua denominação (INEP)



Ao analisar o Gráfico 2, é possível observar que, entre os anos de 1999 e 2008, o número de concluintes em cursos presenciais de graduação em Educação Física foi crescente, acompanhando a expansão da oferta de Educação Superior no Brasil. No total, foram 182.646 concluintes nesse período de dez anos.

Todos esses dados, analisados conjuntamente, evidenciam que, de fato, grande parte dos professores de Educação Física, assim como de outras áreas, não está optando pela carreira docente na Educação Básica, tanto pelas condições desestimulantes de exercício da profissão neste âmbito como também pela

própria oportunidade que a formação em Educação Física oferece para atuar em outros campos diferentes da educação escolar.

No que se refere à escolaridade dos professores da Educação Básica, de uma forma geral, foram identificados professores com níveis de escolaridade variando entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior.

Embora os dados desse levantamento estatístico sobre o professor da Educação Básica, realizado em 2007, tenham evidenciado como aspecto positivo, o elevado número de professores com graduação e licenciatura em todas as etapas da Educação Básica, eles também revelaram a persistência de incongruências entre a formação do docente e a disciplina que o mesmo leciona, tanto nas séries finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Nesse sentido, a equipe técnica que analisou os dados desse levantamento e que elaborou o relatório final sobre o Estudo Exploratório do Professor da Educação Básica, considerou que

a análise realizada sobre a adequação do curso de graduação dos professores às disciplinas em que atuam, ainda que apenas exploratória, pode significar o primeiro passo rumo ao mapeamento mais efetivo das necessidades de formação docente, das disciplinas em que há maior carência de professores, das demandas e necessidades das redes de ensino, e, ainda, pode embasar a discussão sobre propostas de formação inicial e continuada desses profissionais. [...] A persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores (INEP, 2009, p. 48-9).

Após realizar um levantamento da literatura sobre o problema do exercício precoce da docência em Educação Física por professores não habilitados (leigos), o único trabalho publicado¹⁶ identificado até o presente momento e que aborde, especificamente, essa questão, foi o apresentado por Silva (2005) e consta nos Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Nesse

¹⁶ O trabalho intitula-se "O exercício precoce da docência: contradições e possibilidades". De acordo com Silva (2005), o termo "precoce" refere-se aos acadêmicos que assumem a função de professor regente de classe já durante a formação inicial.

trabalho, o referido autor apresenta um breve diagnóstico da situação do exercício da docência em Educação Física, sem uma prévia formação (ou com esta ainda incompleta) na rede pública estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, demonstrando que tal fato tem ocorrido em função da não realização de concursos públicos nos últimos treze anos, o que tem aumentado o número de professores contratados por designação temporária. O autor ainda destaca que, na falta de professores habilitados, estudantes dos mais variados cursos – licenciaturas e bacharelados – e até mesmo pessoas que não estão vinculadas a nenhum curso superior, são os que assumem os cargos de professor regente de Educação Física, o que implica numa atuação amadora e, conseqüentemente, na desprofissionalização da categoria. Lüdke e Boing (2004), baseados no trabalho de Isambert-Jamati, notam que o recrutamento de indivíduos, sem uma formação para o exercício da docência, contribui para reforçar a desprofissionalização dessa categoria de trabalhadores, já que qualquer um pode exercê-la, na ausência de um profissional com formação específica para tal. Na França, por exemplo, segundo os autores, o processo de profissionalização entre os professores, de um modo geral, tenha sofrido um retrocesso, apesar de ter ocorrido uma diminuição considerável do recrutamento de indivíduos sem formação.

Em relação ao exercício da docência em Educação Física no âmbito escolar, os conhecimentos concernentes a sua disciplina são considerados por muitas pessoas (leigas e não-leigas na área educacional) como dispensáveis e até mesmo inúteis. Muitos indivíduos entendem que uma formação, especialmente em nível superior, não seja necessária para uma atuação profissional nessa atividade. Isto porque “a sociedade [ainda] não tem clareza [suficiente] sobre os serviços prestados pelo profissional da área. [...] Muitas vezes exige-se dele aptidão física, uma imagem estereotipada e habilidade para execução de movimentos como credenciais para uma intervenção profissional competente (FREIRE et al., 2002, p. 40), desconsiderando e subestimando, assim, a sua formação.

No caso dos estudantes de Educação Física, Silva (2005) demonstra em seu trabalho que estes se inserem no mercado de trabalho logo nos períodos iniciais do curso, por diferentes motivos, que vão desde dificuldades financeiras até interesses em estabelecer um confronto com a prática profissional.

Murta (2005) explica em seu trabalho que “a formação de profissionais para o magistério sempre foi um difícil problema para as políticas educacionais do País” (p. 32). Nesse sentido, tanto a LDB de 1961 (Lei n. 4.024/61) como a LDB de 1971 (Lei n. 5.692/71) previam a admissão de professores sem habilitação específica para o exercício do magistério mediante critérios estabelecidos em disposições transitórias ou na própria legislação. A atual LDB (Lei n. 9.394/96) não prevê a admissão, nos sistemas de ensino, de professores que não possuam a formação mínima exigida (nível médio – apesar das estatísticas oficiais revelarem o contrário). No Estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, com base na Resolução CEE 397/1994¹⁷, emite autorização para se lecionar, a título precário, através de um documento que pode ser requerido por estudantes de curso superior (matriculados e freqüentes), bacharéis de nível superior sem licenciatura específica para o magistério ou, ainda, por pessoas apenas com o ensino médio concluído. A obtenção desse documento habilita o portador a lecionar, a título precário, em uma ou mais disciplinas, de acordo com a sua formação, exclusivamente, na falta do professor habilitado. A autorização tem validade apenas para as escolas da rede estadual.

A docência leiga, no Brasil, é um problema a ser enfrentado a médio e longo prazo, pois não se trata apenas de proibir por instrumentos legais a atuação dos docentes em questão ou oferecer-lhes a necessária formação, que muitas vezes se faz de maneira precária e aligeirada. É preciso pensar em ações que incentivem e favoreçam a realização do trabalho docente em todas as regiões do país, especialmente naquelas onde se observam os maiores défices de professores com formação específica nas disciplinas em que lecionam. Caso contrário, teremos que conviver com essa problemática por muito tempo ainda.

¹⁷ Mais detalhes sobre a Resolução CEE 397/1994 estão disponíveis no site <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucoescee.htm>>.

Quanto à distribuição dos professores da Educação Básica que possuíam formação em Educação Física no Brasil em 2007, a Região Sudeste concentrava o maior percentual (49%), enquanto a Região Norte concentrava o percentual mais baixo (5%) conforme pode ser observado na Tabela 5. No entanto, é necessário considerar as especificidades de cada uma destas Regiões para se compreender adequadamente esses valores. Na Tabela 5, podem ser observados os percentuais comparativos entre as Macrorregiões brasileiras no que se refere ao aspecto mencionado.

TABELA 5

Distribuição dos percentuais de professores da Educação Básica que possuíam formação em Educação Física no Brasil, no ano de 2007, segundo as macrorregiões geográficas (INEP, 2009)

REGIÕES DO PAÍS	COM FORMAÇÃO NA ÁREA - EDUCAÇÃO FÍSICA
Norte	5%
Nordeste	13%
Sudeste	49%
Sul	25%
Centro-oeste	8%
BRASIL	100%

É possível observar na tabela a seguir (Tabela 6) a proporção entre os professores com formação na área de Educação Física em relação aos demais professores que atuavam na Educação Básica, de uma forma geral, em cada uma das macrorregiões brasileiras.

TABELA 6

Proporção percentual entre os professores que possuíam formação em Educação Física e os demais professores que atuavam na Educação Básica no ano de 2007, segundo as macrorregiões brasileiras (INEP, 2009)

MACRORREGIÕES	PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	DEMAIS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Norte	2%	98%
Nordeste	2%	98%
Sudeste	5%	95%
Sul	6%	94%
Centro-oeste	4%	96%
BRASIL	4%	96%

Considerando o percentual de professores com formação em Educação Física que atuava na Educação Básica no ano de 2007, pode-se afirmar, a partir dos dados apresentados na Tabela 6, que há um grande déficit de professores com formação na área, sendo as Regiões Norte e Nordeste que apresentam as piores condições nesse aspecto.

Atuação e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que ministram a disciplina Educação Física no Estado de Minas Gerais

Na tabela exibida na página seguinte (Tabela 7), pode-se observar que há um grande número de professores sem formação na área de Educação Física que atuava nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto no Brasil como em Minas Gerais. No total, verificou-se que, no Brasil, o déficit de professores com formação na área que lecionavam a disciplina Educação Física para estes segmentos de ensino era de 37.026 docentes; em Minas Gerais, esse déficit era de 4.307 docentes.

TABELA 7

Número e percentual de professores da Educação Básica que atuavam e lecionavam a disciplina Educação Física em Minas Gerais e no Brasil no ano de 2007, conforme o segmento de ensino (INEP, 2009)

MINAS GERAIS E BRASIL	SEGMENTOS DE ENSINO						
	TOTAL DE PROFESSORES QUE ATUAVA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM FORMAÇÃO EM EF (Anos Finais)	TOTAL DE PROFESSORES QUE LECIONAVA A DISCIPLINA EF NO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Finais)	DÉFICIT TOTAL DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM EF PARA LECIONAR ESTA DISCIPLINA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Finais)	TOTAL DE PROFESSORES QUE ATUAVA NO ENSINO MÉDIO COM FORMAÇÃO EM EF	TOTAL DE PROFESSORES QUE LECIONAVA A DISCIPLINA EF PARA O ENSINO MÉDIO	DÉFICIT TOTAL DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM EF PARA LECIONAR ESSA DISCIPLINA PARA O ENSINO MÉDIO	DÉFICIT TOTAL DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM EF PARA LECIONAR ESSA DISCIPLINA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO
MINAS GERAIS	5.434	9.464	3.930	3.241	3.618	377	4.307
BRASIL	45.506	74.848	29.342	25.939	33.582	7.684	37.026

Em se tratando do município de Matipó, no final do ano de 2010 existiam, no total, 25 professores lecionando a disciplina Educação Física nas redes de ensino públicas (municipal e estadual) e privada. Mais da metade (14) eram alunos docentes vinculados ao curso de licenciatura em Educação Física e todos lecionavam apenas para turmas do Ensino Fundamental (da Educação Infantil às séries finais). Vale destacar que há uma rotatividade considerável de alunos docentes na rede municipal de ensino do referido município onde quase a totalidade atua, pois apenas um aluno docente deste grupo estava lecionando numa escola pertencente à rede estadual.

No município de Manhuaçu, localizado a 49 Km de distância de Matipó, há uma IES privada que oferece o curso de licenciatura em Educação Física desde o ano de 2006, ofertando cem vagas anuais¹⁸. Apesar do elevado número de vagas ofertadas, essa instituição tem formado, aproximadamente, 60 alunos, a cada ano, desde 2009. Esses dados permitem afirmar que o número de professores de Educação Física que vêm se formando nesta instituição, seria mais que suficiente para atender às demandas não apenas do município de Matipó, mas da região como um todo e adjacências. Portanto, o exercício precoce da docência em Educação Física não pode ser justificado pela carência de profissionais formados nesta região para atuar nas escolas da referida localidade.

A seguir, serão apresentados dados sobre os cursos de Educação Física no Brasil e correlações possíveis com análises realizadas até o momento.

Os cursos de Educação Física no Brasil e no Estado de Minas Gerais

As estatísticas a serem apresentadas nesta seção foram elaboradas a partir de informações disponibilizadas na base de dados do e-MEC¹⁹ (2010) sobre as instituições de Educação Superior e cursos de Educação Física cadastrados que

¹⁸ Informação disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 30 jan. 2011.

¹⁹ O e-MEC é um Sistema do Ministério da Educação (MEC) responsável pela tramitação dos processos de ato regulatório das instituições de Educação Superior do Brasil. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 05 ago. 2010.

atualmente existem no Brasil. Além dessa fonte, recorreu-se aos dados divulgados na Versão Preliminar da Sinopse Estatística da Educação Superior 2008²⁰ (INEP, 2009), bem como ao relatório sobre os cursos de graduação levantados no estudo sobre *A Trajetória dos Cursos de Graduação na Saúde 1991-2004* (INEP, 2006), no qual se insere o curso de Educação Física.

Atualmente, no Brasil, existem 887 instituições (públicas e privadas) que oferecem cursos de Educação Física²¹, sendo que, deste total, 86% são instituições privadas (INEP, 2010). A quase totalidade dessas instituições (97%) oferece cursos presenciais nesta área. A oferta de cursos de Educação Física a distância é realizada, em sua maioria, por instituições privadas de Ensino Superior. Vale destacar que todos os cursos oferecidos nessa modalidade (30, no total) são de habilitações em licenciatura.

Os números indicam uma prevalência na oferta de cursos de licenciatura em Educação Física (54%), contudo, é possível constatar que as instituições, de uma forma geral, têm ofertado cursos em ambas as modalidades, ou seja, uma mesma instituição oferece um curso de licenciatura e um curso de bacharelado em Educação Física (INEP, 2010).

A Tabela 8 apresenta informações sobre os percentuais de distribuição dos cursos de Educação Física, no Brasil, nas diferentes macrorregiões.

²⁰ Esta sinopse estatística encontra-se disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>.

²¹ A Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 (INEP, 2009), indicava a existência de 761 cursos de Educação Física no Brasil, sendo todos na modalidade presencial; foram identificadas cinco instituições que ofertavam este curso na modalidade semipresencial/a distância.

TABELA 8

Percentuais de instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação em Educação Física segundo, as macrorregiões brasileiras

REGIÕES DO PAÍS	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
Norte	15%
Nordeste	20%
Sudeste	37%
Sul	16%
Centro-oeste	12%
BRASIL	100%

Como foi possível observar na tabela anterior, a Região Sudeste é a líder na concentração de instituições que oferecem cursos de Educação Física: 37%. Atrás dela, ficam as Regiões Nordeste (20%), Sul (16%), Norte (15%) e Centro-Oeste (12%).

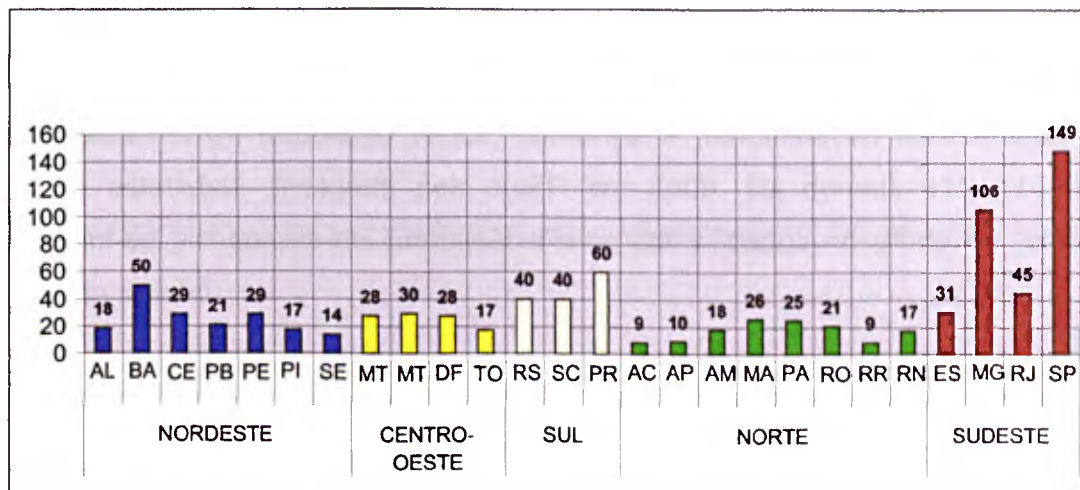
O Estado de Minas Gerais ocupa, atualmente, a segunda posição no ranking nacional em número de instituições que oferecem o curso de Educação Física: 106, no total, enquanto o Estado de São Paulo ocupa a primeira posição, contando com 149 instituições de Ensino Superior que oferecem este curso. Em Minas Gerais, foram identificadas três instituições que oferecem cursos de Educação Física na modalidade à distância. Em relação às habilitações, existem 98 cursos com habilitação em licenciatura e 81 cursos com habilitação em bacharelado.

Ao analisar a evolução da oferta de cursos de Educação Física no Brasil (INEP, 2006), observou-se que entre 1991 e 2004 houve um aumento de, aproximadamente, 301% na oferta geral de cursos de Educação Física em todo o Brasil. Enquanto em 2004 existiam 469 cursos, em 2007 foram registrados 740 cursos (o que equivale a um aumento de, aproximadamente, 158% em apenas três anos). Na média, entre 1991 e 2004, a oferta de cursos cresceu 21,5% ao ano; entre 2004 e 2007, a média foi de 52,6% ao ano.

O Gráfico 3 informa o número de Instituições de Ensino Superior em cada unidade da federação brasileira.

GRÁFICO 3

Número de instituições de ensino superior que ofertam cursos de Educação Física nas unidades federativas do Brasil (INEP, 2010)



No geral, os dados apresentados revelam que ainda existe certa discrepância na oferta de cursos de Educação Física nas diferentes macrorregiões do Brasil, sendo observada também entre os Estados de uma mesma região como, por exemplo, no Sudeste. Em 2008, foram efetuadas 184.957 matrículas em cursos de Educação Física de todo o Brasil, sendo que a maior parte destas (80%) foi efetuada em instituições privadas. Neste mesmo ano, foram oferecidas 62.925 vagas em cursos de Educação Física (modalidade presencial) em todo o país. Foram realizadas 182.908 inscrições em processos seletivos para este curso, contudo, somente 52.662 ingressaram neste curso (INEP, 2009). Por estes números, pode-se afirmar que existe demanda de candidatos para o número de vagas oferecidas, contudo, muitas deixam de ser ocupadas, ou seja, 16% das vagas nos cursos de Educação Física ficaram ociosas no ano de 2008.

O número de concluintes no ano de 2008 nos cursos de Educação Física, foi de 35.941 (INEP, 2009). Considerado que o número de ingressantes no ano de 2004 (INEP, 2005) foi de 51.247, significa que apenas 70% deste total concluíram o seu

curso no tempo mínimo previsto (ou seja, em quatro anos). De um modo geral, os dados revelam que a oferta de cursos e vagas em Educação Física nas diferentes regiões brasileiras continuam crescendo desde 1999, em função do aumento expressivo de cursos presenciais de Educação Física nas diferentes regiões brasileiras.

Dos 35.941 alunos que concluíram a graduação em Educação Física em todo o país no ano de 2008, 21.060 alunos (59%) formaram-se em cursos de formação de professores de Educação Física, conforme a denominação apresentada na sinopse estatística divulgada pelo INEP em 2009. Os demais 41% (14.881) formaram-se em cursos de Educação Física classificados no grupo de “cursos gerais da saúde”.

O crescimento vertiginoso de cursos de Educação Física em nível nacional reflete, de certa maneira, o quadro atual da Educação Superior no Brasil. Contudo, conforme os dados da Educação Superior de 2008 (INEP, 2009), a oferta deste nível de ensino é realizado, majoritariamente, por instituições privadas: 88,3%²².

Nas últimas duas décadas, vimos assistindo a uma considerável ampliação na oferta da Educação Superior no Brasil. No período de 2003 a 2007, observou-se uma desaceleração no aumento de Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. No ano de 2008, pela primeira vez desde 1997, o número de IES diminuiu²³. Contudo, cabe ressaltar que o declínio no número das IES não está se refletindo na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes, que mantiveram um crescimento semelhante aos dos anos anteriores (INEP, 2009).

²² Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.

²³ Tal diminuição pode ser explicada pela integração de instituições, por fusão ou compra, observada nos últimos anos. A única parte do país onde se verificou um acréscimo no número de IES foi na região Nordeste, com 10 instituições a mais do que em 2007.

O censo realizado em 2008 registrou, ainda, um aumento de 5,2% no número da oferta de cursos presenciais no país em relação ao ano de 2007. O menor crescimento no número de cursos se deu na região Norte (0,5%), embora outras regiões com baixo percentual de cobertura do ensino superior tenham apresentado crescimento acima da média brasileira, casos da região Norte (6,4%) e Centro-Oeste (7,5%). Mas, apesar desses registros, as IES privadas ainda foram responsáveis pela oferta de um número maior de cursos em 2008, embora as instituições federais venham apresentando o maior crescimento percentual (6,8%) no número de cursos em relação a 2007.

Conforme já mencionado, os dados deste censo também apontaram para um aumento do número de vagas oferecidas pelas IES. No entanto, o aumento do número de vagas oferecidas não foi acompanhado por um crescimento proporcional no número de ingressos. Desta forma, o resultado foi o aumento das vagas ociosas, tanto no setor privado como no público. Constatou-se que no ano de 2008, em todo o Brasil, 1.479.318 (50%) vagas ficaram ociosas em relação ao número total de ingressos neste mesmo ano nos diferentes cursos de graduação. Ao compararmos os percentuais de vagas ociosas entre as Instituições de Ensino Superior da rede pública e as da rede privada, nota-se que nesta última o percentual é elevadíssimo: 55%; na rede pública, o percentual de vagas ociosas é de 11%.

A discrepância observada na oferta do número de vagas na Educação Superior por parte de instituições públicas (344.038 mil) e privadas (2.641.099 milhões), conforme os dados do censo de 2008, como também em anos anteriores, pode ser explicada pelo estabelecimento de políticas governamentais brasileiras de expansão da Educação Superior, que foram implementadas desde meados da década de 1990 e privilegiaram o segmento privado. Neves, Raizer e Fachinetto (2007), analisam esse fenômeno, mostrando também a fragilidade e, ao mesmo tempo, a perversidade de tais políticas, já que ao privilegiar a expansão da oferta de vagas pela rede privada, promoveu-se o acesso sem, no entanto, garantir a permanência dos estudantes, além da qualidade questionável do ensino que é ofertado por tais instituições. Além disso, segundo ainda esses autores, apenas

11,5% dos jovens entre 17 e 24 chegam ao Ensino Superior, e esse dado é revelador de outra distorção do sistema educacional brasileiro: a evasão que se constata na Educação Básica, especialmente nos períodos de transição entre o 5º. e o 6º. ano do Ensino Fundamental, e entre o final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio.

Apenas no final da década de noventa, pôde-se registrar a universalização do acesso ao ensino fundamental (96,8%), mas a taxa de escolaridade média da população continua muito baixa - 5,75 anos entre a população branca e 4,04 anos entre a não branca -, em que pese disposição legal que torna obrigatório, pelo menos, 8 anos de escolaridade [...] O acesso está praticamente universalizado, mas ainda não se conseguiu que as crianças concluíssem os oito anos de escolaridade obrigatória. A taxa de conclusão no ensino fundamental é muito baixa, em torno de 2,4 milhões de alunos/ano. Aí está um dos maiores gargalos da educação brasileira (NEVES, RAIZER E FACHINETTO, 2007, p. 130-133).

Mello (2000) mostra que essa expansão revela que o acesso à educação superior, de um modo geral, ainda se mostra bastante concentrado nos jovens pertencentes às camadas sociais com renda mais elevada – média e alta. Além disso, observa-se um considerável percentual de evasão, pois, em média, 1/3 dos ingressantes não concluem o curso no tempo previsto²⁴. Assim, vários autores (NEVES, RAIZER E FACHINETTO, 2007; MCHELOTTO, COELHO E ZAINKO, 2006) concluem que a expansão da matrícula no ensino superior não alterou, de maneira significativa, a composição social dos estudantes deste nível de ensino, colocando em xeque não somente as reformas efetivadas na Educação Superior brasileira, mas também o próprio processo de democratização realizado por meio desta estratégia de expansão.

²⁴ Há que se considerar que, de acordo com Braga, Lacerda e Bogutchi (2003), grande parte dos estudantes que abandona um curso superior, ingressa em outro curso.

A lógica do aumento de vagas oferecidas pelo setor privado só aparentemente acompanha a do crescimento da demanda. O verdadeiro crescimento das vagas oferecidas atende a uma lógica própria de gestão das IES privadas: a oferta de vagas é uma espécie de reserva de mercado preventiva em meio a uma disputa que se foi tornando cada vez mais acirrada, especialmente na região Sudeste. A rentabilidade do empreendimento não depende do pleno preenchimento dessas vagas (NEVES, RAIZER E FACHINETTO, 2007, p. 154).

Como foi possível observar, a Educação no Brasil, no que se refere à formação do professor, apresenta sérios problemas, problemas esses que ocorrem com a mesma intensidade na área da Educação Física, tanto em nível nacional como também no Estado de Minas Gerais. Destaca-se entre eles o grande número de professores sem habilitação compatível que lecionam essa disciplina na Educação Básica, bem como aqueles que exercem a docência precocemente, enquanto estudantes de graduação.

A rápida expansão na oferta da Educação Superior, no Brasil, especialmente por parte da iniciativa privada, acarretou a contratação de um grande número de profissionais sem a qualificação e a titulação²⁵ necessárias para exercer a docência neste nível de ensino. No caso da Educação Física, muitos professores que não possuíam titulação em nível de mestrado e doutorado, e nem experiência de atuação profissional na Educação Física escolar, foram requisitados para atuar na formação de professores da referida área, tornando, assim, o processo de formação inicial ainda mais desqualificado. Soma-se a isso, as condições do trabalho docente nas IES privadas, nas quais a maioria dos professores são contratados para ministrar um número pré-determinado de aulas e, portanto, a remuneração que recebem é referente ao total de aulas que lecionam por semana. Mas, apesar de serem contratados para trabalhar como "horistas", os

²⁵ De acordo com Lima et al. (2006), o primeiro programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação Física, no Brasil, foi criado em 1977, e, em 1989, surgiu o primeiro curso de doutorado nesta área. Atualmente, existem, no Brasil, 37 programas de pós-graduação em Educação Física, sendo 19 em nível de mestrado e 17 em nível de doutorado. A maioria destes Programas (25) é oferecida pela rede pública de educação (MEC, 2011). É possível que esse total de Programas não esteja sendo suficiente para atender à demanda de professores que têm buscado ingressar em cursos de mestrado e doutorado, já que esta demanda cresceu nos últimos anos por causa da expansão da Educação Superior no Brasil. No entanto, observa-se que muitos professores de Educação Física ingressam em Programas de Pós-Graduação de áreas afins, como a Educação, por exemplo, pois, as temáticas de interesse/pesquisa nem sempre são contempladas nos Programas da própria área.

professores das IES privadas acabam acumulando uma série de outras atividades que não são devidamente remuneradas pelos seus empregadores. Esse quadro revela não só a precarização do trabalho docente nas IES privadas, mas também implica na precarização da formação profissional.

A política de formação de professores no Brasil

As preocupações acerca da formação de professores, tão presentes no decorrer das duas últimas décadas no âmbito acadêmico (pesquisas, publicações e eventos em geral), não podem ser abordadas sem que antes se faça uma breve referência ao contexto social mais amplo em que se inserem, já que não se trata apenas de uma temática ou preocupação “local”, mas de uma questão de abrangência global. Por isso, ao abordar qualquer questão sobre a formação docente, faz-se necessário situá-la, antes de tudo, em contextos mais amplos.

Grande parte das reformas educacionais, que colocou em evidência a questão da formação de professores nos últimos anos, apareceu como parte de um conjunto de reformas em que grande parte foi de orientação/inspiração neoliberal, abrangendo diferentes setores da sociedade – o social, o político e o econômico. Resumidamente, a perspectiva da política neoliberal sugere uma racionalização na aplicação dos recursos públicos nas instâncias sociais (saúde, educação, segurança pública, habitação, dentre outras), sob o pretexto de se aplicar os recursos públicos de forma mais eficiente. Ao lado disso, buscou-se compartilhar com a sociedade civil as responsabilidades de promoção desses serviços. Entretanto, os efeitos da política neoliberal implementada aqui no Brasil resultaram na desobrigação do Estado em promover e assegurar esse estado de bem-estar a toda sociedade. Exemplo disto é a própria política de expansão das vagas na Educação Superior, que ficou a cargo da iniciativa privada; o Estado apenas “arbitrou” esse processo (GENTILE, 1998).

Segundo Michels (2006), Freitas (2003), Maués (2003) e Torres (1998), a formação de professores constitui-se num dos alvos das reformas educacionais empreendidas tanto em nível nacional como internacional, reformas estas

orientadas e implementadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estas reformas, por sua vez, foram fomentadas em função das mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo a reestruturação produtiva no mundo do trabalho, gerando, assim, a necessidade de um “novo” perfil de trabalhador para atender às exigências de um mercado em constante transformação. Nesse sentido, a Educação foi um dos principais instrumentos para favorecer a formação deste “novo” tipo de trabalhador, ou seja, com todas aquelas qualificações para atuar em um mercado em permanente transformação: um trabalhador flexível, com uma formação dirigida para atender, prioritariamente, as necessidades técnico profissionais desse mercado.

As reformas educacionais empreendidas na década de 1990, tanto no Brasil como em vários países da América Latina, foram orientadas por alguns princípios em comum, não somente do ponto de vista pedagógico como também político (GENTILE, 1998). A literatura nesta área refere-se, sobretudo, às reformas implementadas nos anos de 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas há que se observar um grande crescimento do Ensino Superior público durante a gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Do ponto de vista pedagógico, Borges e Tardif (2001) explicam que a prática profissional é um dos pontos em comum nestas reformas, sendo considerada como uma instância de produção de saberes e competências pelos professores. Também se atribui ao professor a responsabilidade pelas fragilidades do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais.

Michelotto, Coelho e Zainko (2006), por sua vez, apontam que o Banco Mundial é um dos principais organismos multilaterais internacionais de financiamento do desenvolvimento social e econômico, que tem como propósito investir nos países menos desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, visando à redução da pobreza. Dentre as prioridades de investimento estabelecidas por esse organismo, destaca-se a área da educação. No entanto, como bem observam as

autoras, a interferência do Banco Mundial tem contribuído mais para o incremento da pobreza do que para a sua redução propriamente dita, haja visto que esse organismo tem proporcionado um grande endividamento por parte dos países que se submetem às condições de sua política de financiamento, para a promoção do desenvolvimento social.

A *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), vem fomentando no plano internacional a concepção de que o desenvolvimento econômico bem sucedido de uma nação passa, necessariamente, pelo investimento educacional, já que esta será capaz de gerar as riquezas para o próprio país. Assim, ao estabelecer uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, a UNESCO está se fundamentando na perspectiva do “capital humano”, segundo a qual os investimentos educacionais devem se voltar para atender às demandas de mercado através da formação de mão-de-obra especializada pelas escolas (MICHELOTTO, COELHO E ZAINKO, 2006).

Tendo em vista tais propósitos, pode-se dizer que os interesses de mercado também influenciaram, decisivamente, as reformas educacionais implementadas aqui no Brasil. Um dos alvos destas reformas foi a formação dos professores, já que o professor, conforme explica Michels (2007), constitui-se no “elo” entre a escola e a sociedade, e, portanto, é o “efetivador” em potencial das reformas orientadas pelos organismos internacionais e implementadas pelos governantes deste país. Por isso, parte das reformas educacionais implementadas, nos últimos anos, incidiu de maneira particular sobre a formação do professor com o propósito de promover a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, sem, no entanto, levar em consideração as demais (e possíveis) condicionantes deste fracasso. Em relação a esse aspecto, Torres (1998) explica que

não existe uma relação mecânica entre conhecimento do professor e aprendizagem do aluno, ou entre capacitação do professor e rendimento escolar; não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção de educação e da aprendizagem escolar que equipara escola e fábrica e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto (inputs-outputs) (TORRES, 1998, p. 175).

Em virtude dessa perspectiva, as reformas enfatizaram um segmento particular: os professores já atuantes, em serviço. Contudo, tais reformas não deixaram de incidir também sobre a formação inicial. Assim, foram propostas iniciativas de formação continuada de diferentes gêneros – programas especiais de “capacitação” de professores leigos em cursos de licenciatura semipresenciais, bem como cursos de aperfeiçoamento de curta duração para professores já habilitados.

As reformas educacionais, no que tange o campo da formação de professores, resultaram no chamado “aligeiramento” da formação, já que o tempo mínimo previsto para tal foi reduzido de quatro para três anos conforme as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Além disso, disseminou-se, através dessas reformas, a idéia de que a formação deveria priorizar a dimensão prática da docência, já que os cursos se apresentavam, até então, muito teóricos e desvinculados da realidade. Assim, sob tal argumento, os aspirantes a professores deveriam ser colocados em contato com a prática desde o início da sua formação²⁶. Uma das estratégias de tais políticas é a “valorização” das experiências adquiridas no campo da docência anteriormente ao ingresso e/ou paralelamente ao curso de formação, deveriam ser aproveitadas em todos os sentidos durante o processo formativo, inclusive através do seu cômputo na carga horária dos estágios obrigatórios.

Pode-se considerar que as reformas educacionais empreendidas, especialmente no que diz respeito à formação do professor, preocuparam-se em promover a

²⁶ Esta é também a proposta da ANFOPE que, em direção contrária e fundamentada na teoria crítica, recomenda que os alunos tenham contato com a prática desde o início do curso.

certificação docente como forma de elevar a qualidade da educação no país. Contudo, se a certificação mediante a participação em cursos voltados para a formação docente auxilia na consolidação do magistério como atividade profissional, ela também pode se contribuir numa falácia, pois, como já foi apontado, somente ela não é suficiente para garantir a elevação da qualidade do processo educacional. Sobre esse aspecto, Lüdke, Moreira e Cunha (1999), baseados nas considerações de Bourdoncle (1991, 1993), advertem:

a atração que o mito da profissão vem exercendo ao longo da história, sobre os diferentes grupos profissionais, não deixaria de se fazer sentir entre os professores com efeitos positivos, mas é preciso atentar também [...] para os limites desse mito e seus efeitos indesejáveis (LÜDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999, p. 280).

A advertência apresentada pelos referidos autores parte de uma reflexão crítica desenvolvida por eles sobre o sistema de formação de professores em vigência aqui no Brasil, já que parece ter sido inspirado em modelos estrangeiros – Inglaterra, Espanha e França. Assim, eles chamam à atenção para a importância de se conhecer os efeitos que estes modelos provocaram nos seus países de origem antes mesmo de serem adotados por outros, auxiliando, assim, na previsão de possíveis problemas e dificuldades a serem enfrentadas pelos que pretendem adotá-las. A implantação de uma reforma referenciada em experiências estrangeiras não pode deixar de considerar as peculiaridades históricas, geográficas e culturais do país que pretende adotá-la, pois, não é prudente realizar transposições literais de modelos, pois caso não sejam observadas essas peculiaridades, tal procedimento pode implicar no provável fracasso de qualquer reforma que se pretenda efetivar.

As associações e entidades representativas ligadas ao campo da Educação – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores –, historicamente, vêm marcando presença nos debates acerca das políticas

educacionais brasileiras, especialmente as que se referem à formação do professor. No entanto, grande parte das modificações que foram realizadas no campo educacional nas últimas duas décadas, foi concretizada sem considerar as reivindicações históricas empreendidas pelo movimento dos educadores. As tomadas de decisões foram caracterizadas pela unilateralidade, especialmente durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (2002). Além disso, para atender às exigências de organismos internacionais que financiam as políticas educacionais brasileiras em geral, as políticas educacionais concernentes à formação de professores têm priorizado a certificação em detrimento de uma qualificação condizente com processo formativo que possibilite os futuros professores se tornarem capazes de lidar de forma efetiva com os complexos problemas da educação brasileira.

Os ordenamentos legais no campo da Educação Física

Os imperativos da política educacional deflagrada na década de 1990, especialmente a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), levaram ao estabelecimento de mecanismos objetivos que viabilizassem a efetivação dos propósitos governamentais na área educacional. Esses mecanismos materializaram-se por meio do estabelecimento de instrumentos normativos conhecidos pela denominação de “Diretrizes Curriculares Nacionais”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior (RESOLUÇÕES CNE/CP 01/2002 e 02/2002) desencadearam o estabelecimento das demais DCN's referentes às diferentes áreas do conhecimento dos diferentes cursos, de modo a ajustá-los às novas exigências legais. As referidas entidades e associações representativas ligadas ao campo da Educação expressaram as seguintes considerações acerca das DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica, posições estas que foram veiculadas por meio de manifestos e que constam em documentos encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essas entidades, conjuntamente, manifestaram-se para que fosse assegurada a perspectiva de licenciatura plena nos cursos de formação de professores, e não em habilitações de outros cursos, agregados a outra formação. Além disso, ressaltou a importância da convivência dos cursos de licenciatura com os bacharelados, na mesma instituição formadora, uma vez que tal convivência enriquece a formação dos futuros profissionais/professores, já que se evita, dessa maneira, a separação entre ensino e pesquisa, ou seja, o distanciamento entre a formação profissional dos professores e a produção de conhecimento nas diferentes áreas. Outro ponto destacado foi sobre o local preferencial para a formação de professores: a universidade. A instituição universitária é a que apresenta o maior potencial capaz de garantir o desenvolvimento de uma formação cultural e técnica de qualidade e a conseqüente valorização profissional. Em relação ao estabelecimento da carga horária dos cursos de formação de professores, procurou-se garantir 3.200 horas como mínimo de horas/aula para os cursos de formação inicial de professores, sem estipulação de limites percentuais mínimos e máximos para os componentes curriculares, considerando-se a concepção mais ampla de conhecimento e de formação e atuação profissional. A necessidade de ressignificação do conceito de competência para ultrapassar o caráter reducionista de um saber prático, assegurando a indissociabilidade da teoria e a prática nesse conceito, também foi um dos pontos incluídos no documento que foi encaminhado ao CNE na ocasião. A necessidade de se estabelecer diretrizes curriculares específicas para a formação de formadores do ensino superior que atuarão na formação dos futuros professores da Educação Básica, bem como a aplicação dos mesmos requisitos mínimos exigidos para a formação de professores feita no âmbito universitário para as instituições não universitárias foram problematizadas pelos grupos representativos e apontadas no documento em questão.

No campo da Educação Física, a definição DCN's para a orientação da organização dos cursos de formação de professores da respectiva área de conhecimento desenvolveu-se de forma bastante peculiar, como será visto a seguir.

Uma análise sobre o processo de constituição histórica dos ordenamentos legais na formação de professores de Educação Física realizada por Benites, Souza Neto e Hunger (2008) revela que boa parte das deliberações normativas nunca foi incorporada concomitantemente a das demais licenciaturas. Apesar de se demorar na incorporação de tais deliberações, a Educação Física

deu um grande salto de qualidade, no final do século XX, ao organizar a sua área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento com a Resolução CFE 03/87, delimitando duas áreas acadêmico-profissionais: o Bacharelado e a licenciatura. A criação do Bacharelado foi uma conquista em 1987, visando sedimentar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização (BENITES, SOUZA NETO, HUNGER, 2008, p. 345).

Segundo os autores, a Resolução CFE 03/87 foi considerada pela comunidade acadêmica um marco no campo da Educação Física. A partir da aprovação desta resolução, a carga horária do curso de Educação Física foi ampliada de 1.800 para 2.880 horas-aula, bem como o seu período de duração: passou de três para quatro anos. Essas mudanças proporcionaram a reestruturação curricular dos cursos da referida área, os quais tiveram os seus conteúdos organizados por áreas de conhecimento – conhecimentos referentes ao ser humano e à sociedade; conhecimentos de cunho filosófico; e conhecimentos de cunho técnico.

No entanto, apesar da formação nesta área ter sido delimitada em habilitações distintas (bacharelado e licenciatura) e ter oportunizado à sociedade, de maneira geral, a diferenciação dos níveis de atuação do profissional que se forma numa habilitação e noutra, boa parte dos cursos acabou optando por oferecer a formação na perspectiva de “licenciatura ampliada”, proporcionando, assim, uma formação generalista, pois esta possibilitava aos profissionais atuar em todos os campos da Educação Física. Além disso, observou-se que dois modelos de formação acabaram prevalecendo a partir de então: o tradicional modelo desportivo (que é baseado nas práticas esportivas) e o técnico-científico (que se apóia, essencialmente, em conhecimentos considerados científicos como, por

exemplo, Aprendizagem Motora, Biomecânica, Fisiologia do Esforço e outras). Contudo, conforme explicam Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006), a possibilidade de uma formação “ampliada” em Educação Física concorria para a dificuldade de constituição da identidade profissional do sujeito que optava por essa carreira, já que a estrutura curricular de um curso que privilegia a formação de um profissional generalista é marcada pela “fragmentação do conhecimento e [pela] valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas e pela ênfase na formação técnico-esportiva” (PAIVA, ANDRADE FILHO, FIGUEIREDO, 2006, p. 215).

No cenário acadêmico, os debates sobre o processo de encaminhamento daquilo que viria constituir as atuais DCN's para os cursos de Educação Física, estabelecidas pela Resolução CNE/CES 07/2004, aconteceram num movimento de embates ideológicos entre a comunidade acadêmica, as entidades de representação profissional e os órgãos oficiais ligados ao Ministério da Educação que se ocupam em produzir as normatizações para o campo da formação de professores (TAFFAREL, LACKS, 2005; TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR, 2005). Uma parcela significativa da comunidade acadêmica considerou que essas DCN's representaram, sob diferentes aspectos, retrocessos para a área, comparando-se aos avanços que se havia obtido com a resolução anterior (CFE 03/87). Esses retrocessos são comentados a seguir conforme indicam Benites, Souza Neto e Hunger (2008).

A extinção da possibilidade de uma formação na perspectiva “ampliada” (licenciatura plena), na qual eram formados profissionais generalistas para atuar tanto como docentes na área escolar como também para exercer a profissão fora desta significou um retrocesso sob o ponto de vista dos autores a partir do momento em que se estabeleceu que cada habilitação deveria possuir terminalidade própria. Isto incorreria no risco de promover um distanciamento entre os conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos, que podem levar a distorções, uma vez que a exigência, por força da lei, de terminalidade independente entre os cursos de licenciatura e de bacharelado, de uma maneira geral, impõe a separação dos espaços de formação nos quais diferentes saberes

são produzidos. Na Educação Física essa problemática se intensifica tendo em vista as suas peculiaridades, já que o profissional da área também exerce a docência fora do ambiente escolar.

A fixação da carga horária em 2.800 horas para os cursos de licenciatura para serem cumpridas num tempo mínimo de três anos, levando a uma formação aligeirada (enquanto a carga horária da resolução anterior era praticamente a mesma – 2.880 – e o tempo mínimo previsto era de quatro anos para cumpri-la), aliado à diversidade de competências técnicas a serem adquiridas na formação em tempo recorde, sugere uma supervalorização do “saber fazer” de cunho utilitarista em detrimento da formação a nível teórico, tornando a formação esvaziada, pois não possibilita aprofundamento de conhecimentos em função do tempo de duração que foi fixado para todos os cursos de licenciatura. Além disso, de acordo com Moreira (2009), a determinação de 400 horas de estágio e de 400 horas efetivas de práticas nos cursos de formação de professores de todas as áreas, reflete uma concepção utilitarista que predominou nesse processo. No atual contexto, os estágios ficaram reduzidos à resolução de questões situacionais que ocorrem na sala de aula.

Outro risco apontado pelos autores é o risco de se efetivar uma formação do tipo “mista”, na qual se adquire uma habilitação em três anos (licenciatura) e, com mais um ano, se adquire a outra (bacharelado), desprestigiando e menosprezando, assim, a que se realiza em menor tempo. Ou, ainda, “camuflando” a formação, desde o início, com o intuito de se efetivar uma formação do tipo generalista.

Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) ressaltam que o debate acerca da formação do professor de Educação Física foi interrompido a partir da publicação dos Pareceres e Resoluções referentes à formação de professores para atuar na Educação Básica (Resoluções CNE/CES 01/2202 e 02/2002), que levou a extinção da possibilidade de se propor uma formação na perspectiva “ampliada” (licenciatura plena) ao estabelecer a independência entre os cursos que admitem

habilitações em licenciatura e bacharelado para que tenham terminalidade própria.

O processo de reconfiguração do ensino superior brasileiro foi deflagrado em 1997, quando a Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) do MEC indicou as orientações e princípios gerais para a formulação das DCN's dos cursos de graduação, em geral. Dentre essas orientações e princípios gerais, destaca-se a redução do tempo de duração do curso. QUELHAS (2002) explica que, para a elaboração da proposta de DCN's referentes à Educação Física, foi constituída pela SESu/MEC uma Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF)²⁷. Essa proposta foi encaminhada para o Departamento de Políticas do Ensino Superior (SESu/MC) em maio/1999. Em linhas gerais, o conteúdo dessa proposta apontava para a realização de ajustes na Resolução CFE 03/87, já que esta atendia, ainda que parcialmente, às orientações para o estabelecimento de novas DCN's.

A atuação dessa comissão de especialistas foi criticada pelo fato de ter encaminhado uma proposta sem “ampla e participativa intervenção dos diversos segmentos da área” (QUELHAS, 2002), bem como pelo fato de não problematizar pontos polêmicos constantes da resolução que vigorava até então. A proposta enviada ao SESu/MEC representava, sob essa ótica, uma extensão “aprimorada” da resolução em vigor, já que propunha um aprofundamento em campos de atuação a partir de uma formação comum.

No entanto, houve demora na apreciação dessa proposta, já que só em 2001, a SESu/MEC retomou os trabalhos de elaboração de propostas curriculares para algumas áreas, dentre elas a de Educação Física, conforme explicam Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006). Somente no ano de 2002, foi publicado o Parecer pelo CNE/CES (138/2002) referente às novas DCN's para a Educação Física. No entanto, a proposta encaminhada pela COESP/EF parece não ter sido

²⁷ A primeira Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF) foi integrada pelos seguintes professores: Elenor Kunz, Emerson Silami Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira.

considerada, já que a Educação Física ficou alocada no bloco das carreiras relacionadas às Ciências Biológicas e Saúde, segundo o critério adotado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Assim,

a ação de situar a Educação Física na área da saúde, com a efetiva transferência de responsabilidades na elaboração de propostas da COESP/EF para uma Comissão da Área de Saúde, gerou distorções: comprometeu a possibilidade de compreender a interface da Educação Física com diferentes campos de saberes e a formação de seus profissionais em uma dimensão educacional; abriu a possibilidade para que professores alheios ao debate epistemológico interferissem e decidissem sobre questões caras à formação desse profissional, muitas delas já superadas internamente; resultou em uma proposta cujo perfil profissional encontra-se indefinido, mas muito próximo ao perfil de profissionais da área da saúde. Esse perfil é expresso no Parecer n. 138/2002, que esboçou uma proposta de formação em Educação Física pautada nas diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde (Paiva, Andrade Filho, Figueiredo, 2006, p. 219).

A publicação do Parecer CNE/CES 138/2002 causou polêmica no meio acadêmico, suscitando a manifestação de críticas contrárias à proposta de DCN's que este documento apresentava para a Educação Física como explicam Reppold Filho (2002) e Souza Neto (2003). Uma destas críticas referia-se à vinculação do currículo do curso de formação profissional às demandas imediatas do mercado de trabalho. Os grupos que se manifestaram contrariamente ao referido Parecer, propunham “uma formação mais centrada num eixo de conhecimentos que conferisse uma identidade ao curso, ao invés daquela que responda às demandas imediatas do mercado de trabalho” (SOUZA NETO et al., 2003, p. 6). Estas manifestações impediram que o Parecer 138/2002 fosse encaminhado para votação, o que não levou à publicação da resolução das DCN's naquele momento.

Contudo, cabe ressaltar que, nessa ocasião, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)²⁸ estava particularmente interessado na caracterização da

²⁸ A instituição do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os seus respectivos Conselhos Regionais (CREF's) deu-se por meio da aprovação da Lei 9.696/98. No entanto, essa

Educação Física enquanto área da saúde, uma vez que tal caracterização ia ao encontro dos “anseios” dessa entidade em ampliar o seu poder de alcance sobre todos os membros da categoria de professores/profissionais em Educação Física. Nesse sentido, essa entidade marcou presença (e território) no decorrer de todo o processo, para influenciar na aprovação de uma resolução de DCN's, que definisse e caracterizasse a Educação Física como área da saúde.

Então, no ano de 2003, o CNE e a SESu/MEC determinou que fosse nomeada uma nova Comissão de Especialistas em Educação Física para reformular a proposta de DCN's, de maneira que esta que respondesse às críticas ao Parecer CNE/CES 138/2002. Essa nova comissão foi integrada por representantes vinculados aos seguintes grupos/entidades: SESu/MEC, Comissão de Especialistas em Educação Física do INEP, sistema CONFEF/CREF's e CBCE. A nova proposta foi submetida a críticas e contribuições de representantes ligados ao Conselho de dirigentes de Escolas de Educação Física (CONDIESEF-BR), de coordenadores e de representantes dos cursos de graduação em Educação Física de diferentes partes do Brasil, bem como de especialistas dos diferentes campos de atuação profissional da referida área. Nesse momento, buscou-se articular um “consenso” a partir das discussões realizadas com esses diferentes segmentos, contudo, não se pode deixar de considerar que o processo, em sua totalidade, revelou-se como uma arena de disputa de interesses e de correlação de forças no interior do campo da Educação Física.

O documento produzido, nesse segundo momento, resultou na publicação do Parecer CNE/CES 058/2004, que consubstanciou a publicação da Resolução 7/2004. A nova proposta de DCN's para os cursos de Educação Física, não limitou “a caracterização da área à sua dimensão biológica no campo da saúde,

entidade foi instituída, essencialmente, por força da lei, já que parte da categoria de professores de Educação Física manifestou-se contrária à constituição de um conselho profissional para a área tendo em vista as particularidades da intervenção do professor de Educação Física no campo social (NOZAKI, 2005; PEREIRA FILHO, 2005; SCHERER, 2005). Outras informações sobre os embates no processo de constituição do Conselho Federal de Educação Física podem ser acessadas no site do Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física, disponível em: <<http://mncref.sites.uol.com.br/tdocs.htm>>.

possibilitando às IES escolha da matriz epistemológica orientadora de seu(s) currículo(s) de formação em Educação Física” (PAIVA, ANDRADE FILHO E FIGUEIREDO, 2006, p. 220). No entanto, tais diretrizes ainda estão longe de representar o que se considera como desejável para a formação do professor de Educação Física.

Ainda em relação às atuais DCN's, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), por meio do Grupo Temático de Trabalho “Formação Profissional e Campo de Trabalho”, manifestou sua opinião ao avaliar o conteúdo do texto da Resolução CNE/CES 07/2004 e o Parecer CNE/CES 058/2004, entenderam que, “apesar de terem representado um avanço em relação ao Parecer anterior, estavam aquém das formulações teóricas e das possibilidades da área” (CBCE, 2005). Contudo, foi ressaltada pelo CBCE a receptividade demonstrada pela comissão do CNE em receber a proposta.

As DCN's para a formação de professores têm proporcionado um distanciamento entre a formação docente e a área de desenvolvimento acadêmico-científico. No campo da Educação Física, essa questão é mais complexa, já que a docência é a principal marca da identidade profissional. Conforme explica David (2002), a Educação Física

como prática profissional, apresenta-se sob a forma de atividade docente no sentido amplo. [...] O que a muda e a distingue do processo educacional formal são, evidentemente, os procedimentos teóricos/metodológicos aplicados num determinado *lócus* social (DAVID, 2002, p. 127).

Desta maneira, torna-se necessária a permanência do debate acerca da formação do professor de Educação Física para que se possa avançar na proposição de DCN's que considerem as especificidades da referida área de atuação docente.

A Educação Física enquanto campo de conhecimento

Para além dos ordenamentos legais no campo da formação do professor de Educação Física, não se pode perder de vista o debate epistemológico deste

campo para que se compreender melhor as posições sobre a formação do professor desta área. Nesse sentido, serão abordadas discussões referentes a essa problemática.

A história da Educação Física revela que esta vem buscando legitimar o seu campo de saber e obter prestígio social através da aquisição de um *status* científico junto aos demais campos de conhecimento. Essa busca de legitimidade tem se dado por meio da valorização das Ciências Biológicas e das Ciências da Saúde, já que estas congregam aquelas disciplinas de caráter científico reconhecido que integram a formação em Educação Física (SOARES et al., 1994).

No campo da Educação Física, vários estudiosos têm apresentado as suas colaborações para o debate epistemológico (BRACHT, 2003; BETTI, 2005; FESTENSEIFER, 2009; REPPOLD FILHO, 2003; TUBINO, 2002; TOJAL, 2004;). Neste debate, é possível identificar a existência de duas vertentes de discussão: uma, propondo que a Educação Física seja definida como disciplina científica, e outra, como prática pedagógica (BETTI, 2005).

Valter Bracht é um dos estudiosos de referência no campo da Educação Física brasileira que se debruçou sobre essa questão. Ele explica que, no decorrer do processo de constituição desta área, o seu campo acadêmico foi marcado pela fragmentação do conhecimento, pelos motivos que serão expostos a seguir.

Segundo Bracht, em meados da década de 1980, desencadearam-se os debates acerca da “crise de identidade” da Educação Física, que foi marcada tanto por uma crise em relação à especificidade do seu objeto de ensino como também por uma crise referente às peculiaridades do seu objeto de estudo. No que se refere à especificidade do objeto de ensino da Educação Física, a crise foi deflagrada a partir do questionamento do paradigma da aptidão física e esportiva que vinha, até então, orientando a prática pedagógica em Educação Física no âmbito educacional. De acordo com Bracht (1999), foi a partir da década de 1980 que as

Ciências Sociais e Humanas passaram a ter um papel de maior destaque na área, possibilitando o surgimento de uma análise crítica do paradigma da aptidão física.

Contudo, inicialmente, as análises apresentavam um viés cientificista como o próprio Bracht assinala, já que a prática pedagógica da Educação Física deveria fundamentar-se em conhecimentos científicos que eram provenientes das Ciências Naturais. Somente mais tarde foram produzidas críticas mais contundentes à prática pedagógica em Educação Física. Nesse sentido, a superação do paradigma da aptidão física e do esporte exigiria a necessidade de deslocar o foco da dimensão biológica do “movimentar-se humano” para a uma perspectiva que permitisse compreendê-lo como fenômeno histórico-cultural (BRACHT, 1999).

A especificidade do objeto de ensino da Educação Física está naquilo que a diferencia das demais disciplinas da escola. Tradicionalmente, os saberes que são veiculados pela instituição escolar são oriundos de

disciplinas científicas ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. Entendo que diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a EF (e a Educação Artística) encerra uma ambigüidade ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar ‘corporal’; b) ser um saber sobre este realizar corporal (BRACHT, 1996, p. 25).

Gariglio (2006), fundamentado nos estudos de Young (1982) acerca das características de um currículo que tem a sua organização orientada a partir de princípios acadêmicos e não-acadêmicos, explica que a Educação Física está situada entre aquelas disciplinas que não são, na maioria das vezes, vistas como um saber acadêmico propriamente dito. Sendo assim, esta disciplina possui particularidades, que são reveladas pela maneira como se organiza na escola: ênfase no trabalho em grupo; estabelecimento de relações estreitas entre os seus conhecimentos e o mundo; e o saber fazer.

A dificuldade que muitos ainda encontram para compreender a especificidade da Educação Física no âmbito educacional, sob a perspectiva aqui apresentada,

gera problemas que implicam, conseqüentemente, na forma de legitimação dessa disciplina no espaço da instituição escolar. São observadas tentativas de se justificá-la enquanto um componente curricular a partir de argumentos generalizantes que traduzem os seus objetivos, tais como: socialização; formação global do aluno; e suporte ao desenvolvimento do aprendizado em outras disciplinas (BRACHT et al., 2003).

Em relação ao seu objeto de estudo, a crise de identidade da Educação Física assume proporções de ordem epistemológica. Tal crise se manifesta pela ambição da Educação Física em se tornar uma Ciência propriamente dita (BRACHT, 2003). Tendo em vista o *status* e a relevância social que são conferidos à Ciência, a reivindicação desse tipo de *status* pela Educação Física significaria a possibilidade de desfrutar maior prestígio social. A dificuldade de se constituir uma identidade profissional no curso de formação inicial, portanto, está enraizada numa questão que não se restringe apenas à organização curricular do curso ou às determinações legais que incidem sobre o mesmo, pois é, antes de tudo, uma questão de cunho epistemológico.

Ao discutirem a questão da formação do professor de Educação Física, Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) apontam os problemas que, de maneira geral, são observados nos cursos de licenciatura de diferentes áreas, tais como: falta de articulação teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; desarticulação entre a formação inicial e formação continuada; desvalorização da habilitação em licenciatura frente à habilitação em bacharelado. Mas essa problemática é agravada em se tratando da formação do professor de Educação Física, pois, ao lado dos problemas mencionados, acrescenta-se a valorização de disciplinas ligadas às Ciências Biológicas em detrimento das disciplinas relativas ao campo das Ciências Humanas, não só por parte do aluno, mas também pelo destaque que são conferidos a elas na organização curricular do curso.

A Educação Física, pois, não se constitui numa Ciência, apesar do forte apelo de cientificização que advém das “Ciências do Esporte”. Na perspectiva de Bracht, a Educação Física é uma prática de intervenção social imediata que se caracteriza por uma intencionalidade pedagógica ao tratar conteúdos que pertencem ao universo da cultura corporal de movimento, que se expressa por meio do jogo, do esporte, da luta, da dança e da ginástica. Conforme Soares et al. (1992), movimento este que é provido de sentido/significado, em função do seu contexto sociocultural. A Educação Física está interessada na Ciência na medida em que os fatos/fenômenos que constituem os possíveis objetos de estudo referentes a esse campo devem ser interrogados sob a ótica pedagógica e não na perspectiva da racionalidade científica. A Ciência auxilia na tarefa de explicar, compreender e interpretar “as objetivações culturais do ‘movimentar-se humano’ com o objetivo de fundamentar a sua prática” (BRACHT, 2003, p. 33). Nesse sentido, a pesquisa do “movimentar-se” humano, no campo da Educação Física, exige a superação do dualismo metodológico ou epistemológico que foi estabelecido entre as Ciências Naturais, as Ciências Sociais e Humanas. “O mais importante é ter a capacidade de entender o tipo de conhecimento do movimentar-se humano que uma e outra abordagem possibilita. [...] Não existe uma abordagem global que ‘esgote’ a realidade” (p. 35).

O campo da Educação Física pode ser compreendido a partir da noção de campo desenvolvida por Bourdieu (2005), já que é possível evidenciar como esse campo tem sido permeado por disputas e conflitos que se desenrolam, com certa autonomia sob regras próprias do campo acadêmico.

Para concluir esta primeira parte, consideramos necessário que os problemas que envolvem o processo de constituição do *corpus* de conhecimentos da Educação Física e da sua legitimação no espaço da instituição escolar passem a ser “melhor compreendidos” no contexto da formação profissional, para que sejam evitados equívocos como, por exemplo, o de vincular e caracterizar a generalidades dos cursos de Educação Física brasileiros à área da saúde, junto aos órgãos de fomento à pesquisa e também aos órgãos que têm a responsabilidade de elaborar e instituir a legislação educacional.

PARTE II – O EXERCÍCIO PRECOCE DA DOCÊNCIA

Os referenciais teóricos eleitos neste estudo para analisar o fenômeno do exercício precoce da docência no âmbito da Educação Física Escolar estão no campo do que pode ser chamado de “Sociologias Contemporâneas”. Nesse sentido, optou-se trabalhar com a Sociologia da Experiência, desenvolvida por François Dubet, e também com elementos da teoria que aborda as relações com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot.

De acordo como Alves (2010), as “Sociologias Contemporâneas” desta emergência têm o seu início a partir do final década de 1970, embora haja variância entre diferentes países. As chamadas “novas sociologias” caracterizam-se por expressar um amplo conjunto de recursos teórico-metodológicos que se diferenciam das orientações e correntes que foram hegemônicas no universo acadêmico entre as décadas de 1940 e 1970, principalmente após a Segunda Guerra.

Nas últimas três décadas, o campo da sociologia passou por um período de efervescência, já que foram repensados os pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais também está assentado o entendimento científico. Por isso, vários autores da tradição sociológica têm sido objeto de releituras como Mead, Durkheim, Simmel e, principalmente, Weber. Assim, as “novas sociologias” caracterizam-se, fundamentalmente, pela busca de superação de uma série de dualidades conceituais como subjetivo/objetivo, agente/estrutura, coletivo/indivíduo, mas também pela expansão de novos campos de pesquisas que rompem as fronteiras das disciplinas acadêmicas. Embora não tenham significado um abandono total dos pressupostos teórico-metodológicos que predominavam até então, a emergência das “Sociologias Contemporâneas” traduziu-se na ruptura com o modelo hegemônico no pensamento sociológico, buscando a superar o paradigma da “superdeterminação pela teoria”. Desta maneira,

os paradigmas teóricos que foram hegemônicos na 'idade de ouro' da sociologia sobrevivem até os nossos dias, embora com nova 'roupagem', com novas problemáticas. Exemplos significativos desse processo seriam a proposta neofuncionalista [...] e o 'marxismo analítico'. [...] Por outro lado, novas concepções e construções teóricas que estavam à margem das tendências hegemônicas entre os anos 1940 e 1970 emergiram, assumindo posição de destaque no universo sociológico (ALVES, 2010, p. 21).

Dentre essas novas concepções e construções teóricas, pode-se mencionar, por exemplo, o interacionismo simbólico e as abordagens de origem fenomenológica.

A seguir, são apresentados os referenciais eleitos para guiar as análises das entrevistas.

A Sociologia da Experiência

Ao abordar a questão do exercício precoce da docência, é pertinente recorrer à Sociologia da Experiência, a partir das contribuições teóricas desenvolvidas por François Dubet (1994). Segundo Anne Marie Wautier (2003), é particularmente Dubet "quem dá uma atenção particular à análise teórica da sociedade contemporânea vinculada ao estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas empíricas [...] através do conceito de experiência social" (p. 176). Pode-se dizer que a Sociologia da Experiência, como explica o próprio Dubet, é fruto do estilhaçamento da Sociologia Clássica, tendo em vista a diversidade de modelos teóricos, de objetos e de métodos que a Sociologia passa a utilizar para fornecer as explicações sobre o mundo social. Além disso, a dispersão desse paradigma clássico é decorrente também das críticas erigidas à concepção clássica de sociedade que a concebe como um conjunto orgânico e natural, não fazendo distinção entre o ator social e a ação social em relação ao sistema.

De acordo com a tradição sociológica (clássica), o ator e o sistema social apresentam-se distanciados, de maneira que não se reconhece uma interação dinâmica entre ambos, ficando o ator subjugado ao sistema, na medida em que ele desempenha o papel de apenas de interiorizar, pelo processo de socialização,

as normas e os valores do próprio sistema. Assim, a ação social, por sua vez, é compreendida como a interiorização (“assimilação”), por parte dos indivíduos, das normas e dos valores institucionalizados. Nessa perspectiva, o ator não é considerado ator, mas, sim, indivíduo; e o indivíduo, por sua vez, não é compreendido pela tradição sociológica na dinâmica das suas relações com os outros atores ou por posições de poder. Na perspectiva da Sociologia da Experiência, “a socialização não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes” (DUBET, 1994, p. 98).

A perspectiva sociológica tradicional (clássica) concebe a sociedade como um conjunto estruturado, por princípios próprios, denominado de sistema. Na perspectiva da Sociologia da Experiência, Dubet (1994) explica que o conjunto social é formado pela justaposição de três grandes tipos de sistemas: sistema de integração; sistema de competição/rivalidade/concorrência econômica e social (ou sistema de interdependência); e sistema cultural (ou sistema de ação histórica).

O sistema de integração fornece os instrumentais culturais e sociais para a construção de uma lógica de integração. Nesse sistema, prevalece o modelo de unidade funcional e a ação deriva do sistema é determinada por ele. No sistema de competição, também chamado de rivalidade ou de concorrência econômica e social (ou sistema de interdependência), as ações não são de caráter exclusivamente individual, já que se configuram como interdependentes, pois são desencadeadas a partir das coerções e das regras do jogo social. O sistema deriva da ação que, por sua vez, é produto das condutas dos atores. No sistema cultural (ou sistema de ação histórica), a tensão existente entre comunidade, mercado, cultura e relações sociais fornece os elementos para uma crítica da sociedade, prevalecendo o modelo de ação social subjetiva.

Na perspectiva da Sociologia da Experiência, Dubet desenvolve a noção de “experiência social” que, segundo ele, “designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos sujeitos que devem construir o sentido das suas práticas no

próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15). O autor admite que o termo “experiência”²⁹ está carregado de ambigüidades e imprecisões, mas, ainda assim, assume o risco de empregá-lo. Conforme o próprio Dubet,

a noção de experiência social apresentou-se [...] como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamento de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Por isso, essas condutas não estão diluídas num fluxo contínuo de uma vida cotidiana feita de intervenções sucessivas; elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos. E é esta própria heterogeneidade que convida a que se fale de experiência, sendo a experiência definida pela combinação de várias lógicas de ação (DUBET, 1994, p. 93).

Nesse sentido, a “experiência social” é construída por meio de condutas individuais e coletivas. Dubet exemplifica, com base num dos seus estudos, que a maioria dos professores descreve a sua prática em termos de experiência. Eles, por sua vez, “definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos [...] produto da personalidade definida como a capacidade de governar a sua experiência, de torná-la coerente e significativa” (DUBET, 1994, p. 16). Desta forma, a experiência social é compreendida como “uma maneira de construir o mundo” (DUBET, 1994, p. 95) e se configura como tal na medida em que os atores sociais se vêem diante da necessidade de lidar com várias lógicas de ação.

Um dos interesses da Sociologia da Experiência recai sobre a subjetividade dos atores sociais, isto porque estes atores dão testemunho da sua experiência ao expressam a sua própria subjetividade, ou seja, os seus sentimentos e as suas percepções acerca das suas experiências. Contudo, Dubet esclarece que a

²⁹ Jorge Larrosa Bondía (2002) realiza em seu trabalho uma análise do conceito de experiência em termos dos seus sentidos e significados e em relação ao próprio sujeito da experiência. Para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21), em contraposição aos acontecimentos corriqueiros. John Dewey é outro teórico que se debruçou sobre a questão da experiência. Ele fundamentou a sua concepção filosófica (de cunho pragmático) em torno da noção de experiência, concepção esta que influenciou o pensamento pedagógico brasileiro.

subjetividade, nessa perspectiva, não é uma questão apenas individual. Nesse sentido, Dubet explica o motivo pelo qual Thompson (1978) propõe a construção de uma categoria sob a denominação de “experiência humana”, que designaria “o conjunto impreciso de situações e de emoções que uma classe social constrói e opõe às condições que lhe são criadas” (DUBET, 1994, p. 99).

A Sociologia da Experiência reivindica que os elementos advindos da subjetividade dos atores sociais sejam considerados como parte do acervo do patrimônio cultural disponível, uma vez que a experiência social é reconhecida e compartilhada entre os diferentes atores sociais. Já que a experiência, nessa perspectiva sociológica, constitui-se em algo que pode ser reconhecido e compartilhado entre diferentes atores pertencentes a um determinado grupo, isso implica que ela também pode configurar-se como algo que também pode ser construído coletivamente. Como explica Dubet (1994), experiência social “não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída. [...] O que se conhece da experiência é aquilo que é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência” (p. 103).

A noção de experiência, na perspectiva da Sociologia da Experiência, proposta por Dubet (1994), revela três características essenciais: heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; distância subjetiva dos sujeitos em relação ao sistema; substituição da noção de alienação pela noção de construção da experiência.

A primeira delas refere-se à heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas, pois a organização das condutas dos atores é orientada por princípios culturais e sociais diversos. Na concepção clássica da ação, o ator é determinado pelos papéis sociais que lhe são reservados e, na perspectiva da Sociologia da Experiência, o papel social é produzido pelo próprio sujeito à medida que ele o vivencia em sua experiência;

A segunda característica diz respeito à distância subjetiva dos sujeitos em relação ao sistema e refere-se à atitude de mal estar e distanciamento produzido pela

pluralidade das lógicas de ação presentes na experiência social. Embora cada sujeito seja autor da sua própria experiência, essa autoria é parcial, relativa, pois, os elementos sobre os quais se baseiam esta construção não pertencem aos sujeitos propriamente ditos. O ator não incorpora, simplesmente, um determinado papel definido *a priori*, mas, ao contrário, assume uma atitude reflexiva diante das práticas, papéis e valores aos quais adere de forma parcial/relativa, julgando-as e redefinindo-as. Contudo, é a partir do movimento de distanciamento e de estranhamento em relação ao sistema, que a atitude crítica é desencadeada, pois o vai percebendo, aos poucos, que não corresponde às expectativas de um determinado sistema.

A terceira característica relaciona-se com a substituição da noção de alienação pela noção de construção da experiência coletiva como central na análise sociológica, pois na perspectiva sociológica clássica, a idéia de alienação pressupõe relações de dominação em que os atores não são reconhecidos/admitidos como autores de sua experiência. No entanto, na perspectiva da Sociologia da Experiência, a experiência é concebida como uma construção coletiva, constituída por elementos da subjetividade do sujeito, que o coloca como seu autor.

A Sociologia da Experiência tem como princípio “definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema” (DUBET, 1994, p. 107). O ator se vê diante da necessidade de articular essas lógicas de diferentes maneiras, em função da própria atividade que exerce nesse sistema. É a partir da articulação de diferentes lógicas de ação nas quais o ator está engajado que a experiência social é construída. Desta maneira,

cada experiência social resulta da articulação de três lógicas da ação: a integração, a estratégia e a subjetivação. Cada ator, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros. Assim, na lógica da integração, o ator define-se pelas suas pertencas [...]. Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então como um mercado. No registro da subjetividade social, o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994, p. 113).

Assim, a cada uma dessas lógicas de ação podem ser adicionados outros elementos que melhor podem caracterizá-las e defini-las, ampliando, assim, a nossa compreensão. Para isso, recorreu-se também aos estudos de Wautier (2003) sobre a obra de Dubet (1994), que aborda a Sociologia da Experiência.

Segundo Wautier, a lógica da integração fundamenta-se nos processos de socialização, ou seja, pela interiorização de valores institucionalizados, através dos papéis que o sujeito representa na sociedade. O ator é definido pelos seus vínculos na comunidade e as condutas de crise são consideradas como falhas da socialização e da integração do sujeito ao sistema. Há o predomínio de uma visão clássica da sociedade, pois os sujeitos têm como objetivo manter a continuidade de sua identidade (reprodução).

Já a lógica estratégica, refere-se aos constrangimentos de situação, na qual o ator é levado a adotar estratégias propriamente ditas para influenciar os outros, ou seja, para exercer um poder. A racionalidade do ator está submetida a vários tipos de coerções e, por isso, é limitada, uma vez que o ator está vinculado a um determinado sistema. Nessa lógica de ação, o ator é definido por seus interesses num determinado mercado econômico e social, e a sua identidade é vinculada à idéia de *status* que, por sua vez, constitui-se no meio para se atingir determinados objetivos, que são definidos pelos próprios atores, conforme a sua conveniência e/ou necessidade. Assim, As relações sociais são estabelecidas em termos de concorrência e de rivalidade entre interesses individuais ou coletivos. Na ação

coletiva, em que são observados os interesses de um determinado grupo, há o predomínio do caráter de mobilização para que tais interesses sejam satisfeitos.

Por fim, a lógica da subjetivação é compreendida como sendo a lógica do sujeito, porém, não numa perspectiva determinista ou individualista, pois, a lógica do sujeito não reduz o ator aos seus papéis ou aos seus interesses, já que se trata de uma atividade crítica que parte do próprio sujeito. Essa lógica possibilita ao ator perceber-se como autor de sua própria vida, como um sujeito crítico.

Concebendo-se a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas estas que são articuladas pelo próprio ator e que o ligam a cada um dos sistemas – sistema de integração; sistema de interdependência; sistema de ação histórica –, a sua subjetividade se expressa à medida que se depara diante da necessidade de articular diferentes lógicas de ação. Desta forma, Dubet esclarece que as experiências sociais são combinações subjetivas de elementos objetivos, combinação esta que reúne os diferentes tipos de ação. Ao articular as diferentes dimensões da ação, o ator (re)constrói a sua identidade e busca dar sentido as suas condutas.

Dubet explica que essa tipologia sobre a ação proposta por ele, foi inspirada em três princípios elaborados por Alain Touraine (1978)³⁰, que pode ser considerado como o seu mentor acadêmico e intelectual. Os princípios elaborados por Touraine foram os seguintes: princípio de identidade, princípio de oposição e princípio de totalidade. Contudo, Dubet, ao contrário de Touraine, considera que as três lógicas de ação propostas são independentes e não estabelecem nenhum tipo hierarquia entre si. Por isso, Dubet prefere “falar de ‘experiência’ a falar de ‘ação’, a fim de acentuar a autonomia de cada uma dessas lógicas” (DUBET, 1994, p. 114).

Embora a experiência seja algo que pertença ao ator, ela é construída “a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas

³⁰ TOURAINE, Alain. *Production de La société; La Voix et le Regard*. Paris: Éd. Du Seuil, 1978.

dimensões do sistema” (DUBET, 1994, p. 140). Assim, os elementos que constituem a experiência social do ator são externos a ele, ou seja, podem ser impostos pela cultura, pelas relações sociais estabelecidas, pelos constrangimentos ou relações de dominação.

Tendo em vista que a experiência social é uma combinatória de lógicas de ação, Dubet indica a realização de três operações intelectuais ao se proceder a sua análise enquanto objeto de estudo. No primeiro momento, as lógicas de ação presentes em cada experiência concreta, devem ser identificadas, isoladas e descritas para que, então, seja possível passar ao segundo momento, que envolve a compreensão da própria atividade do ator, isto é, a forma como ele combina e articula as diversas lógicas de ação. No terceiro momento, procede-se à identificação e compreensão das diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores articulam tais lógicas, tanto para o sujeito como para o coletivo.

Dubet não deixa de evidenciar em sua obra que a diversidade de lógicas de ação, bem como os imperativos de individualização que se manifestam atualmente nas condutas sociais são reveladores dos contornos de uma experiência social delineados, inicialmente, por Max Weber e Georg Simmel. Por isso, conforme explica Silva (2009), considera-se que Sociologia da Experiência está fundamentada na sociologia clássica, especificamente nas produções destes dois teóricos alemães, Weber e Simmel. Embora estivessem filiados à tradição da sociologia clássica, eles se destacam também por terem iniciado as críticas sobre ao modelo de racionalidade científica que servia de referência para sustentar a Sociologia da época.

A perspectiva teórica de Simmel projeta-o como precursor das análises da ação social, pois aponta para uma abordagem que evidencia as interações sociais como elemento fundamental para se proceder à compreensão do universo social. Para este teórico, a sociabilidade é construída a partir das interações sociais, sob uma diversidade de combinações que se efetivam nos chamados “círculos sociais”, afetando estas mesmas relações. Para Silva, “essas combinações, em

termos contemporâneos, fazem-nos refletir que, além das redefinições das relações sociais, as interações fazem com que os atores sociais redefinam suas experiências sociais a partir da incongruência de suas lógicas de ação" (SILVA, 2009, p. 279).

Max Weber, por sua vez, desenvolveu em sua obra o conceito de ação social que, segundo Moraes, Maestro Filho e Dias (2003) é definido pelo próprio Weber como a "ciência da ação social", na qual os níveis de ação se apresentam estruturados em três tipos básicos: ação frente a uma situação concreta; ação prescrita com base em regras determinadas; ação decorrente da compreensão informal das regras. Para Weber, as explicações causais levariam a conclusões de validade universal. A teoria de Weber apresenta-se como um método de interpretação da realidade social, no qual compreensão e explicação aliam-se para desvelar o sentido propriamente dito da ação. Nessa perspectiva sociológica, os indivíduos, bem como os seus comportamentos e ações são colocados em posição de destaque. No entanto, é importante ressaltar que o conceito de ação social significativa não se restringiu ao indivíduo, mas foi estendido/aplicado às instituições, tais como o Estado, a empresa ou a sociedade anônima.

O objeto de estudo desta tese foi analisado à luz da Sociologia da Experiência a partir da compreensão da noção de experiência social, que caracteriza o exercício precoce da docência, e da compreensão de cada uma dessas lógicas de ação nos contextos de atuação e de formação do docente de Educação Física, identificando como tais lógicas de ação se revelam nos relatos dos entrevistados.

Relação com o Saber

Abordagem sociológica referente à Relação com o Saber proposta por Bernard Charlot também está "situada" no campo das "Sociologias Contemporâneas", uma vez que se fundamenta nos princípios da Sociologia do Sujeito. Nessa perspectiva sociológica, Gaulejac (2005) explica que o sujeito deve ser compreendido a partir do entrelaçamento das dimensões social e psíquica. Para isso, é necessário empreender uma análise das diferentes maneiras pelas quais

os sujeitos efetuam suas construções sociais, investigando, nesse processo, rupturas, complementaridades, influências, continuidades e outros aspectos do itinerário de cada um, para que se possa compreender, de fato, a unidade do sujeito enquanto tal. Para tanto, o autor sugere que a análise dos processos sociais seja realizada em associação aos processos pessoais, possibilitando, assim, uma compreensão da construção do sujeito a partir da intersecção dos elementos que constituem os seguintes universos: universo cognitivo da reflexividade; universo de leis, regras, normas, princípios éticos e valores morais; universo do inconsciente (das pulsões, fantasias, o lugar do sujeito de desejo); universo da sociedade, nos espaços sociais, culturais e institucionais das relações sociais.

Aspecto importante a ser destacado neste trabalho é a possibilidade de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e práticas docentes, a partir do exercício precoce da docência na Educação Física escolar por aqueles sujeitos que começam a lecionar assim que ingressam no curso de formação profissional. Considero oportuno refletir sobre as possíveis articulações entre os conhecimentos oriundos do curso de formação e a experiência advinda do exercício precoce da docência à luz da noção de relação com o saber, desenvolvida, principalmente, por Bernard Charlot.

Historicamente, a noção de relação com o saber foi objeto de interesse, tanto da psicanálise, como da sociologia da educação. Ao abordar a questão da relação com o saber, Charlot destaca o desejo e a disposição manifestados por algumas pessoas para o aprendizado de determinados assuntos. Ele o faz numa perspectiva sociológica, o que torna a análise mais interessante porque esta não se detém nos atributos pessoais dos sujeitos (dimensão psicológica), mas, ao contrário, se atém às marcas sociais evidenciadas nesta relação.

Ao privilegiar em sua obra a discussão sobre a noção de relação com o saber, Charlot (2005) inicialmente mostra que essa não é uma questão nova. Entretanto, ele explica que, apesar de ser antiga e ser empregada desde os anos de 1960,

foi preciso esperar os anos 80 para que a noção de relação com o saber se desenvolvesse como organizadora de uma problemática e os anos 90 para que o conceito fosse realmente trabalhado, em confronto com dados. Na área da didática, o conceito só foi de fato abordado nos anos de 1990, após a redação de um texto por Y. Chevallard, em 1989 (CHARLOT, 2005, p. 36).

Yves Rochex (2006) reforça o quanto é recente o emprego desta noção na área educacional, ao evidenciar que somente “nos últimos 20 anos, a noção de relação com o saber difundiu-se e foi usada, amplamente, tanto na esfera da pesquisa em educação, quanto na da formação de docentes e de profissionais do sistema educacional ou no debate social relativo à escola” (p. 637). Contudo, as pesquisas brasileiras não têm privilegiado o estudo desse conceito ao abordar o processo de formação docente.

Na perspectiva de Charlot (2000), o saber é apenas algo que o sujeito se apropria, seja informação ou conhecimento, mas é, sobretudo, uma relação que se constrói e, portanto, trata-se de uma produção do próprio sujeito, constituindo-se, assim, num produto que é comunicável para outros.

Mas, afinal, o que fundamenta a idéia de relação com o saber na perspectiva de Charlot? Antes de tudo, é importante compreender que não há um saber em si, pois o saber é uma relação; portanto, não há saber senão numa relação. Conforme explica Charlot (2000), “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal” (CHARLOT, 2000, p. 61). Ou seja, toda relação com o saber é uma relação do sujeito com o mundo. Assim, relação com o saber está imbricada nas próprias relações que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo próprio. Nesse sentido, a relação com o saber pode ser definida como sendo

o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é uma relação com a linguagem, com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, mais ou menos capaz e aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 45).

Ao discutir a noção de relação com o saber, Charlot explica que esta implica também em discutir uma relação com o aprender, para além de uma perspectiva cognitiva e didática. O saber e o aprender apresentam-se sob quatro diferentes figuras, as quais ele denomina de "figuras do aprender". São elas: objetos-saberes; manipulação/uso de objetos; atividades a serem dominadas; dispositivos relacionais.

A figura do aprender objetos-saberes refere-se aos objetos nos quais há um saber incorporado, como livros e documentários em áudio/vídeo, por exemplo. Já a figura do aprender relacionada à manipulação/uso de objetos, em geral, considera o domínio na utilização de objetos e equipamentos propriamente ditos, tais como: talheres, agulha e linha, eletrodomésticos, telefone celular e caixa eletrônico de banco. Na figura do aprender atividades a serem dominadas, consideram-se aquelas atividades que envolvem o domínio de um saber fazer como, por exemplo, costurar, cozinhar e praticar esportes. E, por última, a figura do aprender dispositivos relacionais envolve a aquisição de atitudes e os comportamentos que se são necessários na dinâmica das interações interpessoais, de uma maneira geral (gentileza, não demonstrar sentimentos de fraqueza, perspicácia, "jogo de cintura", dentre outras).

Charlot procura evitar uma classificação excessivamente pormenorizada dos tipos de saberes, definindo-os em espécies e variedades, pois ele acredita que, desta forma, incorrer-se-ia no erro de considerá-los como formas específicas de um objeto natural. Por isso, não se pode considerar, por exemplo, um saber como prático ou teórico em si, pois o que torna um saber prático ou não é o uso que se faz dele, a partir de uma relação prática que o sujeito estabelece com o mundo.

Além disso, o autor também procura esclarecer que, embora exista saber nas práticas, estas não podem ser consideradas como um saber propriamente dito; nelas é possível apenas mobilizar informações, conhecimentos e saberes.

Quem tem prática, vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõem de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais os outros são desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza o seu mundo. Ela supõe e produz o aprender (CHARLOT, 2000, p. 63).

Do ponto de vista epistêmico, Charlot explica que aprender, então, pode significar a apropriação

de um objeto virtual (o 'saber'), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...). [...] Aprender é passar da não-posse a posse, da identificação de um saber virtual a sua apropriação real" [...] Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não-posse a posse de um objeto ('o saber'), mas sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 68-9).

É importante não perder de vista que, além da dimensão epistêmica, toda relação com o saber comporta também outras duas dimensões que não estão dissociadas desta: a identitária (ou de identidade) e a social.

A dimensão epistêmica da relação com o saber refere-se às formas de apropriação do mundo, formas estas definidas nas "figuras do aprender" comentadas há pouco. A dimensão identitária (ou de identidade), por sua vez, refere-se à relação que o sujeito estabelece consigo próprio e com o outro. Nessa dimensão da relação com o saber, o aprender é situado e, portanto, só faz sentido ao se considerar a história do sujeito, as suas expectativas, os seus referenciais sócio-culturais, a sua concepção de vida, a imagem que tem de si e a que quer apresentar aos outros. Quando, nessa relação com o saber é focalizada a relação do sujeito com o outro, está sendo evidenciada uma dimensão relacional, considerada por Charlot como parte integrante da dimensão identitária. O outro, nesse contexto, pode ser: outro sujeito, uma comunidade, uma instituição ou uma

categoria profissional, por exemplo, que se faz presente fisicamente ou virtualmente como interlocutor que cada um leva dentro de si.

Embora a relação com o saber seja uma relação que se estabelece a partir de um sujeito, Charlot esclarece que ela não deixa de ter uma dimensão social, uma vez que o sujeito estabelece uma relação com o mundo e com o outro, que são preexistentes a ele. A dimensão da relação social com o saber implica em considerar a origem social do sujeito, a conjuntura sócio-econômica e o contexto cultural aos quais está submetido. No entanto, ele adverte para que não se perca de vista a questão central do debate, que “é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Aportes desta teoria subsidiaram, ao lado das contribuições teóricas da Sociologia da Experiência, as análises referentes ao exercício precoce da docência no âmbito da Educação Física escolar, considerando as relações que os sujeitos participantes deste estudo estabelecem tanto com os saberes no contexto da formação, como também no contexto de sua atuação como docentes. Buscou-se identificar as relações com os saberes nas três dimensões que essa relação abrange, bem como as “figuras do aprender” sob as quais essas relações se apresentam.

É importante que se registre nesse trabalho a crítica que Charlot dirige à Sociologia da Experiência proposta por Dubet. Para Charlot, Dubet não consegue romper, totalmente, com a sociologia clássica ao propor uma sociologia que privilegia, como objeto de estudo, a subjetividade dos atores. Charlot considera que Dubet apresenta uma teoria sociológica da subjetivação que abre mão da noção de sujeito, uma vez o sujeito figura apenas como hipótese e não como objeto de pesquisa propriamente dito. A maneira como Dubet emprega as definições de subjetivação, de subjetividade e de sujeito nos modelos teóricos desenvolvidos por ele a partir de suas pesquisas é tido como algo problemático na visão de Charlot. É igualmente importante que se mencione a autocrítica de Dubet perante a sociologia clássica, embora não se trate de uma resposta

formulada por Dubet e dirigida a Charlot, mas, apenas, de uma reflexão crítica. Na obra publicada em 1994, ele admite que, em muitos aspectos, o seu raciocínio se aproxima da sociologia clássica, já que se permite questionar como conciliar a autonomia do ator e o caráter “determinado” da ação ao mesmo tempo em que “recusa a idéia de uma separação radical entre o ator e o sistema, como se não tratasse de duas ordens de realidades diferentes” (DUBET, 1994, p. 260). No entanto, ele próprio esclarece essa questão ao explicar que “não há, de um lado, o ator, e, de outro, o sistema, mas uma pluralidade das racionalidades da ação que remetem para uma pluralidade dos sistemas pela via indireta de mecanismos diversos” (DUBET, 1994, p. 260). Ele reconhece, ainda, que seria um absurdo ter a pretensão de superar o estilhaçamento da sociologia clássica. Nesse contexto acadêmico, ele sugere que sejam propostas “teorias de ‘alcance médio’ que não tenham a ambição de intentarem a visão unificada de um mundo social que deixou de ter centro” (p. 15), como é o caso da Sociologia da Experiência.

Entendemos que a adoção de ambos os referenciais teóricos não trariam prejuízos para as análises do objeto de estudo desta tese, uma vez que consideramos não existir uma oposição na fundamentação de ambos que implicasse em incompatibilidades entre os mesmos.

As lógicas de ação e as relações com os saberes reveladas pelos alunos docentes

Nesta seção, serão apresentadas e discutidas as lógicas de ação e as relações com os saberes identificadas entre os alunos docentes a partir das entrevistas realizadas com os mesmos. Para tanto, antes de serem colocadas em evidência as lógicas de ação e as relações com os saberes destes sujeitos, procurou-se realizar uma apresentação pessoal dos mesmos, destacando aspectos referentes à opção de cada um pelo curso de Educação Física, bem como a forma pela qual ingressaram no magistério para exercer precocemente a docência em Educação Física, além de informações gerais sobre essa atuação.

Conhecendo um pouco sobre Angélica

*Jamais me imaginei numa sala de aula! [...]
Eu nem sabia que a bola era redonda!*
(ANGÉLICA)

Angélica possui vinte e nove anos de idade, é solteira e vive com os seus pais, que já são idosos. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2001 em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada em Matipó, onde vive desde que nasceu. Por ser a filha caçula e também temporã, ela ainda mora com os seus pais é a responsável por cuidar dos mesmos e da casa onde vivem, de uma forma geral. Ela é a única pessoa da sua família nuclear que chegou ao Ensino Superior.

Quando lhe ocorreu a idéia, pela primeira vez, de fazer um curso de Educação Física, estava com quase vinte dois anos de idade, logo após a conclusão do Ensino Médio. Sua escolha pelo curso de Educação Física foi influenciada pela empatia que possui com a área, de uma forma geral. No entanto, até realizar essa escolha, passou por um período de indecisão, pois, quando era adolescente, pensava em fazer o curso de Direito. Até que, numa ocasião, um amigo comentou que ela tinha jeito para ser professora de Educação Física e, desde então, ela passou a ter um interesse maior por essa área e por tudo que se refere ao campo da estética corporal.

Mas, apesar disto, realizou vários testes vocacionais antes de ingressar na faculdade e todos indicavam a Educação Física como uma possibilidade profissional, ao lado de outras carreiras, como Psicologia, por exemplo. Contudo, o seu ingresso num curso superior foi dificultado (e adiado) por questões financeiras, uma vez que a única possibilidade seria estudar fora da própria cidade – isso implicaria em mudança de domicílio ou ter que se deslocar diariamente de um município para o outro³¹, acarretando, assim, despesas que

³¹ No município de Manhuaçu, a 49 km de distância de Matipó, existe uma IES privada que oferece o curso de Educação Física em ambas as habilitações (bacharelado e licenciatura), além de outras opções de cursos que são oferecidas por outras IES instaladas nesse mesmo município. No entanto, o deslocamento dos estudantes residentes em Matipó que realizam algum curso nas

seriam inviáveis para a sua condição financeira. Para Angélica, a oportunidade de realizar um curso superior foi viabilizada, a partir do momento em que uma Instituição de Ensino Superior foi criada no município de Matipó. Ela ingressou no curso de licenciatura em Educação Física em agosto de 2008 (primeira turma).

Sua expectativa inicial ao ingressar no curso de Educação Física foi, de certa forma frustrada, pois ela imaginava que fosse atuar em academias assim que iniciasse o curso. Somente após o seu ingresso no curso, ela veio a compreender a especificidade da habilitação em licenciatura (que é a habilitação oferecida pelo curso de Educação Física da faculdade localizada em Matipó) e a diferença desta em relação ao bacharelado. Por causa disto, ela chegou a pensar que estava no curso errado e que não havia feito uma escolha acertada, pois ela tinha em mente, desde o início, estar em contato com o trabalho em academia. Ela planeja cursar o bacharelado em Educação Física assim que concluir a licenciatura. Além disso, pretende também fazer um curso especialização na área, mas não tem a intenção de continuar lecionando em escolas.

Como aluna do curso de Educação Física, vem avançando no mesmo, a cada período, sem reprovações nas disciplinas presenciais. É freqüente às aulas na faculdade, mas, excepcionalmente, no primeiro semestre de 2010, chegou a extrapolar o limite de faltas por causa do adoecimento de seus pais, além dela própria ter contraído dengue nesse período.

Antes de começar a sua jornada como professora de Educação Física, Angélica esteve desempregada por um ano (em 2008). A oportunidade para lecionar na escola como professora de Educação Física ocorreu no início do ano de 2009, quando estava iniciando o segundo período do curso de Educação Física. Foi algo inesperado, já que, em um primeiro momento, ela havia sido convidada por uma diretora de escola da rede municipal de Matipó para trabalhar como secretaria escolar. Ao chegar à escola para acertar os detalhes da função que iria exercer, foi surpreendida com uma nova proposta: assumir um cargo como

IES de Manhuaçu é realizado por veículos particulares (vans ou carros de passeio), o que torna as suas despesas com os estudos ainda mais onerosas.

"professora" de Educação Física para atuar neste mesmo estabelecimento. Apesar de se sentir receosa e insegura para assumir esse cargo, acabou aceitando a proposta, embora nunca tivesse tido a pretensão de atuar como professora de Educação Física na Educação Básica, pois, segundo ela, jamais tinha se imaginado em uma sala de aula.

Assim, Angélica começou a atuar como professora de Educação Física em fevereiro/2009, lecionando para turmas do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental. A sua carga horária de onze aulas semanais estava distribuída em duas escolas, sendo uma localizada na área urbana e a outra na zona rural do município de Matipó.

As lógicas de ação de Angélica no contexto do curso de formação profissional e as suas relações com os saberes

No contexto do curso de formação profissional, o relato de Angélica permite identificar uma lógica de ação relacionada à integração. Ao considerar o seu campo de trabalho como uma espécie de laboratório no qual realiza experimentações, por meio da aplicação dos conhecimentos que vem adquirindo no curso de licenciatura em Educação Física, sem, no entanto, ter elaborado uma apreciação crítica sobre estes conhecimentos e sobre a própria formação, revela-se uma lógica de integração na medida em que ela está sendo levada a representar, em sua atuação como docente, um determinado papel social de professor de Educação Física definido pelo próprio curso de formação. Papel este que já vem determinado por valores institucionalizados sobre como ser e agir na docência em relação a esta disciplina.

Assim, é possível também que Angélica esteja desenvolvendo uma relação imediatista com os saberes do curso de formação, uma vez que ela acaba privilegiando a apropriação de determinados conhecimentos do curso para responder às demandas pedagógicas que tem enfrentado no seu cotidiano de trabalho, efetivando, desta maneira, uma prática pedagógica baseada na

transposição literal e corriqueira dos conhecimentos adquiridos no curso de formação.

Tudo o que a gente está aprendendo aqui [na faculdade], a gente está aplicando lá [na escola]. Cada semana já muda alguma coisa no planejamento. [...] Com certeza, é uma vantagem! [...] A gente já vai praticando na escola e realmente o que o professor fala [na sala de aula] é o que acontece na escola. (ANGÉLICA)

Esse aspecto é ressaltado no momento em que Angélica menciona as disciplinas nas quais tem se apoiado para lidar com as “demandas pedagógicas” do seu cotidiano de trabalho na escola.

A [disciplina] Prática Pedagógica tem me ajudado bastante! Essas matérias de esportes coletivos também [têm ajudado]... O vôlei, principalmente, tem me ajudado bastante! (ANGÉLICA)

Ao destacar a disciplina Didática Geral como uma das que vinha lhe auxiliando na sua atuação como docente, outra fragilidade do exercício precoce da docência foi evidenciada no momento em que ela descreve a forma que ela adotava para elaborar o planejamento das suas aulas.

No início, eu fazia um único planejamento de quinta à oitava série! [...] Eu achava que eu deveria fazer a mesma coisa [dar a mesma aula] de quinta à oitava série! [...] Com essa aula de hoje [de Didática Geral], então, comecei a entender! Essa Didática Geral também está de acordo com tudo que eu vejo [na escola], está me ajudando a entender algumas coisas que antes eu não entendia... [Por exemplo:] Esses PCN's [Parâmetros Curriculares Nacionais], eu ouvia as professoras falarem disso, mas eu não entendia o que era! (ANGÉLICA)

Se, por um lado, Angélica está tendo a oportunidade de vivenciar e confirmar a aplicabilidade dos conhecimentos que vem obtendo no curso de formação, por outro, ela não tem tido o tempo necessário para refletir e consolidar esses conhecimentos e articulá-los entre si, antes mesmo de exercitá-los no ensino da Educação Física escolar, já que esta vem acontecendo de forma prematura. Assim, o tipo de relação que Angélica vem estabelecendo com parte dos saberes proporcionados pelo curso de formação, especialmente aqueles que têm estado mais diretamente ligados às necessidades imediatas do seu exercício precoce na

docência, não tem favorecido uma apropriação dos mesmos em sua plenitude, já que, em alguns momentos, ela se viu diante da necessidade de ter que aprendê-los, rapidamente, para ensiná-los aos seus alunos, antes mesmo de estudá-los nas disciplinas do curso de formação. Mas, apesar disto, ela se vê em vantagem em relação aos demais colegas da turma que não atuam como docentes na Educação Física escolar, tendo em vista a sua atitude como aluna do curso, no que se refere ao aproveitamento do mesmo.

Eu acho que a gente que já trabalha em escola [...] procura sugar mais do curso. Tem gente que vem para a faculdade só para pegar um diploma, não está se importando com o que realmente está acontecendo. Então, eu acho que a gente, por já estar trabalhando na escola, a gente tem mais interesse em saber, a gente procura se instruir, esclarecer as dúvidas. [...] Dificilmente, eu vejo alguém que ainda não está dando aula, pegar um livro na biblioteca, interessado em outras coisas... [...] Geralmente, não tem o trabalho de pesquisar. [...] Quem precisa fazer planejamento para a escola, acaba buscando mais informação. Então, muitos alunos que ainda não estão passando por isso, que ainda não estão dando aula, estão "por fora" da realidade. [...] Quando eu concluir o curso, já estarei muito mais experiente que uma pessoa que só foi na sala de aula, fez observação, estágio, não esteve lá [na escola] todos os dias... (ANGÉLICA)

Segundo Angélica, essa sua percepção é confirmada pelos próprios colegas de turma, pois eles também a vêem em situação de vantagem em relação a este aspecto.

Quando começamos a fazer o estágio [Estágio I], alguns colegas da minha turma, com quem eu tenho mais contato, diziam para mim: "Isso é mamão com açúcar para você! Você já sabe como dar aula! [...] Você nem precisaria fazer o estágio porque você já dá aula, já trabalha em escola!" [...] Eu faço estágio em escola particular e é um pouco diferente. (ANGÉLICA)

Ao expressar a sua percepção de vantagem em relação aos demais colegas de turma por já estar atuando como docente na Educação Física escolar, Angélica evidencia a imagem que possui de si a partir da maneira como ela própria se percebe e como compreende ser percebida pelos outros em função da sua condição como aluna docente.

Angélica dá pistas que permitem identificar a relação que, provavelmente, muitos deles estariam estabelecendo com os saberes do curso. A conquista de um diploma de um curso de nível superior representa a possibilidade de um status social diferenciado para o sujeito. Além disso, do ponto de vista das lógicas de ação, isso representaria uma ação estratégica, na medida os sujeitos visam obter um diploma de um curso superior para terem melhores chances de concorrência no mercado de trabalho, mesmo que seja em áreas diferentes de sua formação profissional.

As lógicas de ação de Angélica no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes

No contexto do exercício precoce da docência, a lógica de integração é recorrente na ação de Angélica, conforme ficou evidenciado em sua entrevista. Em diferentes situações, essa lógica ficou configurada como, por exemplo, na realização do planejamento das aulas, que é feito sob a orientação da coordenadora pedagógica da escola, na maior parte das vezes. Uma vez que ela ingressou precocemente no exercício da docência, e, portanto, sem ter as condições necessárias para conduzir de forma autônoma o seu trabalho como docente, Angélica teve que se submeter às orientações e determinações de um profissional formado em outra área que, ao prestar auxílio na elaboração do planejamento, acabou determinando o que deveria ser feito nas aulas de Educação Física, sem, no entanto, possuir o conhecimento sobre as especificidades pedagógicas dessa disciplina. Assim, quando Angélica menciona que só conseguia ministrar conteúdos teóricos planejados para as suas aulas de Educação Física, nota-se que a proposta de desenvolver aulas nessa perspectiva não foi uma decisão que partiu dela, no momento de organizar o planejamento da disciplina Educação Física.

Eu conseguia dar a aula teórica, mas a aula prática, eu nunca consegui! Mesmo tendo feito o planejamento [para as aulas práticas], nunca dava certo! (ANGÉLICA)

A busca de apoio junto a outras professoras, colegas de trabalho, também pode se interpretado na perspectiva dessa lógica de ação.

As outras professoras [da escola], no início do primeiro semestre [do ano de 2009], me ajudaram muito. E agora, no segundo [semestre do ano de 2009], eu já sabia mais ou menos [o que deveria fazer]. No primeiro, eu fiquei muito perdida porque não sabia para onde ir [...], não sabia nada de esporte, então, fiquei desesperada! [...] Para a minha sorte, na escola onde eu trabalho, a outra professora [que também é aluna do curso de Educação Física da faculdade], já havia participado do JEMG [Jogos Escolares de Minas Gerais] e tinha mais experiência nisso! Então, trabalhamos juntas. [...] Eu fiquei também com a parte da prática, mas acho que fiz [...] a parte pior, que é a de selecionar os alunos para formar as equipes! [...] Depois disso, ela veio para ajudar a treinar os alunos. Apesar de eu levar os livros, você lendo é uma coisa; lá na prática, é outra! [...] Então, ela me ajudou! Nós vencemos os jogos em primeiro lugar! Mas ela já tinha alguma experiência porque ela já tinha feito parte do time da escola quando era aluna do colégio. Então, ela já jogou e participou de campeonato [quando estudava no Ensino Médio]. Assim foi mais fácil. Ela me ajuda muito porque ela esclarece as minhas dúvidas. Também tenho uma colega, que é minha vizinha, ela é professora de Português, já é mais experiente. [...] Todas as minhas dúvidas, recorro a ela. (ANGÉLICA)

Esse depoimento mostra as estratégias utilizadas por Angélica para dar aulas – recorre a livros, à colega da faculdade e à professora vizinha, procurando auxílio de acordo com as suas necessidades. Parece que Angélica já percebeu que é preciso recriar o que está nos livros, não sendo possível uma simples reprodução do que encontra nos textos.

Além disso, tendo em vista a determinação de incluir no seu planejamento aulas teóricas, observa-se a reprodução de modelos de aulas que, habitualmente, são adotados em outras disciplinas e que, muitas vezes, também não alcançam o êxito esperado/desejado pelo próprio professor.

A maior dificuldade é prender a atenção dos alunos. Eles começam a conversar e não prestam atenção em nada! A gente passa a matéria [no quadro], tudo direitinho, e dá uma atividade. No final da aula, se você for olhar o caderno, não tem nada feito. Os alunos não copiam a matéria no caderno, não fazem as atividades... A gente reclama com a direção da escola e o aluno é chamado para uma conversa. Os alunos foram acostumados só com o futebol. (ANGÉLICA)

Ao mencionar a dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos, Angélica revela, ainda que de forma indireta, a importância que é atribuída à manutenção do controle e da ordem dos alunos no ambiente escolar. O controle da disciplina aparece como um dos seus propósitos nas aulas de Educação Física, o que ainda não foi alcançado por ela. Essa atitude também expressa uma lógica de integração na ação, já que esse foi um valor incorporado por ela no contexto de sua atuação como docente, uma vez que a disciplina é um elemento enraizado na cultura escolar. Ao mesmo tempo, isso indica também uma lógica de ação estratégica, mas que não tem se mostrado em uma estratégia eficiente para Angélica. Talvez a sua experiência escolar ou as informações dos colegas levaram-na a utilizar esse tipo de procedimento junto aos alunos.

A minha maior dificuldade foi lidar com a indisciplina. [...] Até hoje, não consigo organizar uma fila! Tenho que brigar muito com os alunos! [risos] Quase preciso subir na cadeira! (ANGÉLICA)

A questão da indisciplina, apontada por Angélica, também pode ser remetida às relações com os saberes que ela vem estabelecendo no seu exercício precoce da docência. Nesse sentido, ter que lidar com um problema dessa natureza, significa estabelecer uma relação com o saber, já que Angélica é impelida a lidar com um aspecto de ordem relacional na sua atuação como docente. O aspecto relacional implica, necessariamente, na relação que se estabelece com o outro que, neste caso, é o aluno. Nesse contexto, a indisciplina e, mais especificamente, os alunos, impõem-se como um desafio à Angélica, que é o de aprender a vivenciar esta relação em situação, ou seja, no momento em que está desempenhando o papel de professora.

Outra lógica de ação identificada no relato de Angélica foi evidenciada ao descrever o seu primeiro dia de trabalho na escola. Ao desistir de realizar o que havia programado para desenvolver no seu primeiro dia de aula assim que se deparou com os alunos, e, percebendo que, provavelmente, não seria bem sucedida com o que havia programado, ela arrisca no improviso da própria aula.

No primeiro dia [como professora na escola], eu quase desmaiei na porta da sala! [risos] Nossa! [...] Na hora que eu entrei [na sala de aula] e vi os alunos sentados, pensei: "Meu Deus, o que eu estou fazendo aqui?" Eu nem sabia [nada] de esporte... [...] Nem sabia que a bola era redonda! [...] Então, fiquei desesperada! [...] Quando entrei na sala de aula e vi aquele monte de alunos, [...] fiz tudo ao contrário do que tinha programado! (ANGÉLICA)

Entretanto, até mesmo o ato de improvisar por parte do professor nas aulas de Educação Física, exige a mobilização de um repertório de experiências relacionadas a esse campo. Em se tratando de um professor iniciante, por exemplo, esse repertório será constituído pelas experiências adquiridas antes do seu ingresso no curso de formação profissional (seja durante a sua passagem pela Educação Básica ou fora da escola) ou mesmo pelas experiências que acumulou no decorrer do curso de formação, especialmente naquelas disciplinas que proporcionam vivências nos diferentes temas da cultura corporal (jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas). Mas, se for um professor que já atua por mais tempo no exercício da docência, provavelmente, este possuirá uma bagagem diferenciada de experiências que pode ser mobilizada em situações nas quais realiza improvisos. Certamente, o professor com mais tempo de atuação na docência e, portanto, com mais experiência, terá mais elementos para mobilizar nestas situações.

Assim, para professores iniciantes, que ainda estão freqüentando o curso de formação profissional, esta lógica de ação estratégica se articula também com a lógica da integração, já que ao mobilizar determinado repertório de experiências, constituído antes do seu ingresso no curso de formação, o sujeito reproduzirá práticas interiorizadas que ele vivenciou durante a sua vida na escola e fora dela. No caso de Angélica, esse repertório apresenta-se ainda mais limitado, uma vez que ela própria reafirma, em diferentes momentos, a sua falta de familiaridade

com o conteúdo esportivo, de uma maneira geral. Nesse ponto, ela evidencia que a sua atuação como docente acaba se tornando mais difícil e, portanto, mais limitada pelo fato não dominar o saber fazer corporal de nenhuma modalidade esportiva, por exemplo.

Durante a sua trajetória de vida até o seu ingresso no curso de formação, Angélica não esteve envolvida em atividades esportivas e, portanto, não dominava nenhum esporte propriamente dito. A relação que Angélica aparenta estabelecer com o saber que tem se apresentado como objeto de ensino no contexto do exercício precoce da docência, sugere que a posse desse saber, ou seja, o domínio de uma prática esportiva a tornaria mais apta para lecionar a disciplina Educação Física na situação em que está atuando. Na perspectiva do aluno docente, está sedimentada a idéia de que para saber ensinar na Educação Física escolar seria necessário, antes, dominar as técnicas e táticas esportivas, no sentido de sua execução em ato.

Tendo em vista que Angélica mencionou durante a sua entrevista, por repetidas vezes, a sua falta de conhecimento e de familiaridade com o conteúdo esportivo e, ao mesmo tempo, a insistência dos alunos em quererem jogar futebol, percebe-se que ela lança mão de artifícios, utilizando justificativas para não realizá-lo em suas aulas. Estas justificativas se configuram como uma lógica de ação estratégica, já que são no sentido de se evitar a dificuldade em ter que lidar com esse conteúdo.

Na escola onde eu trabalho, os alunos não têm muito interesse, não é só na minha matéria [Educação Física], mas nas outras também. Eu sempre escuto os outros professores reclamarem disso. É difícil prender a atenção deles! Por mais que você leve uma coisa diferente para os alunos, mesmo sendo na aula prática, é difícil! Na aula prática [de Educação Física], eles só querem jogar futebol. [...] Sempre que vamos para a quadra, eles dizem: "Cadê a bola de futebol?" Nessa hora, fazem aquele alvoroço! Falo que a bola furou, invento um monte de coisas! Então, fiz um acordo com eles: "Só de vez em quando pode ter futebol!" Só assim que consegui dar a minha atividade. (ANGÉLICA).

A partir disto, pode-se afirmar que, no exercício precoce da docência, Angélica tem estabelecido uma relação de distanciamento com aqueles saberes que ainda não domina para ensinar.

Conhecendo um pouco sobre Carla

Eu já pensava em dar aula [antes de ingressar no curso de Educação Física]. Se eu não fosse professora de Educação Física, eu gostaria de ser professora de Matemática. (CARLA)

Carla tem vinte e dois anos de idade e mora com a sua família. Nasceu em Matipó e sempre viveu nesta cidade. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2006 em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no referido município. Ela está noiva e pretende se casar assim que concluir o seu curso na faculdade. Fixará residência na cidade do Rio de Janeiro, onde o seu noivo vive atualmente e desenvolve as suas atividades profissionais.

Carla ingressou no curso de licenciatura em Educação Física da faculdade situada no município de Matipó em agosto de 2008 (primeira turma). Veio transferida de uma IES localizada no município de Manhuaçu, a 49 km de Matipó, na qual havia cursado o primeiro período de Educação Física, também com habilitação em licenciatura, durante o primeiro semestre de 2008.

O interesse pela Educação Física como uma carreira surgiu quando ela era adolescente, por volta dos catorze anos de idade. A prática esportiva e a sua participação como membro da equipe de futsal do colégio, além da referência positiva que tinha do seu professor de Educação Física, despertaram-lhe o desejo de também se tornar uma profissional da área. Está convicta de que acertou na escolha do curso e, antes mesmo de seu ingresso na faculdade, já tinha em mente atuar como professora de Educação Física na escola. Embora tenha mencionado que pretende continuar trabalhando em escolas, ela vislumbra a possibilidade de atuar em academias. Tem a intenção de prosseguir com os seus

estudos, realizando o bacharelado em Educação Física e uma especialização na área de Fisiologia.

A oportunidade para lecionar a disciplina Educação Física também aconteceu no início do ano de 2009. De acordo com o seu relato, essa oportunidade foi, de certa forma, “garantida” no ano anterior (2008), por ocasião das eleições municipais. A família de Carla declarou apoio a um dos candidatos a prefeito, que fazia oposição ao prefeito que estava em exercício no cargo. Durante a campanha eleitoral, este candidato fez promessas para “retribuir” o apoio recebido e, como ganhou as eleições, Carla pode lhe “cobrar” as promessas feitas.

Carla começou a atuar como professora de Educação Física da Educação Básica em fevereiro de 2009, lecionando para turmas da Educação Infantil (fase pré-escolar) e para turmas de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental (do primeiro ao nono ano). Durante o ano de 2009, Carla ministrava vinte horas/aulas semanais, ou seja, ela acumulava dois contratos como “professora” e atendia a duas escolas, ambas localizadas na zona rural de Matipó. No ano de 2010, por determinação da administração municipal, Carla ficou apenas com um contrato, ministrando dez horas/aulas semanais em uma das escolas em que já havia trabalhado no ano anterior.

As lógicas de ação de Carla no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes

Ao falar da sua expectativa em relação ao curso de Educação Física antes do seu ingresso no mesmo, Carla não manifesta, pura e simplesmente, uma expectativa sobre esse aspecto, mas expressa também uma perspectiva de relação com o saber a ser privilegiada, uma vez que esperava que o curso lhe oportunizasse aprender a dominar uma atividade, como por exemplo, aprender uma modalidade esportiva. Essa expectativa foi resultado de suas vivências durante a sua trajetória de vida no itinerário escolar.

Antes de ingressar no curso de Educação Física, eu imaginava que as minhas aulas aqui na faculdade seriam do jeito que eu sempre tive na escola, só futebol, só jogo, só handebol. [...] No início, eu imaginava que o curso seria do jeito do treinamento [que recebia na escola quando era aluna], [...] que era voltava para o esporte. (CARLA)

Assim, a maior expectativa de Carla, quando ingressou no curso de licenciatura em Educação Física, como também a de outros alunos, referia-se às disciplinas que proporcionavam algum tipo de vivência referente aos temas da cultura corporal de movimento. Quando ingressam no curso de formação, os alunos, de uma forma geral, privilegiam, desde o seu início, aqueles saberes que lhes possibilitam efetivar um uso prático diretamente ligado ao campo de atuação profissional. Desta maneira, os interesses que são mobilizados nessa relação têm em vista, prioritariamente, a apropriação daqueles saberes que envolvem a execução de práticas corporais.

No início [do curso], na disciplina de Anatomia, [por exemplo], a gente perguntava o porque de se estudar Anatomia, a razão de se estudar o corpo humano. Não se fazia idéia do que acontecia no corpo! [...] A gente queria aprender mais sobre atividades [práticas], aprender brincadeiras sobre jogos... Só isso! A gente não tinha interesse em saber sobre o corpo. Agora, a gente tem uma idéia mais madura... [...] [A turma] está amadurecendo com o tempo e está vendo que se, realmente, não tiver o entendimento [conhecimento] sobre o corpo, não tem como você ensinar o esporte. [...] Se um aluno sofrer uma fratura, você não vai saber o que aconteceu... (CARLA)

Embora as práticas corporais presentes no curso de formação em Educação Física não estejam dissociadas dos fundamentos teóricos e metodológicos que as envolvem, muitas vezes, essa dimensão não é considerada pelo graduando como algo relevante para a sua formação.

Ao tentar justificar a importância da disciplina Anatomia no curso de formação, considerando-a como um pré-requisito para se proceder ao ensino dos esportes, por exemplo, Carla explicita um determinado tipo de relação que estabelece com os saberes do curso, baseado numa perspectiva utilitarista do conhecimento que, por sua vez, privilegia o seu valor prático e instrumental.

Ao se reportar às aulas de Educação Física que vivenciou durante a sua vida escolar na Educação Básica, Carla mostra que, ao se inserir no curso, confrontou-se com uma perspectiva de Educação Física Escolar que manifesta ter se apropriado ao abandonar as concepções que construíra enquanto aluna da Educação Básica. Nesse sentido, no relato de Carla é possível identificar outra forma de relação com o saber.

Nas minhas aulas de Educação Física [quando estudava no colégio] não existia o entendimento que eu tenho hoje sobre o que deve ser ensinado para os alunos. Nas minhas aulas de Educação Física, o professor só dava bola para os alunos jogarem, e a [Educação Física] de hoje não é assim! Você tem que passar o conhecimento de todas as formas, não apenas dando bola para os alunos jogarem. (CARLA)

O tipo de relação que Carla manifesta estabelecer com os saberes proporcionados pelo curso, indica que os mesmos têm sido apropriados como “máximas” absolutas. Ao lado disto, verifica-se que a lógica de integração na ação que Carla estabelece entre o curso e o exercício precoce da docência na Educação Física Escolar, reafirmam as relações que vêm estabelecendo com os saberes do curso de formação.

O curso está me ajudando muito! [Após ingressar no curso de Educação Física], eu aprendi brincadeiras, jogos recreativos com material que eu nunca imaginava usar nas aulas. Eu estou dando tudo isso nas minhas aulas graças ao que estou aprendendo no curso [de Educação Física]. [...] Todos os dias, eu aprendo coisas que eu nem sabia que existiam e que vêm me ajudando bastante nas aulas que eu estou dando na escola! [Mas] tem algumas coisas [no curso] que chamam mais a minha atenção, [...] algumas matérias me chamam mais à atenção porque têm a ver com os meus alunos. [...] A matéria que eu acho [que] me ajudou muito foi o voleibol. Porque, na época, o meu objetivo era ensinar o voleibol para os meus alunos. A Psicologia [Dimensões e Bases do Desenvolvimento Humano II e III] também está me ajudando muito. Ela está me ajudando a entender as dificuldades dos alunos. (CARLA)

Também foi possível identificar no relato de Carla a imagem que ela possui de si a partir de suas relações com os colegas da faculdade, tendo em vista a sua condição de aluna docente.

Eu me vejo mais adiantada em relação aos meus colegas de turma. [...] Eu acho também que alguns colegas [de turma] me vêem mais madura, um pouco acima deles. Tem colega que chega perto de mim e pergunta como é que eu sei certas coisas sobre escola, como é que se desenvolve determinada atividade. [...] Alguns ficam interessados em saber como que é a minha rotina, como que é a situação na escola onde eu trabalho e como que eu faço para conversar, explicar as coisas para os alunos. (CARLA)

As lógicas de ação de Carla no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes

A imposição de um planejamento pré-definido por parte de outros profissionais da escola, que são formados em outra área (Pedagogia), para as aulas de Educação Física que são ministradas por Carla, coloca-a em condição de "subordinação pedagógica", já que ela submete-se a tal imposição de forma aparentemente passiva e inquestionável. Nessa situação, é possível identificar uma ação marcada pela lógica de integração.

Na escola onde eu trabalho, o planejamento é feito da seguinte maneira: são duas aulas [de Educação Física] por semana. Tem que dar uma aula teórica e uma aula prática. A diretora e a coordenadora da escola fizeram o planejamento e passaram pra mim, e falaram para eu começar com aula teórica. [...] No meu entendimento, acho melhor passar o conhecimento primeiro [na aula teórica] e depois a prática para o aluno; acho que assim fica muito mais proveitoso! O aluno já passa para a prática tendo uma noção do que vai aprender, do que vai fazer na prática. Eu concordo com uma aula teórica e uma aula prática. (CARLA)

Pelo fato de possuir algumas vivências esportivas anteriores ao seu ingresso no curso de licenciatura em Educação Física e, portanto, uma relação com o conteúdo dessas vivências que lhe permite tirar proveito das experiências que possui em algumas modalidades esportivas para desenvolver as suas aulas na escola, o aspecto que se apresenta como problemático para Carla é a determinação de ter que lecionar, obrigatoriamente, aulas teóricas intercaladas às aulas práticas.

Eu tenho muita dificuldade para dar aula teórica. Explicar a matéria teórica dentro de sala me causa certo nervosismo, até porque eu ainda não sei muitas coisas, ainda estou aprendendo. Primeiro, eu dou aula teórica e, depois, gosto de aplicar na prática. [...] Por eu já ter participado de muitos jogos, eu sei explicar melhor num ambiente aberto quais são as regras. Na prática, é muito mais fácil! (CARLA)

No caso de Carla, as experiências pregressas no campo esportivo ajudam a confirmar a idéia de que essas experiências constituem-se em um importante referencial para quem exerce precocemente a docência. Na sua atuação docente, é possível que Carla esteja reproduzindo práticas vivenciadas enquanto aluna da Educação Básica.

Na sua relação com a instituição escolar, Carla ressalta o sentimento de constrangimento e mal-estar em virtude da discriminação e exclusão que vem experimentando no ambiente de trabalho pela sua condição de “professora” não formada. Nessa situação, adota uma lógica de integração, pois o tipo de vínculo que está sendo estabelecido com a escola, não apenas leva-a a se perceber em condição desfavorável nesse ambiente, como também revela uma atitude de submissão, na medida em que “aceita” o tipo de relação que está sendo estabelecida. Mas essa atitude de aparente aceitação sem, no entanto, esboçar qualquer tipo de reação contestatória, também pode ser interpretada como uma ação estratégica para que possa permanecer atuando na escola sem causar “problemas”, já que é de seu interesse manter-se no cargo de professora de Educação Física o máximo de tempo que for possível. Além disso, o depoimento de Carla revela também a representação que se tem do “professor” não formado no espaço escolar.

Tem colegas de trabalho da escola que comentam, que olham a gente de um jeito diferente... Por eu ser novata [como professora] e não ser formada, elas pensam que a gente não sabe ensinar, acham que a gente não sabe explicar! Me sinto constrangida e excluída! Me sinto discriminada! Fico excluída das reuniões que acontecem na escola. [...] A gente fica sobrando... Isso é muito ruim! (CARLA)

As ações empreendidas por Carla no sentido de tentar superar as dificuldades inerentes ao exercício precoce da docência em Educação Física escolar configuram-se como uma lógica estratégica.

Foi pelo meu próprio esforço que consegui vencer as dificuldades do início! [...] Já fiz muitas pesquisas na internet e em livros também. Já pesquisei com pessoas que têm mais conhecimento, profissionais de Educação Física que me ajudaram bastante, inclusive, um professor já formado que trabalha em escola, coordenadores e professores da faculdade. (CARLA)

Conhecendo um pouco sobre Patrícia

Nunca me imaginei dando aula, [mas] eu sempre gostei dessa profissão... [...] Minha mãe é professora. (PATRÍCIA)

Patrícia possui vinte anos de idade e é solteira. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2007 em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Abre Campo/MG, a 76 km de Matipó. É oriunda deste município, mas reside em Matipó, na casa de parentes, desde agosto/2008, ocasião em que ingressou no curso de Educação Física da faculdade que está situada no referido município. Até então, vivia com seus pais e sua irmã. Sua mãe é professora, com formação em curso de Magistério, e leciona em uma escola da rede municipal de ensino de Pedra Bonita, para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim que concluiu o Ensino Médio, ela ainda não tinha definido o curso superior que gostaria de fazer e a carreira que desejaria seguir. Além disso, havia a questão financeira, que seria um fator, mais ou menos limitante, dependendo do lugar onde ela fosse estudar, pois teria que sair da sua cidade para realizar qualquer curso superior que viesse a escolher. Então, a partir do momento que a faculdade começou a funcionar em Matipó, a possibilidade de ingressar em um curso superior se tornou viável financeiramente, tendo em vista a proximidade com o município de Abre Campo. No entanto, a opção pelo curso de Educação Física não se baseou em um desejo genuíno, do tipo que se cultiva ao longo de

um tempo. Como ela própria mencionou durante a entrevista, a escolha foi feita em função da oportunidade, embora tenha justificado que essa opção foi motivada pelo seu gosto em praticar exercícios físicos, bem como pelo seu interesse nas atividades que são realizadas nas academias de ginástica.

Logo após ingressar no curso de licenciatura em Educação Física, em agosto de 2008, na primeira turma, Patrícia passou por algumas dificuldades de adaptação a sua nova realidade – a mudança de cidade, a distância da família e a incerteza/insegurança sobre a opção de curso que escolheu fazer. Nesta situação, chegou a cogitar sobre a possibilidade de mudar de curso, chegou a pensar em se transferir para o curso de Enfermagem, que também é oferecido pela faculdade, mas o seu pai desestimulou-a a tomar tal decisão. Com o passar do tempo, ela foi se adaptando e venceu as dificuldades iniciais. Atualmente, ela demonstra convicção de que acertou na escolha que fez pela Educação Física.

Assim como Angélica, Patrícia nunca tinha pensado em ser professora antes de ingressar no curso. No entanto, o fato de sua mãe ser professora e de se constituir em uma imagem positiva, indica a sua influência nesse processo de escolha do curso, já que Patrícia mencionou, durante a entrevista, que sempre gostou dessa profissão, destacando a atividade profissional de sua mãe. Em relação ao seu futuro na profissão, declarou que pretende continuar trabalhando em escolas após a conclusão do curso, mas que também deseja atuar paralelamente em outra área da Educação Física, como as academias, por exemplo. Pretende também realizar um curso de especialização na área de psicopedagogia.

Como aluna do curso de Educação Física, não possui reprovação em nenhuma disciplina e sua frequência é quase integral em todas as aulas na faculdade.

Para Patrícia, a oportunidade para lecionar na escola como professora de Educação Física também ocorreu no início do ano de 2009, quando estava iniciando o segundo período do curso. Assim que ela teve notícias sobre o surgimento de uma vaga para professor de Educação Física no município de

Pedra Bonita, a 89 km de Matipó, ela recorreu ao prefeito da cidade (que também é o seu tio) e encaminhou um pedido de emprego para essa vaga.

Desta forma, Patrícia começou a atuar como professora de Educação Física em fevereiro/2009, lecionando para turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. A sua carga horária de dez aulas semanais está concentrada numa única escola, em dois dias da semana.

As lógicas de ação de Patrícia no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes

Na entrevista de Patrícia, identifica-se que o processo de sua formação no curso é predominantemente orientado por uma lógica de integração que aparece também associada à relação que vem estabelecendo com os saberes do curso.

Tudo que os professores passam [nas aulas da faculdade], eu analiso e vejo como posso melhorar e aproveitar nas minhas aulas. [...] A professora Mariana, [por exemplo], pediu para que a gente fizesse vinte e quatro planos de aula! Foi um exagero! Nós quase matamos a professora! [risos] Inclusive, as aulas que eu fiz aqui [na faculdade], estou usando também [nas aulas de Educação Física da escola]. (PATRÍCIA)

Em mais um sujeito deste estudo constata-se, por meio da identificação desta lógica de ação, que o aluno docente se utiliza dos saberes proporcionados pelo curso de formação em uma perspectiva de reprodução, já que a apropriação destes saberes se dá de forma apressada e imediatista, sem possibilitar a reflexão e ressignificação dos mesmos antes de serem colocados em ação na prática docente. Nesse sentido, a relação que se estabelece com os saberes do curso, possui também um forte caráter utilitário, tendo em vista que sua apreensão se dá a partir de necessidades imediatas em função da atuação como docente.

Na sua relação com os saberes do curso de formação, Patrícia evidencia que a apropriação dos mesmos tem se dado num processo que não tem lhe permitido problematizar a questão do “rola bola”, por exemplo, uma vez que ainda não teve

a oportunidade de refletir sobre os motivos que, porventura, podem levar o professor a adotar essa prática em suas aulas de Educação Física.

No depoimento de Patrícia, foi possível identificar um aspecto de cunho identitário em relação aos saberes do curso, já que ela manifesta um aprendizado neste espaço que a orienta como não ser na profissão.

Hoje vejo que as aulas de Educação Física que eu tive, quando estudava no colégio, só me serviram para perceber que não era daquele jeito que eu gostaria de ser [como professora de Educação Física]! Os professores que davam aula para mim só entregavam a bola para os alunos e deixavam as coisas acontecerem por si mesmas, nem davam aula! Eu tive uma professora que só ficava no canto [da quadra] conversando com as meninas enquanto a bola ficava com os meninos. Eu não queria ser desse jeito! Isso serviu para eu aprender a como não ser como professora! (PATRÍCIA)

Em virtude da sua condição de aluna docente, Patrícia também revela estabelecer uma relação diferenciada com os saberes do curso quando se compara aos demais colegas de turma da faculdade, que ainda não atuam na docência.

Eu acho que a gente [que já está atuando como professor de Educação Física na escola] aproveita mais [o curso] em determinados aspectos porque a gente já vem [para a faculdade] pensando no assunto. Por exemplo: eu tive um problema na escola que eu não soube resolver sobre futebol. Então, eu já venho pensando na aula de futebol para poder entender melhor determinadas coisas. [...] Às vezes, quando o professor faz um comentário na sala de aula, a gente fala assim: “Eu já vivenciei isso! Isso já aconteceu comigo...” [...] Eu acho que a gente pode até entender melhor o que o professor quer dizer quando ele fala de uma coisa que acontece dentro da escola. Para alguns alunos que nunca foram na escola, é mais difícil entender certas coisas porque eles nunca vivenciaram isso... Ficam meio perdidos, sem saber se aquilo é verdade, como que acontece. [...] Eu acho também que, pelo fato de eu já estar trabalhando [na escola], talvez tenha coisas que me interessem mais do que para outros alunos que nunca ouviram, porque eu já ouvi colegas meus falando assim: “Eu não sei o que eu vou fazer quando eu for dar aula! Eu nem me imagino dando aula...” Eu já escutei colegas falando isso! [...] Quem já está dando aula, vem com mais interesse para a faculdade! Antes, eu pensava que o conteúdo da disciplina Prática Pedagógica II não fosse me interessar tanto porque, naquele momento, eu estava dando aula apenas de quinta à oitava série. Eu ficava na expectativa para chegar a Prática Pedagógica III [disciplina do quarto período], que é de quinta à oitava série! (PATRÍCIA)

Nesta fala de Patrícia, evidencia-se também o tipo de relação que os seus colegas de turma possivelmente estejam estabelecendo com os saberes do curso. Pode estar havendo, por parte dos alunos, falta de identificação com os saberes do curso pelo fato de ainda não estarem tendo a necessidade de mobilizá-los porque, justamente, ainda não estão atuando e, por isso mesmo, não sabem como vão se beneficiar dos mesmos quando forem exercer a docência.

Constata-se que o exercício precoce da docência, no âmbito da Educação Física escolar, vem se revelando, predominantemente, por lógicas de ação que se referem à integração do sujeito ao sistema e por relações de caráter utilitário com os saberes do curso de formação. Os entrevistados mostram, em seus depoimentos, que para os demais alunos, o curso de formação parece não estar ajudando na construção da identidade docente.

Ao mencionar a experiência de uma professora do curso, referente a sua atuação como docente, Patrícia evidencia um elemento presente nesse aspecto da relação que estabelece com os saberes proporcionados pela formação que, até então, não havia sido apresentado pelos sujeitos anteriores. O saber que advém da experiência, portanto, é um saber encarnado.

Eu acho que a experiência que a professora Cátia passa pra gente, de quando ela era professora, e a experiência que os outros professores da faculdade também passam para nós, faz com que a gente aprenda com eles! Eu acho que isso me ajuda! [...] Muita coisa que a professora Cátia falava durante as aulas ajudava muito! Ela falava das experiências dela, da época que ela dava aula na escola. (PATRÍCIA)

A relação que Patrícia evidenciou estabelecer entre os saberes do curso de formação e aqueles de sua trajetória anterior ao ingresso no mesmo, mostrou-se como um elemento interveniente no seu processo de formação. A apropriação daqueles saberes que envolvem o aprender a ensinar conteúdos da cultura corporal de movimento é dificultada, segundo ela, porque não teve a oportunidade de vivenciá-los anteriormente.

Eu tenho muita dificuldade para aprender o vôlei na faculdade [na disciplina de Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos I]! Quando eu estudava na escola, o meu professor [de Educação Física] não incentivava nenhum tipo de esporte! (PATRÍCIA)

Nessa circunstância, o próprio aluno supervaloriza a figura do aprender a dominar uma atividade tendo em vista a sua inexperiência com esse saber devido a sua trajetória anterior ao ingresso no curso. Muitas vezes, o aluno perde de vista que a perspectiva do curso de Educação Física é a de formar o sujeito para atuar no ensino dos saberes referentes ao universo da cultura corporal de movimento. Não são raros os alunos que aprendem a dominar alguma prática corporal deste universo após ingressarem no curso de Educação Física, mas é importante ressaltar que isso poderá ser uma das conseqüências do processo de formação, sem, no entanto, se constituir em um objetivo estabelecido para o mesmo.

É interessante destacar que a partir do momento em que se propôs a exercer precocemente a docência, Patrícia dispôs-se também a enfrentar as dificuldades e desafios que adviriam dessa atuação, pois tinha ciência do seu total despreparo profissional. No entanto, na condição de aluna do curso de formação, Patrícia apresenta uma crítica ao iniciar o seu primeiro estágio curricular, ressaltando que não havia aprendido a elaborar o planejamento para as turmas com as quais iria atuar nesse estágio. Faço esse destaque por entender que ela estabelece diferentes relações com os saberes do curso conforme o papel que desempenha: no papel de docente, demonstra iniciativa e esforço para mobilizar os conhecimentos que vem obtendo no curso, bem como busca antecipar-se àqueles que ainda serão abordados no decorrer do mesmo para empregá-los na sua prática docente, ainda que numa perspectiva reprodutivista e utilitária, assumindo o ônus pessoal por lecionar sem ter concluído a formação inicial. Mas, como aluna do curso de formação, Patrícia não se impõe a mesma atitude e, ainda, apresenta considerações contundentes sobre aspectos que julga terem sido falhos no decorrer do curso.

A [disciplina] *Prática Pedagógica [II] do período passado* [terceiro período] *não serviu de base suficiente para esse estágio que está acontecendo agora* [Estágio I]. *Porque, por exemplo... É até chato o que eu vou falar... [...]* Mas, a [professora] *Cátia dava muito texto para a nossa turma, mas a prática mesmo faltou! Agora, a gente está chegando para fazer o Estágio I* [Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental] *sem saber planejar as atividades para os alunos séries iniciais!* [...] *A parte teórica que ela passou para a nossa turma também está ajudando muito, mas a gente sentiu falta de mais aulas práticas.* [...] *A minha turma fez apenas um trabalho prático! Foi pouco, porque a gente tinha oito aulas por semana. Os alunos do “prezinho” querem aula prática, nada de aula teórica.* [...] *Mas agora* [no quarto período], *a professora Mariana* [da disciplina *Prática Pedagógica III*] *está recuperando isso tudo com a gente.* [Ela] *pediu para que a nossa turma fizesse vinte e quatro planos de aula! Isso ajudou demais!* (PATRÍCIA)

Verifica-se também que, na perspectiva de Patrícia, os conhecimentos têm se apresentado de forma dicotômica e não relacional, uma vez que as chamadas “aulas teóricas” pressupõem um momento diferenciado para a realização da prática. Além disso, parece que as “aulas teóricas” têm sido compreendidas como momento de contato com o conhecimento, e as chamadas “aulas práticas”, como momento de aplicação.

As lógicas de ação de Patrícia no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes

No contexto do exercício precoce da docência, verificou-se a predominância da lógica de integração nas ações de Patrícia em diferentes momentos da sua entrevista.

A lógica de integração é identificada no relato de Patrícia quando ela tenta efetivar uma prática pedagógica a partir de um saber que se apropriou no curso de formação e que, de certa forma, entra em conflito com a prática pedagógica do professor que a antecedeu.

Na escola que eu dou aula atualmente, o professor [de Educação Física] que dava aula lá, antes de mim, só jogava bola com os meninos! Hoje eu tenho muita dificuldade para mostrar para os alunos que a Educação Física não é isso! Mas tem alguns alunos que pensam que a aula deve ser desse jeito e ainda falam comigo: “Ah, o professor que dava aula aqui, ele não era assim, não cobrava como você cobra! Ele deixava a bola e a gente que administrava ela...” Eu ainda encontro muita dificuldade nessa parte, pra tirar da cabeça dos alunos [...] o que o antigo professor colocou sobre o que é Educação Física. (PATRÍCIA)

Como já foi comentada anteriormente, a transposição de um saber que Patrícia se apropriou no curso de formação, implica também numa relação com saber de caráter reprodutivista. Essa situação se torna ainda mais complexa pelo fato de Patrícia encontrar, na sua realidade de trabalho, uma determinada prática de aulas de Educação Física cristalizada entre os alunos.

Outra lógica de integração identificada refere-se à elaboração coletiva do planejamento das aulas de Educação Física, uma vez que sua participação restringe-se em aderir ao que já está estabelecido. Patrícia destaca essa forma de organização do trabalho pedagógico como algo que vem subsidiando o seu trabalho na escola, por poder contar com o apoio de outros colegas que também lecionam a disciplina Educação Física.

No município onde eu dou aula [Pedra Bonita], [...] existe um projeto em que os professores se reúnem uma vez por mês ou a cada quinze dias. Por exemplo, os professores de Educação Física se reúnem e decidem o conteúdo que será dado em todas as escolas do município. Então, isso me ajudou porque a gente se reunia e estudava o que seria dado para os alunos. [Existe um planejamento coletivo] que chama “Planejamento Diário”. [...] Tem um professor para coordenar cada área, cada disciplina. Só que não tem um professor específico para Educação Física. A professora de Ciências coordena o planejamento da Educação Física, mas são os próprios professores de Educação Física que discutem o planejamento (são três professores, no total). É um projeto muito bom! (PATRÍCIA)

Nesse planejamento, o qual envolve todos os professores do município que lecionam a disciplina Educação Física, existe uma determinação do professor coordenador de área (que também é responsável pela supervisão do trabalho pedagógico dos professores da referida disciplina) para que as aulas sejam

organizadas em torno de atividades práticas e atividades teóricas, observando-se uma intercalação entre ambas.

A lógica de integração também fica caracterizada nesse contexto, uma vez que Patrícia parece aderir a essa proposta de trabalho.

Lá na escola onde eu trabalho, sempre tem uma aula teórica e uma aula prática [...] Depois, a coordenadora do projeto aplica uma prova para avaliar os alunos, mas eu também faço avaliação deles. Ela aplica a prova para avaliar se o professor [da disciplina] soube ensinar e se os alunos aprenderam. Então, é a coordenadora que dá a prova, a gente nem pode estar na escola no dia. E é ela quem corrige as provas. (PATRÍCIA)

De acordo com Patrícia, os demais professores de Educação Física que lecionam nas escolas do município de Pedra Bonita já são formados, sendo todos submetidos a esse processo da mesma maneira. Nesse sentido, o professor de Educação Física, independentemente de ser formado ou não, não está tendo legitimidade para conduzir, de forma plena, o trabalho pedagógico da respectiva disciplina, uma vez que os professores do município têm que se submeter (e todos se submetem, conforme o depoimento de Patrícia) às determinações pedagógicas traçadas por outros docentes. Tendo em vista que todos são contratados e, portanto, são temporários no cargo que estão ocupando, é possível que os professores já formados estejam adotando uma lógica de ação estratégica ao aceitarem esse tipo de situação tendo em vista a manutenção do vínculo de trabalho, garantindo, assim, contratações futuras como professor de Educação Física.

Ao expressar os meios que se utilizou para vencer as dificuldades que encontrou a partir do momento que começou a lecionar, Patrícia evidencia também uma lógica estratégica.

Eu não sabia muita coisa quando comecei a dar aula [...], tive que pesquisar na internet, estudar livros sobre os esportes. Eu sabia apenas o básico do básico! Precisava aprender para ensinar alguma coisa para os alunos. (PATRÍCIA)

Entretanto, não se pode perder de vista que as lógicas de ação não se apresentam desarticuladas entre si e guardam relações com os saberes. Ao lado desta lógica de ação estratégica, identifica-se também uma lógica de integração e uma relação com os saberes, de caráter utilitário e reprodutivista.

No contexto do exercício precoce da docência, é interessante destacar que Patrícia revela referenciar-se nos seus alunos para balizar a sua atuação como professora, demonstrando (e reforçando) que o aprendizado da docência envolve também colocar-se em ação na profissão como parte significativa do processo formativo.

*Acho que agora está muito mais fácil para eu poder dar aula, até os próprios alunos percebem isso. A gente ganha experiência com os nossos alunos e aprende com eles o que é necessário melhorar, o que está dando certo, o que está dando errado...
(PATRÍCIA)*

Conhecendo um pouco sobre Priscila

Na realidade, a minha vontade era fazer Nutrição. [...] Resolvi escolher o curso de Educação Física, já que eu não podia fazer Nutrição...

Priscila tem vinte e cinco anos, reside em Padre Fialho, distrito de Matipó, e tem uma filha de seis anos de idade. Na ocasião em que realizamos a entrevista, estava em vias de se separar do seu esposo e sua filha estava morando, temporariamente, com os seus pais, que também residem no mesmo distrito. Ela concluiu o Ensino Médio no ano de 2008 em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Matipó.

Ingressou no curso de licenciatura em Educação Física em fevereiro de 2009 e, embora tenha optado por realizar este curso, o seu desejo era o de estudar Nutrição. Para cursar Nutrição, teria que estudar em outra cidade, mas a sua família não teria condições de custear as suas despesas. Além disso, quando

estava com dezoito anos de idade, ela engravidou e acabou interrompendo os estudos no Ensino Médio, vindo a concluí-los apenas no final do ano de 2008. Assim, a sua opção pelo curso de Educação Física deu-se em função da impossibilidade de fazer o curso que realmente desejava. Contudo, é interessante comentar que essa escolha foi justificada pela própria Priscila com base no seu perfil, acreditando que o curso poderia ser compatível, em alguns aspectos, com a sua personalidade, pelo fato de ser muito agitada, gostar de correr e de brincar. Baseada nestes aspectos e no seu contexto geral de vida, ela acredita ter acertado na escolha do curso. Mas, como ela mesma enfatiza, a sua permanência e continuidade no referido curso é uma maneira de continuar garantindo o seu emprego na escola na qual vem atuando como professora de Educação Física.

Na faculdade, Priscila vem realizando o curso de Educação Física de forma muito precária, sem se dedicar suficientemente ao mesmo, pois tem acumulado um grande número de reprovações a cada período, tanto nas notas obtidas, como por infrequência às aulas. Suas reprovações correspondiam a 52% das disciplinas cursadas até o final do terceiro período do curso. A sua situação no curso sinaliza que ela, talvez, não consiga concluí-lo no tempo máximo previsto (ou seja, em nove semestres letivos) caso persista esse desempenho que vem apresentando desde o seu ingresso no curso.

Priscila começou a lecionar em fevereiro de 2009, no mesmo dia em que iniciou o seu curso na faculdade. Desde então, possui uma carga horária de vinte horas/aulas semanais de trabalho, concentrada numa única escola, ministrando aulas para turmas da Educação Infantil (fase pré-escolar) e turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. A sua inserção como professora de Educação Física numa escola da rede municipal de ensino de Matipó, localizada no distrito em Padre Fialho, também foi viabilizada por um benefício político devido ao apoio que a sua família manifestou durante a campanha eleitoral ocorrida no ano de 2008 para eleger o novo prefeito da cidade. Priscila tem como perspectiva continuar na docência em Educação Física escolar quando concluir o curso, ampliando a sua atuação com alunos mais velhos, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As lógicas de ação de Priscila no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes

Na entrevista de Priscila, também se constatou, em diferentes momentos, a predominância da lógica de integração no contexto do seu curso de formação profissional. Mas, antes de começar a apresentar os pontos da entrevista de Priscila que refletem a lógica de integração, vou apresentar as expectativas que ela possuía em relação ao curso de Educação Física.

A expectativa que Priscila possuía antes de ingressar no curso de licenciatura em Educação Física revela também a perspectiva que ela tinha em relação aos saberes do curso – um saber desqualificado e até mesmo uma ausência de saber.

*Eu pensava que [o curso] era uma coisa... E que também era só um “rola bola” e não tinha nada especificado. Eu achava que não existiam matérias como Sócio Antropologia! Achava que só teria Anatomia e a prática de esporte. Com o passar do tempo, eu fui percebendo que existem outras coisas além disso, que nos ensinam a como dar uma aula para os nossos alunos. Quando eu estudava na escola, [a Educação Física] era só bola, a gente só jogava futebol! Então, eu pensava assim: “Nossa! O curso de Educação Física deve ensinar só futebol porque não tem nada diferente disso na escola!” Quando eu comecei a fazer o curso, eu vi que existem outras além do futebol e até mais importantes e interessantes! [...] [O curso está sendo] além do que eu esperava!
(PRISCILA)*

Assim como nos relatos de outros sujeitos, a lógica de integração pode ser identificada, quando Priscila explicita maior aproximação com os conhecimentos do curso de formação que proporcionem o seu emprego na sua atuação como “docente”.

Tudo que eu aprendo na faculdade, eu passo para os meus alunos! [...] Eu acho que o curso até hoje só tem me ajudado para eu dar as minhas aulas. [...] Através dele, eu aprendi muitas brincadeiras e, a cada brincadeira que eu aprendo, eu gosto de passar para os meus alunos, mesmo que não seja própria para a faixa etária deles, que não deva ser dada para eles. [...] Eu entendo que algumas coisas podem não estar adequadas para eu dar para os meus alunos porque podem estar além da capacidade deles. Eu sei que tudo isso que eu estou aprendendo agora, não vai ser desperdiçado porque eu pretendo dar aula para alunos maiores. Tudo que eu estou aprendendo aqui, eu quero ter a oportunidade de passar para os meus alunos! [...] Quero ensinar tudo para os meus alunos do mesmo jeito que eu estou aprendendo aqui na faculdade! (PRISCILA)

Desta forma, a atenção de Priscila está voltada para aquelas disciplinas que possam proporcionar algo que possa ser utilizado, de forma imediata, nas suas aulas.

Certa vez, você deu um bolão grandão numa das suas aulas práticas daquela disciplina do primeiro período [Estudos Introdutórios em Educação Física]. No dia seguinte, eu comprei uma bola e fiz a mesma brincadeira. [...] E deu certo! [...] Quando chego na minha casa à noite, sempre analiso o que eu posso dar para os meus alunos com base nas atividades que eu fiz nas aulas práticas da faculdade. [...] Esse período [terceiro período] está melhor porque estamos desenvolvendo atividades voltadas especificamente para determinada faixa etária. Então, a faixa etária que está sendo tratada nessa disciplina é a mesma que eu trabalho na escola. A professora da disciplina Prática Pedagógica II está ensinando isso. [...] A Rita [colega de turma] repetiu para mim a música do trabalho que ela apresentou ontem na aula da professora Cátia. Eu cheguei lá [na escola] e desenvolvi essa brincadeira [da música] com os meus alunos e deu certo! Isso tem me ajudado a desenvolver o meu trabalho na escola. (PRISCILA)

O desempenho acadêmico reconhecidamente insatisfatório por parte de Priscila, desde o seu ingresso no curso, é justificado por ela própria em função da sua extensa jornada de trabalho na escola. Embora a sua vinculação ao curso de licenciatura em Educação Física representasse a garantia de seu emprego, ela não vinha se dedicando suficientemente aos estudos para, ao menos, tentar “garanti-lo”.

Apesar do meu desempenho [acadêmico] no curso nestes dois últimos períodos ter sido muito fraco, [...] esse período [terceiro período] eu estou levando mais a sério. Cada um tem a sua vida pessoal, cada um sabe dos seus problemas e eu sei, por experiência própria, que não é fácil trabalhar em dois horários e estudar à noite. Por causa disso, eu acabo deixando um pouco de lado a minha filha. Eu tenho duas opções: ou ajudo a cuidar dela ou fico desempregada, vivendo às custas do meu pai! Então, nesse período, eu estou aproveitando mais [o curso] porque eu quero levar a minha carreira [de professora de Educação Física] adiante. (PRISCILA)

Pode-se considerar que a sua permanência no curso configurava-se como uma lógica de ação estratégica, uma vez que também essa era a condição para se manter no emprego. Mas, apesar do seu desempenho acadêmico insatisfatório no curso, Priscila ainda percebia-se em situação de vantagem em relação aos demais colegas de turma, justamente pelo fato de já estar atuando como “docente”.

Eu acho que estou em vantagem porque eu já estou vivenciando isso, já estou dando aula na escola. Eu estou aprendendo aqui na faculdade e já estou vendo o progresso no desenvolvimento das habilidades dos meus alunos. [...] Então, eu acho isso uma vantagem. Tem muita gente na minha turma que está aprendendo, mas não sabe ensinar na prática! E eu acho que já sou boa para ensinar porque eu gosto de dar aula! [...] Eu gosto do que estou fazendo! Tem muita gente na minha turma que pensa que as coisas se resolvem na base do grito, mas não é dessa maneira. [...] Eu já estou ensinando alguma coisa para alguém, já tenho os meus alunos, [...] já estou tendo a oportunidade de levar algum conhecimento para eles! [...] Tem muita gente na minha turma que ainda não está dando aula, então, acaba levando tudo na brincadeira. No dia que eles tiverem os alunos deles, eles vão saber como é! Esses meus colegas de turma não valorizam o que estão aprendendo agora. [...] Pensam que qualquer brincadeira que eles fazem aqui na faculdade vai alegrar tanto um aluno! [...] Muita gente até comentou comigo: “Priscila, eu te achava tão estabánada, tão doidinha... Eu achava que você nem conseguiria dar aula, mas, hoje em dia, eu sei que você é boa professora!” (PRISCILA)

Esta fala de Priscila mostra uma dupla visão dos conhecimentos do curso, caracterizando-se como “teóricos” e “práticos”, que se reflete em suas ações e nas relações que estabelece com os saberes. Priscila parece interessar-se mais

pelos conhecimentos considerados “práticos”, por ajudá-la na sua atuação como docente.

Sua inserção no curso evidencia uma lógica estratégica para se manter no emprego, além de estabelecer uma relação utilitarista com os conteúdos curriculares, ao dar importância somente àquilo que poderá empregar no exercício de suas atividades como “docente” de Educação Física.

As lógicas de ação de Priscila no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes

No contexto do exercício precoce da docência, as lógicas estratégicas e de integração apareceram, com frequência, de maneira associada. Ambas foram identificadas em vários momentos da entrevista, destacadas uma a uma a partir das falas de Priscila conforme será apresentado.

Ao relatar que a sua maior dificuldade, logo quando começou a lecionar, foi lidar com a questão da disciplina junto aos alunos, Priscila revela uma lógica de integração e, ao mesmo tempo, uma lógica estratégica na sua atuação como docente. Ela toma para si, como princípio, uma “máxima” sobre a atitude que o professor deve ter perante os alunos, que é proferida pelas colegas que já trabalham na escola há mais tempo. Ao lado disso, ela também indica as estratégias que utiliza para manter a disciplina entre os seus alunos.

Quando comecei a dar aula, falaram o seguinte para mim: “Se você não mostrar respeito na sua primeira aula, você não conseguirá nunca mais!”. [...] Então, na hora de falar sério, eu falo sério! E eu converso muito sobre isso com os meus alunos: “Hoje a tia, na hora de brincar, [...] vai cair no chão, vai contar história... Mas, quando a tia disser que está na hora de todo mundo voltar para a sala, é para fazer fila!” Eu gosto que eles façam fila assim que termina uma atividade, um jogo. Eu gosto que todos saiam da sala dessa maneira. Mando um de cada vez para beber água, porque só tem um bebedouro na escola, senão, acaba acontecendo confusão. [...] Então, vai um de cada vez, sempre em fila. [...] Hoje eu não tenho nenhum problema de indisciplina porque os alunos já me conhecem! (PRISCILA)

A lógica de integração também é identificada na postura que Priscila revela assumir diante da elaboração do planejamento das suas aulas.

Eu desenvolvo o planejamento com a diretora da escola que eu trabalho; estabelecemos uma aula prática e outra teórica. [Por exemplo]: na aula teórica, construímos um carrinho de garrafa descartável; na outra aula [prática], vamos brincar com o carrinho... [...] Na escola em que eu trabalho, a professora com menos tempo de “casa” tem oito anos de serviço! Ela é muito minha amiga, então, a gente planeja o que será feito com os alunos. [...] Sempre procuro saber o que as demais professoras estão dando para os alunos e elas sempre passam para mim o que eles estão dando, para que eu possa ir desenvolvendo também. (PRISCILA)

Embora tente demonstrar sua participação nas decisões referentes ao encaminhamento das ações de planejamento das aulas, na verdade, parece estar subordinada a outro profissional da escola, sobretudo, por tratar-se da diretora do estabelecimento de ensino. Essa forma de planejamento em que o professor de Educação Física fica sob a tutela de outro profissional, é algo que já está instituído nas escolas da rede municipal de Matipó. Chama a atenção também o fato de a diretora e de Priscila referirem-se à “aula teórica” como um momento ou uma atividade que é voltada para a organização da aula propriamente dita.

As lógicas de ação estratégica e de integração também aparecem articuladas ao se analisar as atitudes de Priscila quando foi trabalhar na escola pela primeira vez.

O meu primeiro dia de aula [na faculdade] foi também o meu primeiro dia de serviço! Cheguei lá [na escola] sem nenhum orgulho! Como havia professoras experientes nessa escola, a única coisa que eu pedi foi que não criticassem os meus erros e que me ajudassem a melhorar, já que eu também estava começando o curso de Educação Física. [...] Hoje em dia, eu falo com as minhas colegas de trabalho [da escola]: “Ô gente, é muito difícil! Porque o primeiro período [do curso] não ensina a lidar com criança, as brincadeiras no curso não são para crianças!”. (PRISCILA)

Ao tentar demonstrar receptividade para receber as orientações das colegas mais “antigas de casa” e, portanto, mais experientes, Priscila está atuando,

estrategicamente, no sentido de ser bem recebida e bem aceita pelo grupo para que possa estabelecer uma relação que favoreça a sua atuação e permanência na escola. Dessa maneira, as duas lógicas de ação se articulam. Além disso, Priscila parece valorizar os saberes de suas colegas, advindos da experiência profissional, embora isso faça parte de uma lógica de ação estratégica.

As lógicas de ação estratégica e de integração, de maneira associada, são identificadas, de forma indireta, em outro momento do relato de Priscila. Na fala destacada a seguir, é possível identificar algumas intenções, ainda que veladas, orientadas pelas referidas lógicas de ação.

A coordenadora [pedagógica] da escola onde eu trabalho, pediu para que eu conversasse com uma das meninas da minha sala que também dá aula lá. Ela pediu para eu explicar que a aula de Educação Física dela não estava acontecendo de forma adequada, que ela não está sabendo dar aula! Ela estava indo de sandália rasteirinha e de calça jeans para dar aula! Então, a coordenadora pediu para eu dar um “toque” nela, só que, toda a vez que eu me aproximo para tentar conversar com ela, ela me dá uma “cortada”, não me deixa falar sobre o problema. (PRISCILA)

Ao sujeitar-se a esse tipo de solicitação, a atitude de Priscila pode ser interpretada como uma ação estratégica, já que favorece o estreitamento das relações com a profissional a quem está “pedagogicamente” subordinada. Além disso, já está também “dito” a ela a forma como um professor deve se vestir, o que ela parece ter integrado por não ter levantado nenhuma crítica a esse ponto.

O enfrentamento das dificuldades relativas ao exercício precoce da docência sustenta-se também na mesma combinação de lógicas de ação estratégica e de integração. Priscila utiliza-se de vários expedientes para obter aquilo que precisa para ministrar as suas aulas (ações estratégicas), utilizando esses conhecimentos sem qualquer questionamento (lógica de integração).

Eu investi muito em livros... Comprei cinco coleções [de livros] e a minha mãe paga para eu ter internet na minha casa para eu fazer as minhas pesquisas. [...] Quando eu tenho alguma dúvida, pergunto para alguém. Se a pessoa puder me explicar, agradeço; se não puder me explicar, eu pergunto para outra até esclarecer a minha dúvida! [...] Eu tenho amigas que trabalham em outro Grupo [colégio] e, então, eu sempre pergunto: "Colega, [...] o que é que você está desenvolvendo com os seus alunos?" [...] Eu sempre troco idéias com elas, não tenho vergonha! [...] Eu tenho duas colegas que já são formadas em Educação Física [...] e sempre peço ajuda quando não consigo desenvolver determinada brincadeira ou quando os alunos não estão interessados.
(PRISCILA)

Em se tratando da relação que estabelece com os saberes do curso de formação, verificou-se que os interesses e preocupações de Priscila restringem-se à apropriação de atividades para serem reproduzidas na suas aulas.

Conhecendo um pouco sobre Rodrigo

Eu queria muito fazer Sistemas de Informação [...] mas, depois que eu comecei a fazer academia [musculação], [...] jogar bola, jogar peteca, sentia que estava no paraíso! [...] Então, a partir disso, eu pensei em fazer Educação Física.
(RODRIGO)

O único sujeito do sexo masculino participante deste estudo tem vinte e um anos de idade e nasceu no município de Matipó. Vive nesta cidade desde o seu nascimento e reside com os seus pais, com a sua irmã e a com a sua avó paterna. Também possui um irmão mais velho, que está estudando Farmácia numa IES privada situada no município de Muriaé/MG, a 148 km de Matipó. Sua irmã, a caçula da casa, está realizando o curso de Enfermagem na mesma IES em que Rodrigo estuda. Rodrigo e sua namorada iniciaram o curso de licenciatura em Educação Física na mesma época, ou seja, em fevereiro de 2009.

Assim que concluiu o Ensino Médio no ano de 2008, em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Matipó, Rodrigo decidiu que faria o curso de Educação Física. De acordo com as suas declarações, a

primeira vez que lhe ocorreu a idéia de fazer este curso, estava com doze anos de idade, ocasião em que tinha começado a freqüentar a academia para praticar musculação. Nessa mesma época, ele também fazia parte do time de futsal da escola em que estudava. Ao longo de sua vida, sempre teve vontade de fazer um curso voltado para a área de Sistemas de Informação, mas, apesar de não ter optado por essa área, afirma com convicção que acertou na escolha do curso de Educação Física.

Como aluno do curso de licenciatura em Educação Física, seu desempenho acadêmico tem ficado muito comprometido, já que vem acumulando muitas reprovações em disciplinas cursadas até o momento, tanto por nota como por infreqüência. As reprovações que possuía até a ocasião em que a entrevista foi realizada, correspondiam a 43% das disciplinas cursadas até o final do terceiro período do curso.

Rodrigo, assim como Priscila, começou a lecionar logo que iniciou o curso de licenciatura em Educação Física, e ambos estudam na mesma turma. Ele e a sua família atuaram na campanha eleitoral do atual prefeito da cidade, mas a oportunidade para conseguir um emprego na prefeitura como professor de Educação Física e atuar na escola, foi obtida por intermédio da Secretária de Educação do município, com quem mantém uma relação de amizade. Antes disso, Rodrigo estava desempregado e nunca tinha pensado em atuar na escola como professor de Educação Física.

No ano de 2009, Rodrigo ministrava vinte horas/aulas semanais numa mesma escola, localizada na área urbana do município de Matipó, para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2010, ele teve uma redução da sua carga horária pela metade, mas conseguiu permanecer trabalhando na mesma escola.

Embora Rodrigo tenha mencionado na parte inicial de sua entrevista que estaria gostando de trabalhar na escola como professor de Educação Física e que teria a pretensão de continuar nessa atividade quando concluir o seu curso na faculdade, em outra parte da entrevista, ele admite que só está trabalhando na prefeitura

porque não há outra alternativa, no momento, que lhe garanta uma remuneração igual ou superior a que recebe. Sua intenção, no futuro, é trabalhar na área de Educação Física, mas de forma independente e autônoma, oferecendo atividades recreativas e esportivas em clubes; pretende também montar uma academia de ginástica e musculação. Dessa maneira, ele acredita que terá uma rentabilidade maior e que não se desgastará tanto como se desgasta na escola atualmente. No entanto, caso não consiga concretizar os seus planos, tentará permanecer trabalhando na Educação Básica. Em relação à continuidade dos seus estudos, quando concluir a faculdade, pretende cursar o bacharelado em Educação Física e realizar um curso de especialização nesta área.

No início do segundo semestre de 2010, ocasião em que iniciaria o quarto período do curso, Rodrigo estava decidido a realizar o trancamento da sua matrícula no mesmo, tendo em vista as suas dificuldades financeiras para se manter na faculdade, como também o grande número de dependências que deveria cumprir em várias disciplinas nas quais obteve reprovação. Contudo, ele conseguiu resolver em tempo as suas questões de ordem financeira e continuou estudando durante o segundo semestre/2010.

As lógicas de ação de Rodrigo no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes

Na entrevista de Rodrigo, constatou-se também a predominância de ações de acordo com a lógica de integração no contexto do seu curso de formação profissional. Antes de iniciar a apresentação das falas de Rodrigo que revelam a lógica de integração, serão expostas as suas expectativas ao ingressar no curso.

A expectativa que Rodrigo possuía ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Física era a de realizar um curso que não exigisse a necessidade de dedicação aos estudos, como há nos cursos de graduação de outras áreas. Ao mesmo tempo, quando Rodrigo expõe um comentário que reflete o que algumas pessoas pensam sobre o curso de Educação Física, particularmente no que se refere as suas “facilidades”, ele está revelando a própria expectativa que possuía

antes de ingressar no mesmo. Nesse aspecto, identifica-se a predominância da lógica de ação estratégica logo no momento de realizar a opção pelo curso de licenciatura em Educação Física.

Para falar a verdade, eu pensava que [o curso] era um pouco mais fácil, mas é muito difícil! [...] Tem que estudar muito! Todo mundo fala: "Ah, eu gostaria de fazer Educação Física porque é um curso mais barato, é um tempo menor de duração e é fácil!" Fácil pra quem está de fora! Vêm aqui para estudar, porque é muito difícil! A gente precisa saber teoria, tem que saber de tudo um pouquinho. (RODRIGO)

De fato, na IES em que o curso de licenciatura em Educação Física em questão é ofertado, trata-se de um dos cursos que possui os menores valores de mensalidades e o de menor tempo de duração. Considerando que muitas pessoas baseiam-se nesses critérios no momento de optar por um curso de nível superior, o curso de licenciatura em Educação Física atende aos interesses de determinado público quando essas questões estão em jogo.

Assim, como na narrativa de outros sujeitos participantes deste estudo, a lógica de integração é identificada também quando Rodrigo explicita utilizar-se dos conhecimentos proporcionados pelo curso de formação na sua ação como docente.

Eu estou conseguindo aplicar muitas coisas que aprendi aqui na faculdade. [...] Eu já até trabalhei com os meus alunos alguns jogos cooperativos. Todo tipo de brincadeira que a gente faz [nas aulas práticas do curso de Educação Física] dá certo quando a gente faz lá na escola. Até aquela do "Nó Humano" que você deu para a nossa turma, eu já dei para os alunos e deu certo! Os alunos têm gostado das atividades que eu dou nas aulas [...] É uma diversão danada para eles! [...] Na escola onde eu trabalho, as coisas são difíceis, [...] não tem material para todos os alunos! [...] Eu ainda não sei muita coisa porque que eu comecei a viver tudo isso há pouco tempo, [...] mas tudo que é passado [pelos professores da faculdade] em sala de aula, vejo acontecer [na escola]. Assim fica mais fácil para se aprender. [...] Está havendo um entrosamento entre a teoria e prática. (RODRIGO)

Se, por um lado, Rodrigo manifesta no final desta sua última fala que está percebendo "um entrosamento entre a teoria e a prática", por outro, ele evidencia

uma visão dicotômica entre ambas, pois aponta o curso de formação como sendo o espaço da teoria, enquanto a escola seria o espaço da prática.

Como pode ser constatado no depoimento de Rodrigo, ele apresenta algumas críticas e sugestões sobre a organização curricular do próprio curso de formação.

Eu acho que não basta apenas ficar sentado dentro de sala de aula ouvindo o professor falar... Você não vai aprender, não! Acho que eu aprendi muito na prática, na vivência (não na prática aqui da faculdade, mas na prática na escola). [...] Na minha opinião, o primeiro período do curso de Educação Física é uma adaptação [dos alunos] à faculdade. Eu acho que os alunos já deveriam começar o estágio na escola ao final do primeiro período ou no início do segundo, porque, dessa maneira, eles vão aprendendo mais na prática, vivenciando se aprende mais! [Por exemplo]: se você for para a escola e encontrar um aluno com uma deficiência qualquer, você vai ter que fazer um planejamento para trabalhar com esse tipo de aluno. Esse é melhor jeito para se aprender! Ficar apenas dentro de sala, só escutando [o professor] acaba deixando a gente fica muito saturado! [...] Por isso, eu acho que o nosso contato com a realidade da escola deveria acontecer no início do curso. (RODRIGO)

É inegável e inquestionável que os alunos da licenciatura, de qualquer área que seja, necessitam estabelecer aproximações com o campo de atuação profissional logo nos primeiros períodos do curso para que não percam de vista os objetivos da sua formação. Além disso, essa aproximação desde a fase inicial do curso também é muito importante para a formação da identidade do futuro professor. No entanto, é preciso cautela para que essas aproximações não levem os futuros professores a assimilarem práticas indesejáveis, do ponto de vista pedagógico. É preciso que a prática vivenciada seja questionada pelos próprios sujeitos, a partir dos conhecimentos trazidos pelo curso ou em diálogos em sala de aula com seus professores.

Foi possível verificar também que a lógica de integração se estende a outros sujeitos à medida que Rodrigo “prescreve” orientações a um colega que estava ingressando no curso de licenciatura em Educação Física e, ao mesmo tempo, no exercício precoce da docência. Apesar de Rodrigo agir no sentido de prestar apoio a um colega iniciante e até demonstrar solidariedade para com o mesmo

diante de uma situação que já vivenciara, é possível notar que ele se coloca na condição de “veterano” para tratar dessa questão com o seu colega.

Por já estar dando aula na escola, me vejo em vantagem em relação aos demais colegas que ainda não começaram a dar aula, com certeza! [...] Eu tenho um colega aqui na faculdade que estuda no primeiro período [de Educação Física] e que trabalha comigo [na escola]. Eu tento passar muita coisa para ele, da experiência que eu já tenho. Eu explico para ele: “André, você está começando agora e eu já estou no terceiro período! [...] Você não pode chegar na escola e ficar ‘rolando a bola’! Você não pode ficar de boca fechada, você tem que abrir a boca, André! Os alunos têm que te respeitar!” Os alunos imitam o jeito dele, fazem dele gato e sapato! Então, eu explico que ele tem que ser duro com os meninos. [...] Então, eu acho que é muito complicado... Eu faço tudo que é possível para poder ajudá-lo! Eu já até emprestei as minhas anotações de planejamento para ele, porque ele trabalha com alunos mais novos que os meus. Emprestei o meu material para que ele pudesse copiar algumas atividades. [...] Eu expliquei o seguinte para ele: “Escola, como eu já te falei, não exige muito planejamento, não, mas você faz o seu e deixa lá na sua casa. Se precisar, já está pronto! Por exemplo: você já deixa as atividades separadas na sua casa. O dia que você não estiver disposto, com algum problema sério ou de cabeça quente, leva figurinha para os meninos desenhar, para eles colorirem...” Criança pequena adora esse tipo de coisa! (RODRIGO)

A literatura em formação de professores mostra que os docentes aprendem com seus pares. Essa aprendizagem tem aspectos positivos e outros indesejáveis. É que os colegas, muitas vezes, ensinam “macetes da profissão” que até mesmo do ponto de vista ético são discutíveis. Por um lado, Rodrigo deu um bom conselho ao colega quando disse que o professor de Educação Física tem que conversar com os alunos e que as aulas desta disciplina não se constituem apenas em “rolar bola”. Por outro lado, quando sugeriu ao colega que guardasse os desenhos para serem coloridos pelos alunos quando não estivesse disposto a dar aula, não demonstrou uma atitude condizente com uma prática pedagógica comprometida com a formação do aluno. Colorir figuras pode ter até algum sentido quando essa atividade é planejada, visando um objetivo pré-estabelecido, em função das necessidades dos alunos. Mandar colorir, sem nenhum propósito, é uma forma de não dar aula sem, no entanto, causar “problemas”, porque o professor está

presente (não ganha falta) e, ainda, consegue deixar os alunos quietos, evitando, assim, desgastes com os gestores da escola.

Ao referir-se à atitude que os seus colegas de faculdade demonstram perante o curso, Rodrigo sugere que os mesmos sejam desinteressados e até mesmo comprometidos com a formação pelo fato de ainda não estarem atuando na profissão.

Eu acho que muita gente aqui na faculdade só está estudando por estudar! [...] Não tem curiosidade de visitar uma escola para saber como que é! Como eu já te falei, eu comecei a trabalhar de manhã [na escola] e a estudar à noite aqui na faculdade ao mesmo tempo. [...] Mas eu já conhecia a escola e o bairro, já conhecia os alunos, conhecia tudo. Mas, na minha turma, só conhece escola quem já está dando aula. [...] Então, é bem mais fácil [para quem já está atuando na escola] entender certas coisas que são passadas no curso. (RODRIGO)

Se for analisado sob o ponto de vista do seu desempenho acadêmico no curso, Rodrigo não tem apresentado resultados satisfatórios, o que pode ser constatado pelo grande número de reprovações que vem acumulando desde o primeiro período do curso. Portanto, não se pode afirmar que ele estivesse mais comprometido com a sua formação pelo fato de já estar atuando na profissão. Também não se pode afirmar que os demais alunos sejam menos comprometidos ou interessados com o processo de formação por ainda não estarem atuando na profissão. Além disso, como se percebe nos depoimentos dos entrevistados, a relação que os alunos docentes estabelecem com os saberes do curso é no sentido de valorizar aquilo que é útil para atender às necessidades imediatas da sua atuação como docente.

As lógicas de ação de Rodrigo no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes

No contexto do exercício precoce da docência, as lógicas de integração e de ação estratégica foram identificadas na entrevista de Rodrigo ora mostrando-se mais

claramente uma delas, ora de maneira articulada, ou seja, de tal forma que possibilitasse a identificação de ambas simultaneamente numa mesma situação.

As lógicas de integração e de ação estratégica foram identificadas na fala de Rodrigo no momento em que ele relatou como se deu o seu ingresso no magistério. Inicialmente, para que conseguisse permanecer no emprego, teve que ser “guiado” pelas suas colegas de trabalho, que não possuíam formação em Educação Física, para que conseguisse sobreviver ao “tiroteio” no qual se achou envolvido a partir do momento que começou a atuar como professor de Educação Física.

Quando comecei a dar aula, eu não sabia o que fazer, eu estava muito perdido! [...] Pra te falar a verdade, nos meus primeiros dias lá na escola [como professor de Educação Física], eu estava igual a “cego no tiroteio”, não sabia o que fazer, principalmente porque a escola está localizada num bairro carente, sabe? Eu estava muito desorientado! [...] Então, as professoras da escola, que já eram minhas conhecidas, me ajudaram no início para eu poder trabalhar com as crianças. [...] Você lembra que eu conversei com você como que eu deveria fazer para chamar a atenção dos alunos? Você me aconselhou para que eu desse uma brincadeira no início da aula e, depois, deixasse os alunos brincarem o restante do tempo daquilo que eles quisessem... Assim que eu passei a fazer isso, eu comecei a chamar a atenção deles e eles passaram a me respeitar! Eu levava a minha proposta para eles e, depois, eles me davam a deles. Negociava com eles. Isso deu certo! Mas, antes disso, [...] tinha menino que não gostava de ver a minha cara, não gostava mesmo! Até hoje, eu sou bravo, sou do mesmo jeito! [...] No começo, foi difícil! [...] Depois, eles se acostumaram comigo. (RODRIGO)

As lógicas de integração e de ação estratégica também se revelam na maneira como Rodrigo vem buscando enfrentar as suas dificuldades no exercício precoce da docência.

Eu já comprei duas coleções [de livros]! Uma [coleção] tem quatro livros sobre brincadeiras para crianças de quatro até doze anos de idade, mas são brincadeiras bem infantis. Tem músicas de datas comemorativas, cantigas para crianças, essas coisas... E, há pouco tempo, eu comprei um livro que tem jogos para o horário do recreio, para dia chuvoso, para dia de festa, para lugares grandes, para lugares pequenos, tem tudo separadinho. É daí que eu tiro as brincadeiras para as minhas aulas. (RODRIGO)

Ao explicitar o seu embate com as determinações estabelecidas pela profissional que realiza a supervisão do trabalho pedagógico nas escolas municipais, Rodrigo revela uma lógica de subjetivação ao manifestar a sua crítica sobre o que lhe havia sido determinado para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, bem como ao tentar adotar uma atitude diferente nas próprias aulas.

A inspetora [da escola] pedia para o professor de Educação Física trabalhar várias coisas que não procediam. Por exemplo: ela queria que eu trabalhasse com as crianças coisas que estimulassem a soma, a divisão, etc. Mas havia crianças de terceiro ano que não reconheciam o sinal de "mais" [+] ou "menos" [-]! Não sabiam nem isso! E ela queria que [eu] trabalhasse essas coisas com os alunos! No início do ano [de 2009], comecei a trabalhar com tudo isso, só que eu fui percebendo que não estava surtindo efeito. Não adiantaria eu viver o mundo dela, porque ela trabalha em escola particular! Eu tenho que viver o meu mundo, principalmente por ser uma comunidade carente. Depois que eu comecei a viver o meu mundo e não mais o dela, as minhas aulas melhoraram! Eu quase morria de tanto chamar a atenção de meninos e correr atrás deles. [...] Eu tinha conversado com a diretora [...] que o maior problema lá é a convivência entre os alunos, a socialização deles! Quando você assusta, tem um quase matando o outro! Deve ter uns quatro ou cinco meses que eu venho só trabalhando isso [a convivência entre os alunos]. Eu levo algumas brincadeiras para estimular os alunos a compartilharem as coisas uns com os outros, para respeitar e esperar a vez deles. Faz um bom tempo que eu venho trabalhando isso com eles e, graças a Deus, está dando certo! (RODRIGO)

Assim, ficou evidenciado que além de uma lógica de estratégica, a ação de Rodrigo foi presidida por uma lógica de subjetivação, uma vez que ele questionou o que lhe foi proposto, analisou a situação dos alunos e procurou desenvolver atividades que os ajudassem a participar das aulas.

A inserção de Rodrigo no magistério pode ser compreendida na perspectiva de uma lógica de ação estratégica, pois, segundo ele, foi a "melhor" oportunidade de trabalho que encontrou em determinado momento da sua vida, embora ainda não seja aquilo que realmente deseje desempenhar como atividade profissional. Para Rodrigo, o magistério se constitui na última opção profissional: só se não conseguir nada melhor, será professor.

Agora, eu estou trabalhando na prefeitura. [Trabalhar na escola como professor de Educação Física] é o que eu tenho condições de fazer nesse momento. [...] Na escola onde eu trabalho, a gente tem que ficar calado, não pode falar as coisas que pensa ou que pretende fazer! [...] [A escola] é um ambiente meio sufocante, sufoca muito a gente! Assim que eu concluir o curso, vou fazer especialização em alguma área [da Educação Física] e vou fazer bacharelado também. Eu posso montar uma escolinha [de esportes], ter a minha turminha e dar aula de duas a quatro vezes por semana. Posso trabalhar em clubes, oferecendo atividades recreativas ou ensinando algum esporte como vôlei, futsal... Isso vai me render mais lucro e vai ser menos cansativo, menos estressante. Se possível, também gostaria de montar uma academia para eu trabalhar. Se não for possível, eu vou tentar continuar [trabalhando] na escola. [...] A gente não tem material para trabalhar na escola, só tem uma quadra muito ruim! [...] Apesar de gostar de trabalhar na escola e de estar sendo um meio de vida para mim, [...] eu já até pensei em largar tudo, inclusive a faculdade, e fazer outra coisa! Independentemente do que eu fizer no futuro, eu quero trabalhar para mim, porque, quem trabalha na escola, não faz como quer! Principalmente em escola municipal. Na rede estadual [de ensino] é diferente: a escola do Estado recebe material, verba... [Na rede estadual de ensino], a condição [de trabalho] é melhor! Agora, na prefeitura, é totalmente diferente! [...] O que eu ganho na escola é para pagar a minha mensalidade da faculdade. Eu estou buscando outras oportunidades; se aparecer coisa melhor, eu largo a escola. (RODRIGO)

Rodrigo queixa-se da escassez de material, da péssima estrutura física da escola e do baixo salário. Diz que gosta do magistério, mas que nele não trabalhará por estas razões. As questões com as quais Rodrigo se defronta são comuns a muitas escolas e são vivenciadas diariamente por um grande contingente de professores. Isto coloca sérias questões para a área da Educação, em geral, e grandes desafios para quem luta por uma Educação de qualidade.

As precárias condições de trabalho que as escolas públicas apresentam, não apenas para o exercício da docência em Educação Física, mas também para qualquer outra atividade docente que se realize nesses espaços, não favorecem e nem estimulam os sujeitos a permanecerem na carreira docente.

Conhecendo um pouco sobre Taís

Quando abriu o curso de Educação Física aqui na cidade, surgiu a oportunidade de fazer a faculdade, [mas] não era o que eu queria... (TAÍS)

Taís é uma jovem de vinte e dois anos de idade, solteira, que vive em Matipó desde o seu nascimento. Mora com a sua mãe e duas irmãs mais novas. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2006, em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no referido município.

Segundo Taís, a idéia de realizar o curso de Educação Física ocorreu-lhe quando terminou o Ensino Médio. Nessa ocasião, estava com dezoito anos de idade. Ingressou no curso no início do segundo semestre de 2008, juntamente com Angélica, Carla e Patrícia. A opção por este curso foi justificada, a partir da sua afinidade com a disciplina Educação Física durante a sua vida escolar, bem como pela possibilidade de realizar um curso superior na própria cidade onde reside.

Taís revelou que o seu desejo era o de seguir carreira na área médica. Contudo, o aspecto financeiro, como para a maior parte dos sujeitos deste estudo, constituiu-se em um fator limitante, uma vez que a sua mãe não teria como mantê-la estudando em outra cidade para realizar um curso tão oneroso como é o de Medicina. Taís havia abandonado a idéia de ingressar numa faculdade, mesmo que fosse para cursar qualquer outra formação de nível superior. Diante da oportunidade de realizar um curso superior na cidade em que reside, ela repensou o assunto. Apesar de ter optado por um curso que não corresponderia às suas aspirações iniciais, Taís afirmou que está gostando do curso de licenciatura em Educação Física.

Em relação ao seu desenvolvimento acadêmico no curso, Taís também não tem demonstrado um desempenho satisfatório, pois acumula um elevado percentual de reprovação nas disciplinas cursadas até o final do quarto período do curso, totalizando 42% de reprovações.

Tendo em vista que a Educação Física não se configurava como uma formação pretendida por Taís, ela nunca tinha pensado em ser professora e, menos ainda, em ministrar aulas desta disciplina na escola. Quando ingressou no curso, imaginou que fosse trabalhar em academia, mas que jamais fosse lecionar em escolas. No entanto, Taís começou a atuar na escola como professora de Educação Física a partir de fevereiro de 2009; antes disso, esteve desempregada por alguns meses. Essa oportunidade deu-se também pela via da retribuição ao apoio político que sua mãe e toda a família prestaram à campanha do atual prefeito da cidade. Primeiramente, a mãe de Taís conversou com a Secretária de Educação do município e solicitou a esta uma oportunidade de trabalho para sua filha atuar como professora de Educação Física em alguma escola da cidade. Em um segundo momento, Taís conversou diretamente com o prefeito e, a partir de então, a sua contratação ficou acertada. Desde o ano de 2009, Taís ministra dez horas/aulas semanais e atua em duas escolas localizadas na área urbana do município de Matipó, lecionando para turmas da Educação Infantil.

Para o futuro, quando concluir o curso, Taís foi reticente ao declarar que pretende continuar trabalhando como professora de Educação Física na escola. Tem a intenção de se mudar para outra cidade e fazer um curso de especialização relacionado à academia ou a qualquer outra área referente à Educação Física. No momento da entrevista, pareceu estar um pouco confusa sobre o que fazer no futuro.

As lógicas de ação de Taís no contexto do curso de formação profissional e as relações com os saberes

No que se refere às lógicas de ação no contexto do curso de formação profissional, a lógica de integração foi identificada na entrevista de Taís quando esta declara que vem empregando os conhecimentos do curso na sua ação pedagógica, mas de maneira reprodutivista.

O que eu estou aprendendo hoje [no curso de Educação Física] é o que eu dou na minha aula. [...] A professora Cátia [da disciplina de Prática Pedagógica II], por exemplo, desenvolve e explica a importância e o objetivo de determinadas atividades para os alunos [da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental]. Então, a gente aplica essas atividades na escola. [...] Agora, eu estou fazendo estágio e, de tanto que a [professora] Mariana mandou fazer [planos de aula], quando chego lá [na minha escola], faço tudo direitinho! [...] A disciplina do [Professor] Mário, que é o futsal, também está me ajudando muito porque [os alunos da escola] sempre pedem isso nas aulas de Educação Física. Até mesmo os meninos de quatro, cinco anos [de idade] gostam demais de futebol! (TAÍS)

Ao destacar as disciplinas do curso das quais “extraí” os elementos que ela julga estar auxiliando a sua prática pedagógica, nota-se que a relação estabelecida com os saberes do curso também aponta para uma perspectiva utilitarista.

Ao se reportar às aulas de Educação Física que vivenciou enquanto aluna na escola, Taís contrasta-as com o curso de formação, fazendo uma crítica à prática pedagógica do professor que ministrava as aulas de Educação Física naquela ocasião. Através dessa crítica, é possível perceber que a adoção de aulas “teóricas” e “práticas” na Educação Física escolar é relativamente antiga no município, já que foi vivenciada pela própria aluna há, pelo menos, dez anos.

Eu não tinha isso na minha Educação Física! [Quando estudava no colégio], o professor chegava e dava a bola para a gente jogar! [...] Na época, eu achava isso ótimo! Falava em Educação Física, eu era a primeira a chegar na quadra! [...] Era muito bom! [...] Ele explicava a matéria numa semana, por exemplo, e, depois, aplicava uma prova. Agora, na aula prática, ele dava a bola e você jogava... Ensina apenas algumas regrinhas antes e, depois, dava a bola pra gente jogar. [...] Ele também só dava futebol. (TAÍS)

Para Taís, a sua condição de aluna docente coloca-a numa condição diferenciada em relação aos seus colegas, justamente por já estar atuando na profissão e estar tendo a oportunidade de constatar, na realidade escolar, o que vem sendo tratado no curso. Na fala a seguir, também é evidenciada a possível relação que os seus colegas de turma estejam estabelecendo com os saberes do curso, sobre a qual são manifestadas incertezas e inseguranças acerca da formação e da atuação profissional.

Do mesmo jeito que eu estou aprendendo, os meus colegas também aprendem no curso, [...] mas eu estou aprendendo primeiro porque tem gente da minha turma que ainda não está dando aula. [...] Às vezes, eu até comento alguma coisa com a Alice [colega de curso que está no terceiro período]: “Nossa, está tão difícil dar aula para os meninos! Eles não querem aprender nada!” [...] Ela começou a dar aula nesse ano [de 2010] e também comenta alguma coisa comigo: “Agora eu sei como a gente se sente quando vai dar uma aula e ninguém se interessa!” [...] Em qualquer escola, os alunos vão [...] fazer bagunça [risos], [...] não vão te respeitar! [...] Tem muita coisa que os professores daqui da faculdade falam na sala de aula e a gente vê que acontece na escola. Quem ainda não está dando aula, pensa assim: “Será que eu tenho que estudar isso mesmo? Vou precisar saber isso na hora que eu for dar aula?” Às vezes, é um aluno que nem quer dar aula... (TAÍS)

O desempenho insatisfatório de Taís no curso de licenciatura em Educação Física é reconhecido e, ao mesmo tempo, lamentado por ela própria em determinado momento da entrevista. Nesse sentido, o fato de não ter apresentado nenhum tipo de crítica ao curso de formação inicial, pode ser compreendido na perspectiva da lógica de ação estratégica, uma vez que ela não se encontrava em condições “favoráveis” e/ou “confortáveis” para realizar algo nesse sentido, já que, no momento da entrevista, ela não estava diante apenas da pesquisadora, mas também da sua professora e coordenadora de curso. Mas, à medida que o curso tem atendido as suas necessidades no que se refere ao exercício precoce da docência, isso pode ajudar a explicar o aparente contentamento que ela manifesta em relação à formação que está recebendo na faculdade.

Não tenho nenhuma crítica [em relação ao curso de licenciatura em Educação Física], não. Eu acho que, às vezes, eu não dou conta de tudo que o curso oferece... Está sendo bom demais! [...] Só me arrependo de ter ficado com tantas dependências [disciplinas nas quais obteve reprovação]. (TAÍS)

As lógicas de ação de Taís no contexto do exercício precoce da docência e as relações com os saberes

Nesse contexto, também foi possível identificar, no depoimento de Taís, a presença da lógica de integração. Desta vez, ela expressa, ainda que de maneira indireta, a expectativa (frustrada) que tinha em receber orientações da

coordenadora pedagógica da escola para desenvolver o seu trabalho como “professora”.

Lá [na escola] são três mulheres [responsáveis pela organização geral e pedagógica da escola]. Uma delas só fica na coordenação [pedagógica]. Mas nunca recebi nenhuma orientação [da escola] sobre como fazer o planejamento de aula! [...] A outra mulher, que é responsável pela escola, entregou o diário [para todas as professoras da escola], mas eu não tinha recebido nada. Então, eu perguntei: “Eu não vou receber nenhum diário? Tenho que preencher alguma coisa, lançar matéria? Tenho que entregar algum documento na secretaria?” E nada [de resposta]! Quando acabou o ano letivo [de 2009], todos os professores da escola entregaram os seus diários preenchidos na secretaria. Então, fui cobrada pelos diários e me deram uma semana de prazo para eu colocar tudo em dia e entregar na secretaria! [...] Nesse ano [de 2010], já entrei sabendo como são as coisas lá na escola, de que não receberia nenhuma orientação... (TAÍS)

A fala de Tais evidencia a lógica de integração, uma vez que ela age de acordo com as normas e rotinas da escola e se sujeita às condições que lhe são colocadas. Ao mesmo tempo, essa postura não deixa de ter também um caráter orientado pela lógica de ação estratégica, pois ao se submeter a tal situação, ela evita confrontos e desgastes nas relações interpessoais com outros profissionais da escola, que podem colocar em risco o seu emprego.

Em se tratando das dificuldades enfrentadas por Taís ao ingressar na docência, ela enfatiza aquelas de ordem relacional, destacando a dificuldade no trato direto com a comunidade escolar e com os próprios alunos. No caso de Taís, chama à atenção o fato de que as questões relativas ao ensino da Educação Física não se apresentaram como problemáticas desde que começou a atuar como “professora”.

Eu fiquei muito nervosa porque não sabia como eu ia lidar com mãe [de aluno] e nem com o próprio aluno, atender todo mundo ao mesmo tempo! Pediam para eu fazer várias coisas ao mesmo tempo! [...] Por não saber lidar com mãe de aluno, [a maior dificuldade] está sendo na hora de falar o problema que o filho tem! [...] Algumas [outras dificuldades] também existem, como alguns alunos que são mais difíceis para se lidar no dia a dia. No mais, não tenho dificuldade nenhuma. Eu dou atividade adequada para a idade dos alunos, não tenho dificuldades em relação a isso! [...] Quando chego na sala de aula, os alunos estão todos sentados na cadeira, mas tem alguns que são mais difíceis! A gente conversa com eles, mas não adianta! [...] Tem uns que não se comportam de jeito nenhum! (TÁIS)

Tendo identificado as possíveis lógicas de ação e as relações com os saberes que os sujeitos estabelecem tanto no contexto do curso como no contexto do exercício precoce da docência, serão apresentadas, a seguir, uma síntese das análises realizadas até aqui.

Sobre os sujeitos

O seis sujeitos participantes deste estudo residem, atualmente, na cidade de Matipó e adjacências. Todos lecionam em escolas pertencentes à rede municipal de ensino desta cidade, com exceção de Patrícia, que leciona no município de Pedra Bonita.

De uma maneira geral, pôde-se constatar que, em alguns casos, o interesse pela Educação Física surgiu na época da adolescência; em outros, foi no início da vida adulta, coincidindo com a conclusão do Ensino Médio ou ocorrendo algum tempo após o seu término.

A opção pelo curso de Educação Física foi motivada por diferentes aspectos: afinidade com a área, gosto pela prática esportiva e de atividade física em geral, influência de opinião de pessoas próximas, bem como pela influência de uma referência positiva de professor de Educação Física da Escola Básica. No entanto, percebe-se também que tal escolha foi uma alternativa à “falta de opção”, tendo em vista a impossibilidade de ingressar no curso superior da área que mais desejava. A escolha pelo curso de Educação Física surge também pela própria

falta de opção. Em função disso, alguns sujeitos relataram que estavam indecisos no momento de decidir o curso que realizariam. Mas o fato de uma IES ter sido criada recentemente no município de Matipó, no qual a maioria dos sujeitos participantes deste estudo reside, viabilizou, tanto do ponto de vista financeiro como geográfico, o ingresso desses sujeitos em um curso superior que, neste caso, foi o de licenciatura em Educação Física. Na ocasião em que ocorreu o primeiro vestibular para Educação Física, a IES já contava com outras três opções de cursos (Administração, Agronomia e Enfermagem).

Apesar de alguns sujeitos terem revelado que a opção pelo curso de licenciatura em Educação Física não foi uma escolha que atendesse as suas preferências, praticamente todos expressaram que acertaram ao fazer essa escola. Ainda que muitos sujeitos tenham manifestado satisfação com o curso e também tenham declarado que as suas expectativas em relação ao mesmo estejam sendo correspondidas, percebe-se que, em determinados aspectos, tal correspondência não é total, pois, ao ingressarem no curso, perceberam que este era diferente, tanto no que se refere à inerente necessidade de dedicação aos estudos que é imprescindível em qualquer curso de formação profissional, em nível superior, como também pela habilitação oferecida, que muitos julgavam ser voltada para atuar em academias (bacharelado) e não em escolas (licenciatura).

Além da ausência de perspectiva de atuação na Educação Física escolar, num primeiro momento, a opção pelo curso de Educação Física remete diretamente à atuação do profissional em outros espaços que não seja a escola, como a academia, por exemplo. Ainda que as instituições que oferecem cursos de graduação em Educação Física apresentem algum tipo de esclarecimento prévio para os candidatos/vestibulandos acerca dos objetivos do curso e das diferenças nas habilitações licenciatura e bacharelado, bem como sobre as áreas de atuação profissional no campo da Educação Física referente a cada uma destas habilitações, os sujeitos são motivados a ingressar no curso com vistas à possibilidade de atuar em áreas que não se refiram ao magistério na Educação Básica.

A contratação destes sujeitos para lecionar a disciplina Educação Física nas escolas públicas municipais de Educação Básica de Matipó e adjacências coincidiu com o início da administração municipal referente ao mandato previsto para o período de 2009-2012. A existência dessas vagas para professor de Educação Física, de ambas as localidades, revela que elas são ocupadas por pessoas que não se submeteram a um processo seletivo público. Além disso, não se exige que essas pessoas apresentem uma formação profissional concluída e compatível para exercer o cargo de professor de Educação Física. Desta maneira, o preenchimento de tais vagas está associado, direta ou indiretamente, ao favorecimento político em relação ao apoio prestado ao candidato a prefeito que venceu as eleições realizadas no ano de 2008. Quando há alternância de partido político nas prefeituras de cidades localizadas no interior de Minas Gerais, por exemplo, ocorre também a substituição dos funcionários públicos municipais (que são contratados em regime temporário de trabalho, em sua maioria) por outros que tenham apoiado a candidatura do prefeito eleito no pleito anterior.

Vale destacar que, no município de Matipó e no seu entorno, não foi detectada carência de profissionais formados em Educação Física. Através de contatos pessoais que estabeleci no período que estive vinculada à instituição na qual atuava como professora e coordenadora do curso de licenciatura em Educação Física, constatei a existência de profissionais ansiosos pela oportunidade de um contrato de trabalho para atuar na Educação Física escolar da rede de ensino do referido município. Desta forma, a contratação de pessoas que ainda estão no processo inicial de formação, não pode ser justificada, nesse contexto, pela carência de professores formados na área. Nessa circunstância, o exercício precoce da docência acontece pela articulação de dois elementos: pela oportunidade de se conseguir um emprego a partir da inserção dos referidos sujeitos no curso, bem como pela necessidade econômica de se conseguir um emprego “estável”, mesmo que por um período pré-determinado. Essa oportunidade é produzida, às vezes, pelo apoio declarado a um candidato a prefeito no período eleitoral.

A remuneração mensal para quem ocupa um cargo de dez horas aulas/semanais na prefeitura de Matipó fica em torno de R\$ 720,00. Os empregos que são oferecidos na cidade, de uma forma geral, tomam como referência a remuneração de um salário mínimo, sendo, em muitas situações, informais, com jornada de trabalho superior a 44 horas semanais.

Sobre as lógicas de ação e as relações com os saberes

As lógicas de ação, identificadas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes deste estudo, revelaram a recorrência da lógica de integração no contexto do curso de formação sob diferentes aspectos. A lógica de ação estratégica também foi identificada nas falas de alguns sujeitos como preponderante e claramente articulada à lógica de integração.

As relações que os sujeitos estabelecem com os saberes do curso de formação revelaram-se em estreita ligação com as lógicas de ação identificadas. O que fica claro na análise é que houve mais apropriação de conhecimentos das atividades que poderiam ser desenvolvidas nas aulas do que uma relação propriamente dita com o saber. Como enfatiza Charlot, muitas vezes há apenas apropriação de conhecimentos sem haver relação com o saber, seja este de qualquer natureza, atividade, forma de comportamento ou um conceito teórico.

É possível que a precocidade do exercício da docência exerça interferências no processo de ressignificação dos saberes que são proporcionados pelo curso durante a formação inicial. BACCEGA (2001) explica que o processo de ressignificação dos conhecimentos implica na reelaboração daquilo que vem como algo pronto e acabado para o sujeito. Tendo em vista as circunstâncias nas quais ocorre o exercício precoce da docência abordado neste estudo, é provável que os sujeitos não venham tendo a oportunidade de vivenciar ou de expressar o desenvolvimento desse processo de ressignificação dos conhecimentos adquiridos nos diferentes espaços (curso de formação e escola), o que acaba restringindo-os ao papel de reprodutores de práticas e enunciados aprendidos nos âmbitos da formação (curso) e da atuação docente (escola).

Para além do caráter utilitário dessa postura, que privilegia no curso os saberes que serão utilizados em aula, está delineada também uma relação dicotomizada com os saberes da formação, em que a teoria e a prática se apresentam desarticuladas e distanciadas, já que os sujeitos expressam maior aproximação e envolvimento com aquelas disciplinas que lhes fornecem os subsídios instrumentais necessários ao trabalho como docente. Essa dicotomia também é percebida em relação ao espaço da formação e ao espaço da escola, pois ao primeiro está associado o *lócus* da teoria, enquanto que, ao segundo, está associado o *lócus* da prática.

Ao expressarem a imagem que têm de si em relação aos demais colegas de turma, tendo em vista a condição de alunos docentes, os sujeitos deste estudo colocaram em evidência a dimensão identitária da relação que estabelecem com os saberes no contexto do curso. Além de se sentirem em condição de vantagem pelo fato de já estarem atuando na profissão, eles também se consideram “diferenciados” dos demais colegas porque julgam manter uma relação de maior comprometimento com o curso de formação, uma vez que necessitam satisfazer as demandas imediatas que advêm da prática docente.

No contexto do exercício precoce da docência, as lógicas de integração e estratégica também foram identificadas com recorrência nas entrevistas dos sujeitos participantes deste estudo. Já a lógica de subjetivação, por sua vez, foi identificada de forma explícita apenas numa das entrevistas realizadas.

Os sujeitos deste estudo evidenciaram o desempenho de um papel social que lhes é reservado nesse contexto, que se define pela submissão dos encaminhamentos pedagógicos da disciplina Educação Física a outros profissionais da escola que se legitimam na tarefa de orientar e determinar as ações destes. Nesse processo há, sobretudo, a articulação entre a lógica de integração e estratégica. Por isso, não se pode dizer que a lógica da subjetivação esteve ausente entre os demais sujeitos, pois, como essas lógicas de ação são processos que se passam no interior do sujeito, é difícil captá-los, já que os sujeitos nem sempre conseguem externá-la pela verbalização e, além disso, nem

sempre têm plena consciência sobre o que vivenciam. Ou seja, não é possível afirmar que os sujeitos desta pesquisa não se posicionaram, não analisaram e não criticaram as experiências vividas no seu curso de formação e na Educação Básica enquanto “professores”, ainda que isso tenha ocorrido de maneira tímida e esporadicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminhar as considerações finais sobre o estudo aqui apresentado, serão retomados, sucintamente, os pontos essenciais que nele foram abordados.

Na introdução deste trabalho, procurou-se apresentar o objeto de estudo em questão e uma problematização sobre o mesmo. Foram apresentados alguns estudos realizados sobre formação em serviço de professores leigos e o processo de iniciação a docência de professores já formados, uma vez que são escassos os trabalhos que abordam a atuação de professores leigos no magistério. Nesta parte introdutória, também foi apresentado o percurso metodológico do estudo realizado.

Na primeira parte, buscou-se realizar a apresentação do panorama sobre a atuação e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica que ministram a disciplina Educação Física no Brasil e no Estado de Minas Gerais, bem como dos cursos de Educação Física, em nível nacional e estadual. Também foi realizada, nesta parte, uma discussão sobre os ordenamentos legais no campo da Educação Física e de questões de ordem epistemológica. Os dados apresentados nesta primeira parte permitiram evidenciar que o fenômeno do exercício precoce da docência é um fenômeno recorrente em todo o Brasil, revelando-se mais acentuado em alguns estados brasileiros, especialmente naqueles que estão localizados nas Regiões Norte e Nordeste do país.

Na segunda parte, foram apresentados, primeiramente, os referenciais teóricos que guiaram as análises e discussões do presente estudo: as contribuições do trabalho de François Dubet, no campo da sociologia da experiência, e do trabalho de Bernard Charlot, sobre as relações com o saber. Após a apresentação destes referenciais, foram desenvolvidas as análises que, por sua vez, evidenciaram as lógicas de ação identificadas entre os sujeitos que participaram deste estudo, bem como as relações que eles estabelecem com os saberes, tanto no contexto do curso como no contexto do exercício precoce da docência.

A questão central deste estudo foi a seguinte: que relações os futuros professores de Educação Física, em exercício precoce da profissão, estabelecem com os conhecimentos que são proporcionados pelo curso de formação inicial? Com o intuito de responder a essa questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: a) objetivo geral: identificar e analisar as lógicas de ação e as relações que os sujeitos estabelecem com os saberes no contexto do curso de formação profissional e no contexto do exercício precoce da docência; b) objetivos específicos: identificar as razões que levaram os sujeitos participantes deste estudo a ingressar no curso de Educação Física e no magistério da referida área; traçar um quadro sobre o exercício da docência em Educação Física, no Brasil, no âmbito da Educação Básica; traçar um quadro sobre a oferta de cursos de Educação Física no Brasil; descrever a prática docente de alunos do curso de licenciatura em Educação Física que ingressaram precocemente no magistério, identificando as principais dificuldades com que estes alunos se deparam; identificar e analisar as lógicas de ação que presidem as ações destes alunos docentes nas suas relações com os saberes; e explicar que tipo de relação os alunos docentes estabelecem com os saberes do curso de licenciatura em Educação Física e com os saberes das escolas onde atuam.

As pesquisas sobre os cursos de formação em Educação Física mostraram que há um confronto entre dois blocos de disciplinas – aquelas da área de Ciências Humanas e Sociais e as da área de Ciências Biológicas e Saúde. As disciplinas destes dois blocos disputam território, no sentido de serem dominantes na orientação do curso, pelo espaço e pelo *status* que conseguem no currículo. Percebe-se também que a área das Ciências Humanas e Sociais vem adquirindo maior prestígio no campo da Educação Física.

Em relação ao levantamento feito sobre os cursos de Educação Física, no Brasil, no que se refere ao número de alunos concluintes nos últimos anos, observa-se a grande expansão desse curso em todo o país, no interior do grande aumento das licenciaturas, de modo geral. Constatou-se que, apesar do curso formar um número maior de profissionais que o mercado demanda, continua a existir um grande número de professores sem formação específica na área, atuando no

magistério dessa disciplina, evidenciando a falta de apelo da docência na Educação Básica. Fica, então, demonstrado que não é pela ampliação do número de cursos de formação de professores de Educação Física que se extinguirá o magistério de profissionais não habilitados. Faz-se necessário que o magistério se torne um campo de trabalho mais atraente, oferecendo melhores salários e melhores condições de trabalho a todos os seus profissionais, especialmente aos aspirantes à docência.

No que se refere às relações que os alunos docentes estabelecem com os saberes do curso de formação, é importante considerar, antes de tudo, que, de acordo com as figuras que Charlot estabelece com o saber e o aprender, pode-se concluir que houve predomínio do aprender atividades, pois os alunos docentes buscaram apropriar-se de atividades proporcionadas pelo curso de formação para serem utilizadas em suas aulas. Além disso, percebe-se que está presente também a figura do aprender dispositivos relacionais, ou seja, uma forma de agir. Estes últimos ficam evidenciados nas interações com os professores das escolas em que trabalham e com os do curso de Educação, além das interações com os colegas de curso. Os alunos aprenderam, nestas situações, a como se portar na escola, a como se vestir e também a como se portar no curso e, quem sabe até a como se relacionar como uma professora em situação de entrevista.

Compreende-se que o saber, na perspectiva de Charlot, é algo que o sujeito constrói em relação com uma experiência nova (um saber teórico ou prático), na qual o sujeito reelabora essa experiência, em um processo de relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Não se trata, segundo esse autor, da apropriação de conhecimento e informações. Assim, pode-se dizer que os estudantes “aprenderam” tanto no curso como no exercício precoce do magistério e, em muitos casos, isso pode ter se dado apenas no nível da apropriação de um conhecimento ou de uma atividade, ou de um dispositivo relacional. Os alunos docentes, apenas em poucos casos, mencionaram que adquiriram um saber, o que se manifesta, sobretudo, no processo de confrontação de experiências prévias em Educação Física, adquiridas quando eram alunos da Educação Básica, e nas experiências que vêm obtendo no curso, quando “parece” que

questionaram a concepção que tinham sobre a Educação Física. Digo “parece” porque muitos deles podem ter apenas abandonado uma concepção para se apropriar de outra, em uma ação estratégica, de adotarem uma visão mais condizente com o seu novo *status*.

Partindo-se do referencial de Dubet, pode-se dizer que as ações dos indivíduos se dão, sobretudo, pela articulação de duas lógicas de ação – a da integração e a estratégica. A primeira delas é evidenciada pelo processo de interiorização, pelos sujeitos, dos valores institucionalizados à medida que os entrevistados mostraram que assumem os papéis que lhes são atribuídos. Articulando-se a essa lógica, evidencia-se a presença da lógica estratégica nas ações dos alunos docentes. Esta última pode ser identificada nas ações em que os alunos docentes buscam uma forma de agir em função dos seus interesses e, ainda, como forma de preservar ou de conseguir elevar o seu *status* social. Neste sentido, quando Priscila mantém-se vinculada ao curso de Educação Física para garantir a sua posição de professora, ao mesmo tempo em que utiliza o conhecimento de atividades que o curso lhe proporciona, ela está articulando a lógica da integração com a lógica estratégica. De certa forma, pode-se dizer que todos os entrevistados utilizaram-se destas duas lógicas à medida que articularam a “integração” de comportamentos presentes nas práticas das escolas com a lógica da ação estratégica, buscando preservar seus empregos. É isso que eles fazem ao integrarem as chamadas aulas teóricas e práticas ao seu cotidiano de trabalho, sem questionarem, como se esta prática pedagógica fosse algo natural, como uma maneira de preservar o seu trabalho. Pode-se até considerar que, nesse processo de articulação das duas lógicas, há predominância da lógica estratégica, porque, em última instância, é ela que dirige a ação do sujeito. Finalmente, também foi possível observar que a lógica da subjetivação esteve pouco presente na ação destes alunos docentes, desde que não se percebe que suas ações foram realizadas como uma atividade crítica, em que os sujeitos tivessem se percebido como autores de sua própria vida. Esta afirmação refere-se às ações dos sujeitos em relação aos saberes do curso e de sua prática profissional. Neste cenário, parece, no entanto, que, de certa forma, o ingresso no curso manifesta ser um tipo de ação presidida pela lógica da subjetivação, porque os alunos

mostram ter uma posição crítica, por serem capazes de analisar, criticamente, a razão de seu ingresso e permanência no curso. Eles percebem as razões econômicas e sociais que os levaram a ingressar no curso e sabem analisar as transformações que sofreram, sua visão da profissão, bem como os motivos pelos quais permanecem no curso. Neste sentido, eles se vêem como autores da sua própria vida, projetando um futuro em que continuarão os estudos e no qual assumirão atividades compatíveis com seus desejos e aptidões.

As experiências adquiridas no exercício precoce da docência podem ter algum aspecto positivo para o processo de formação profissional se forem problematizadas no âmbito da própria formação, refletindo-se criticamente sobre a prática que se realiza a partir do exercício precoce da docência, possibilitando, assim, a ressignificação dos saberes apropriados nesse processo. Além desse aspecto, esse tipo de experiência possibilita ao sujeito a socialização no espaço de atuação profissional e, por isso, também deve ser objeto de reflexão e de problematização no espaço da formação docente.

A partir da realização deste estudo, aponta-se a importância de serem realizadas futuras pesquisas sobre o exercício precoce da docência no campo da Educação Física, que possibilitem aprofundar e expandir o conhecimento acerca deste fenômeno em outras realidades. Além disso, sugere-se que as futuras investigações sobre essa temática, focalizem a prática pedagógica *in locu* dos sujeitos que se inserem no magistério na fase inicial do curso de formação, para se conhecer, por exemplo, a cultura docente desse grupo particular de professores, os saberes que são produzidos e como estes se constituem no contexto do exercício precoce da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jeferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, Paulo César. A teoria sociológica contemporânea: da superdeterminação pela teoria à historicidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 15-31, 2010.

ANDRÉ, Marli. Estudos de caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 006, p. 93-115, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/manifestos.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Considerações sobre o relatório escassez de professores no ensino médio (2003). Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/avaliacao_proposta_emergencial_CNE.html. Acesso em: 20 dez. 2010.

BACCEGA, Maria Aparecida. Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 22, 7 /16, p. 7-16, set./dez. 2001.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul./set. 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física. In: BORGES, Cecília Borges; DESBIENS, Jean-François (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BORGES, CECILIA; TARDIF, MAURICE. Apresentação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, abr. 2001, vol. 22, n. 74, p.11-26.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/CLT/Profis_regul/L9696_98.htm. Acesso em 15 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm >. Acesso em: 29 dez. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidades (Matipó). Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1\(2008/2010\)](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1(2008/2010))>. Acesso: 6 jan. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Divisão regional. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1. Acesso em 28 fev. 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Produto Interno Bruto, população residente e Produto Interno Bruto per capita. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2008/comentarios.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004. Organizadores: Ana Estela Haddad et al. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/EDUCACAO%20FISICA.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estudo Exploratório sobre o Professor da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 28 dez. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Cadastro da Educação Superior. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 25 set. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior: sinopses estatísticas 2006. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 05 fev. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior: sinopse estatística 2005. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://72.14.205.104/search?q=cache:uQa8qykY8dgJ:www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp%3Fpub%3D4281+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior:+sinopse+estat%C3%ADstica+-+2005.&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>>. Acesso em: 24 set. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Demanda Hipotética de Professores e Número de Licenciados por Disciplina. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_17.htm>. Acesso em 03 jan. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estatísticas dos professores no Brasil 2003. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em 05 jan. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Organização: Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. (Série Estado do Conhecimento, n. 6). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. Disponível em: <[http://72.14.205.104/search?q=cache:Dse0_-PT4-UJ:www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp%3Fpub%3D2565+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+no+Brasil+\(1990-1998\).&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br](http://72.14.205.104/search?q=cache:Dse0_-PT4-UJ:www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp%3Fpub%3D2565+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+no+Brasil+(1990-1998).&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br)>. Acesso em 16 ago. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Coord. e organiz.: Íria Brzezinski; Colab.: Elsa Garrido. (Série Estado do Conhecimento, n. 10). Brasília: MEC-INEP, 2006. Disponível em: <[http://72.14.205.104/search?q=cache:bZHug-hEY34J:www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp%3Fpub%3D4069+Forma%3%A7%3%A3o+de+Profissionais+da+Educa%3%A7%3%A3o+\(1997-2002\)&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br](http://72.14.205.104/search?q=cache:bZHug-hEY34J:www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp%3Fpub%3D4069+Forma%3%A7%3%A3o+de+Profissionais+da+Educa%3%A7%3%A3o+(1997-2002)&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br)>. Acesso em 16 ago. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse da Educação Básica 2009. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 26 ago. 2010.

BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Superior 2008. Brasília: INEP, 2009 (INEP). <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 26 ago. 2010.

BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Superior 2004. Brasília: INEP, 2005 (INEP). <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 26 ago. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística do professor com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 28 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: <<http://www.forpef.com.br/site/category/leis/resolucao-cfe-n%C2%BA-31987/>>. Acesso em 7 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 0058, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2Flei%25209.394-1996%3FOpenDocument%26AutoFramed>. Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema eletrônico do Ministério da Educação (e-MEC). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 05 ago. 2010.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho. O CBCE e as Diretrizes Curriculares da Educação Física (2004). Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp?id=34>>. Acesso em 23 dez. 2010.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (COESP-EF). Proposta de diretrizes curriculares – curso de graduação em Educação Física (1999). Disponível em: <<http://caef.wordpress.com/atas-das-reunioes/diretrizes-curruculares/coesp-ef-comissao-de-especialistas-de-ensino-em-educacao-fisica/>>. Acesso em 28 dez. 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACÃO DE MINAS GERAIS. Resolução CEE n. 397/1994. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucoescee.htm>>. Acesso em: 02 out. 2007.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Resolução CONFEF n. 045, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=81>. Acesso em: 24 jul. 2007.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da. Prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental: contribuição da formação inicial e continuada. Dissertação (mestrado), 176 p. Florianópolis: UFSC, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (digitalizada), Campinas, v. 23, p. 119-133, 2002. Cd-ROM

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan.-jun. 2007.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERREIRA, Lilian Aparecida. O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise de aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. Tese (doutorado), 216 p. São Carlos: UFScar, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física. Tese (doutorado), 210 p. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FREIRE, Elisabete dos Santos; VERENQUER, Rita de Cássia G.; REIS, Marise Cisneiros. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**. São Paulo, ano 1, n. 1, p. 39-46, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, n.85, p.1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

GARIGLIO, José Ângelo. Professores de Educação Física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 249-266, jul./dez. 2006.

GAULEJAC, V. de. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Revista Cronos**, Natal, v. 5/6, n. 1/2, 2009, p. 59-77, jan./dez. 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUL, 1998.

GENTILE, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORI, Renata Machado de Assis. A inserção do professor iniciante de educação física na escola. Dissertação (mestrado), 114 p. Belo Horizonte: UFMG, 2000. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

LIMA, Lana Ferreira de Lima et al. A evolução da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 58., 2002, Florianópolis. **Anais/Resumos...** Florianópolis: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2006.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 20, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativa e quantitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Maria Inês; TURA, Maria de Lourdes. **Identidades profissionais construídas na prática docente**. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7381.PDF?NrOcoSis=21177&CdLinPrg=pt. Acesso em: 05 jan. 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.118, p. 89-118, mar. 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol. 14, n.1, p. 98-110, mar. 2000.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 28, p. 179-198, dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 33, p. 406-423, dez. 2006.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; MAESTRO FILHO, Antonio Del e DIAS, Devanir Vieira. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 57-71, 2003.

MOREIRA, Luciano Accioly. Estágio e pesquisa: uma crítica ontológica ao pragmatismo na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ceará, ano 1, n. 1, p. 111-121, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/luciano.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

MURTA, Cláudia. **Tornar-se professor**: um estudo sobre professores leigos amazônicos. 2006. 327 f. Tese (Doutorado)-Psicologia escolar e do desenvolvimento humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jun. 2007.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação inicial e currículo no cefd/UFES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 213-230, jul./dez. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Ranking do Índice de Desenvolvimento Humano dos estados do Brasil em 2005. Disponível em:

<http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3039&lay=pde>. Acesso em 6 jan. 2011.

PROVISIONADOS. Sistema CONFEF/CREF's respeita direitos históricos de profissionais e estabelece Programa de Instrução no sentido de garantir à sociedade serviços de qualidade e com máxima segurança. Revista E.F., Rio de Janeiro, n. 7, ano 2, p. 4-13, jun. 2003. Disponível em: Disponível em: <www.confef.org.br/RevistasWeb/n7/Provisionados.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2008.

QUELHAS, Álvaro de Azevedo . Diretrizes curriculares para a formação profissional em educação física, escola pública e projeto histórico anti-capitalista: E agora José? In: VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2002, Niterói. Escola, Educação Física e Avaliação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002. p. 73-77.

REIS, Maria Elidia Teixeira. Formação de professores leigos em serviço: um estudo sobre saberes e práticas docentes em geometria. Dissertação (mestrado), 215 p. Campinas: UNICAMP, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo. As diretrizes curriculares nacionais e a formação profissional em educação física. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 54., 2002. Goiânia. Ciência e Universidade Rompendo Fronteiras. **Anais/Resumos...** Goiânia: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2002.

REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo. "Campo de estudos do movimento humano": a educação física em busca da identidade acadêmica. 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.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 637-650, set./dez. 2006.

SCHERER, Alexandre. Educação Física e os mercados de trabalho: quem somos, onde estamos e para onde vamos? In: FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Autorização a título precário para lecionar (antigo CAT). Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=26522&ID_PAI=24627&tipo=Objeto&busca=cat. Acesso em: 02 out. 2007.

SILVA, Mauro Sérgio. Exercício precoce da docência: contradições e possibilidades. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005, p. 1757-1765. CD-ROM.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Paraná, v. 14, n. 1, p. 275-290, jan./jun. 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SORIANO, Jeane Barcelos. A constituição da intervenção profissional em Educação Física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência. Tese (doutorado), 230 p. Campinas: UNICAMP, 2003. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNICAMP.

SOUZA NETO, Samuel de, et. al. Avaliação do I SEPEF – as novas diretrizes curriculares e a formação profissional em Educação Física: ruptura, progresso ou continuísmo? 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.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

TAFFAREL, Celi N. Zulke. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (doutorado), 230 p. Campinas: UNICAMP, 1993. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

TAFFAREL, Celi; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, Celi; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. In: FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

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

TOJAL, João Batista Tojal. **Da Educação Física a Motricidade Humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP, 1998, p. 173-191.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel. **As teorias da E. F. e do esporte: uma abordagem epistemológica**. São Paulo: Manole, 2002.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Um leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado: _____

Data/ano de nascimento: ___/___/_____

Data da entrevista: ___/___/2010 (___^a. feira)

Horário: das ___:___ às ___:___ horas

Local:

1. Em que momento da sua vida você pensou em fazer o curso de Educação Física? Quando lhe ocorreu essa idéia pela primeira vez?
2. O que levou você a escolher o curso de Educação Física?
3. Você acha que acertou na escolha do curso?
4. O curso está sendo/acontecendo da maneira como você imaginava? Está atendendo às suas expectativas?
5. Antes de ingressar no curso de Educação Física, você já tinha a pretensão de atuar como professor(a) dessa disciplina na escola?
6. Como surgiu a oportunidade pra você lecionar na escola como professor de Educação Física?
7. Como foi a sua "estréia" (o seu começo) como professor(a) de Educação Física na escola? (Pedir para comentar as dificuldades encontradas e como elas foram enfrentadas, os sentimentos, as surpresas; como faz/fazia para planejar e preparar as suas aulas, etc.);
8. Os conhecimentos que você está adquirindo na faculdade, de uma maneira geral, têm lhe auxiliado na sua atuação como professor na escola? Quais disciplinas têm auxiliado mais nesse sentido?
9. Como é que você se vê em relação aos demais colegas da sua turma que nunca lecionaram? Você se vê em relação de vantagem ou desvantagem? Na sua percepção, os demais colegas da sua turma que nunca lecionaram, vêem você em situação de vantagem ou de desvantagem nesse processo de formação profissional pelo fato de você já atuar como professor(a)? Como é que eles vêem você pelo fato de você já trabalhar na escola como professor(a) de Educação Física
10. Na sua percepção, existe diferença de aproveitamento do curso por parte de quem já está atuando como professor na escola em relação àqueles que nunca lecionaram?
11. Quais são os seus planos para a sua carreira como professor(a) de Educação Física? Você pretende continuar trabalhando como professora de Educação Física quando se formar?
12. Você teria alguma crítica ou observação a fazer em relação à formação que você está recebendo na faculdade (no curso de Educação Física), uma vez que, apesar de ainda não ter se formado, você já está enfrentando a realidade de trabalho na escola?
13. Eu já fiz todas as perguntas que eu tinha em mente. Você gostaria de acrescentar algo à nossa conversa?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO 196/96 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Prezado(a) Professor(a) _____,

Eu, Janaina Garcia Sanches, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, venho por meio deste instrumento lhe convidar para participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo para a minha tese de doutorado, que está sob a orientação da Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, docente do respectivo Programa.

Nessa pesquisa, pretendo analisar o impacto do processo de formação docente em professores leigos de Educação Física que estejam atuando em escolas de Educação Básica e que estejam realizando, no momento, o Curso de Licenciatura em Educação Física.

Tendo em vista que os estudos sobre os possíveis efeitos dos cursos de formação docente são escassos na perspectiva proposta, essa pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito da formação de professores de educação física poderá contribuir, futuramente, na constituição de um conjunto de pesquisas que possam subsidiar as futuras avaliações sobre o processo de formação docente no Brasil, com vistas à redefinição de novas políticas no âmbito da formação docente.

Nesse sentido, preciso obter dados para satisfazer aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Assim, gostaria de lhe propor a realização de uma entrevista que será gravada em equipamento de áudio, com assuntos referentes aos objetivos previstos neste documento. A entrevista será transcrita e encaminhada para que o(a) senhor(a) possa tomar ciência do seu conteúdo, bem como esclarecer e corrigir tudo aquilo que achar necessário caso não esteja em conformidade com as suas declarações ou intenções.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados no momento oportuno, logo após à conclusão da mesma, e encaminhados para a sua apreciação.

De acordo com as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, o conteúdo da sua entrevista será de caráter estritamente confidencial. A sua identidade e a dos demais participantes desta pesquisa (outros professores de Educação Física) serão preservadas em qualquer trabalho que venha a ser publicado sobre esse estudo, já que esta é uma maneira de se resguardar a identidade de todos os envolvidos na pesquisa; o conteúdo das mesmas será utilizado exclusivamente no contexto do referido estudo. Informamos, ainda, que está garantida a sua liberdade de se retirar da pesquisa caso venha a ser o seu

desejo, sem o risco de qualquer tipo de penalização ou constrangimento. A sua participação nesse estudo não implicará, para o(a) senhor(a), em nenhum tipo de despesa, ônus de qualquer natureza que seja ou mesmo pagamento pela sua participação.

Caso esteja de acordo e plenamente esclarecido sobre os termos desse documento, gostaria que o(a) senhor(a) lesse e assinasse a declaração a seguir:

Eu, _____, RG (nº. do documento de identidade) _____, declaro que li as informações contidas neste documento e que fui devidamente informado pela pesquisadora Janaina Garcia Sanches dos procedimentos que serão utilizados e da confidencialidade das informações, concordando, assim, em participar da pesquisa em questão. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Declaro, ainda, que recebi uma cópia do presente termo.

Matipó, ____ de _____ de 20__.

DADOS PARA CONTATO:

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP
Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa
II 2º. andar / sala 2005 – Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG, Brasil – CEP 31270-901
Telefax: (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS (orientadora da pesquisa)
Tel.: (31)3222-3840
E-mail: luciola@fae.ufmg.br

JANAINA GARCIA SANCHES (doutoranda)
Tel.: (32) 3223-5550 / (32) 8804-6473
E-mail: janagarsa@bol.com.br
MSN: janagarsa@hotmail.com

APÊNDICE 3

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO				
Nome completo: _____				
Data de nascimento: ___/___/___				
Meios p/ contato:				
- Telefone(s): (3___) _____ ; (3___) _____ ; (3___) _____ ;				
- E-mail(s): _____ ; _____				
- MSN: _____				
Você começou a lecionar a partir deste ano? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO. Quando? (Indique o ano) _____				
Escola(s) em que leciona:				
Escola 1 (indique o nome da escola):				
Endereço (indique apenas o bairro, o município e o distrito – se for o caso): _____				
Segmento(s)/modalidade(s) de ensino p/ o(s) qual(ais) leciona:				
<input type="checkbox"/> Educação Infantil				
<input type="checkbox"/> 1ª. etapa do Ensino Fundamental (1ª. à 4ª. série ou outro tipo de periodização)				
<input type="checkbox"/> 2ª. etapa do Ensino Fundamental (5ª. à 8ª. série ou outro tipo de periodização)				
<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos (EJA) <input type="checkbox"/> Educação Especial				
Número de aulas semanais nesta escola: ___ aulas				
Situação: <input type="checkbox"/> Efetivo no cargo <input type="checkbox"/> Contrato temporário				
No caso de contrato temporário, qual o tempo previsto de duração deste contrato? _____				
Escola 2 (indique o nome da escola):				
Endereço (indique apenas o bairro, o município e o distrito – se for o caso): _____				
Segmento(s)/modalidade(s) de ensino p/ o(s) qual(ais) leciona:				
<input type="checkbox"/> Educação Infantil				
<input type="checkbox"/> 1ª. etapa do Ensino Fundamental (1ª. à 4ª. série ou outro tipo de periodização)				
<input type="checkbox"/> 2ª. etapa do Ensino Fundamental (5ª. à 8ª. série ou outro tipo de periodização)				
<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos (EJA) <input type="checkbox"/> Educação Especial				
Número de aulas semanais nesta escola: ___ aulas				
Situação: <input type="checkbox"/> Efetivo no cargo <input type="checkbox"/> Contrato temporário				
No caso de contrato temporário, qual o tempo previsto de duração deste contrato? _____				
Assinale os dias da semana e os turnos em que você leciona:				
2ª. feira	3ª. feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. feira
<input type="checkbox"/> Manhã: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Manhã: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Manhã: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Manhã: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Manhã: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Tarde: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Tarde: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Tarde: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Tarde: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Tarde: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Noite: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Noite: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Noite: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Noite: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Noite: Escola: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
Observações:				

ANEXOS**ANEXO 1****MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA FACULDADE VÉRTICE**



MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GRUPOS DE UNIDADES DE ENSINO	Unidades de Ensino da Área de Formação Ampliada
	Unidades de Ensino da Área de Formação Específica
	Unidades de Ensino da Área de Formação Pedagógica Aplicada
	Unidades de Ensino da Área de Formação Diversificada
	Unidades de Ensino de Estágio Supervisionado
	Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científicas e Culturais

Dimensionamento da carga horária das disciplinas por área de formação

UNIDADES DE ENSINO DA ÁREA DE FORMAÇÃO AMPLIADA	CARGA HORÁRIA (H/A)	CARGA HORÁRIA (H/R)
Anatomia Humana	72	60
Biologia	72	60
Cinesiologia	36	30
Dimensões e Bases do Desenvolvimento Humano I	36	30
Dimensões e Bases do Desenvolvimento Humano II	36	30
Dimensões e Bases do Desenvolvimento Humano III	36	30
Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - EaD		40
Filosofia	36	30
Fisiologia Humana e do Exercício	72	60
Introdução à Computação	36	30
Introdução à Estatística - EaD		50
Introdução à LIBRAS	36	30
Português Instrumental	36	30
Metodologia da Pesquisa Científica	36	30
Socio-Antropologia	72	60
Primeiros Socorros	36	30
Trabalho de Curso	36	30
Totais	684	660

UNIDADES DE ENSINO DA ÁREA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	CARGA HORÁRIA (H/A)	CARGA HORÁRIA (H/R)
Animação Cultural e Organização de Eventos em Educação Física	36	30
Fundamentos de Aprendizagem Motora	36	30
Estudos Introdutórios em Educação Física	72	60
Metodologia da Avaliação Física	36	30
Metodologia da Iniciação Esportiva Geral	36	30
Metodologia da Preparação Físico-Esportiva	36	30
Metodologia de Ensino da Dança	36	30
Metodologia de Ensino da Ginástica Artística	36	30
Metodologia de Ensino da Ginástica Geral	36	30
Metodologia de Ensino da Ginástica Rítmica	36	30
Metodologia de Ensino das Artes Marciais	36	30
Metodologia de Ensino das Atividades Aquáticas	72	60
Metodologia de Ensino do Atletismo	72	60
Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos I	72	60
Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos II	72	60
Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos III	72	60
Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos IV	72	60
Metodologia de Ensino em Educação Física Adaptada	36	30
Práticas Corporais e Diversidade Cultural	36	30
Totais	936	780

UNIDADES DE ENSINO DA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA APLICADA	CARGA HORÁRIA (H/A)	CARGA HORÁRIA (H/R)
Didática Geral	36	30
Didática Aplicada à Educação Física I	36	30
Didática Aplicada à Educação Física II	36	30
Prática Pedagógica I	72	60
Prática Pedagógica II	144	120
Prática Pedagógica III	72	60
Prática Pedagógica IV	72	60
Prática de Pedagogia V	72	60
Totais	540	450

UNIDADES DE ENSINO DA ÁREA DE FORMAÇÃO DIVERSIFICADA	CARGA HORÁRIA (H/R)
Tópicos em Educação e Sexualidade - EaD	40
Tópicos em Mundo Contemporâneo - EaD	30
Tópicos em Educação, Saúde e Qualidade de Vida - EaD	50
Tópicos Especiais em Educação Física I - EaD	60
Tópicos Especiais em Educação Física II - EaD	60
Tópicos em Desenvolvimento Profissional - EaD	30
Totais	270

UNIDADES DE ENSINO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	CARGA HORÁRIA (H/R)
Estágio Supervisionado I	200
Estágio Supervisionado II	120
Estágio Supervisionado III	120
Totais	440

UNIDADES DE ENSINO À DISTÂNCIA	GRUPO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA (H/R)
Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	Ampliada	40
Introdução à Estatística	Ampliada	50
Tópicos em Educação e Sexualidade	Diversificada	40
Tópicos em Mundo Contemporâneo	Diversificada	40
Tópicos em Educação, Saúde e Qualidade de Vida	Diversificada	50
Tópicos Especiais em Educação Física I	Diversificada	60
Tópicos Especiais em Educação Física II	Diversificada	60
Tópicos em Desenvolvimento Profissional	Diversificada	20
Totais		360

OUTRAS FORMAS DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS E CULTURAIS	CARGA HORÁRIA (H/R)
Atividades Complementares	200
Totais	200

Demonstrativo geral das cargas horárias e seus respectivos percentuais

GRUPOS DE UNIDADES DE ENSINO	CARGA HORÁRIA (H/R)	%
Unidades de Ensino da Área de Formação Ampliada	660	24
Unidades de Ensino da Área de Formação Específica	780	27
Unidades de Ensino da Área de Formação Pedagógica Aplicada	450	16
Unidades de Ensino da Área de Formação Diversificada	270	10
Unidades de Ensino de Estágio Supervisionado	440	16
Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científicas e Culturais (Atividades Complementares)	200	7
TOTAL	2.800 H/R	100%

Disciplinas na modalidade EaD (360 horas): 13% do total da carga horária do curso
Estágios + Atividades Complementares (440h + 200h): 23% do total da carga horária do curso

Observações:

Carga horária total do curso: 2.800 horas/relógio (duas mil e oitocentas horas);

Distribuição da carga horária:

- 1.800 horas/relógio presenciais distribuídas da seguinte maneira:
 - Aulas teóricas: 1.200 horas/relógio;
 - Aulas práticas: 600 horas/relógio;
- 360 horas/relógio (trezentas e trinta horas) de disciplinas na modalidade de Ensino à Distância (semi-presencial);
- 440 horas/relógio (quatrocentas e oitenta horas) de Estágio Supervisionado na Educação Básica (a serem integralizadas do 4° ao 6° períodos);
- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Atividades Complementares) a serem integralizadas no decorrer do curso.

Período letivo: 100 (cem) dias;

Tempo mínimo de integralização do curso: 6 (seis) semestres;

Tempo máximo de integralização do curso: 9 (nove) semestres.

PERIODIZAÇÃO (SEMESTRAL)

1º PERÍODO

Unidade de ensino	Carga Horária		
	Teórica	Prática	Total
Anatomia Humana	36	36	72
Biologia	72		72
Estudos Introdutórios em Educação Física	36	36	72
Metodologia da Iniciação Esportiva Geral	18	18	36
Português Instrumental	36		36
Sócio-Antropologia	72		72
Totais	270	90	360

2º PERÍODO

Unidade de ensino	Carga Horária		
	Teórica	Prática	Total
Dimensões e Bases do Desenvolvimento Humano I	36		36
Dimensões e Bases do Desenvolvimento Humano II	36		36
Filosofia	36		36
Fisiologia Humana e do Exercício	72		72
Introdução à Computação	18	18	36
Metodologia de Ensino das Atividades Aquáticas	36	36	72
Prática Pedagógica I	72		72
Totais	306	54	360

3º PERÍODO

Unidade de ensino	Carga Horária		
	Teórica	Prática	Total
Didática Geral	36		36
Dimensões e Bases do Desenvolvimento Humano III	36		36
Fundamentos de Aprendizagem Motora	36		36
Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos I	36	36	72
Metodologia da Avaliação Física	18	18	36
Prática Pedagógica II	72	72	144
Totais	234	126	360

4º PERÍODO

Unidade de ensino	Carga Horária		
	Teórica	Prática	Total
Didática Aplicada à Ed. Física I	18	18	36
Cinesiologia	36		36
Metodologia da Pesquisa Científica	36		36
Metodologia de Ensino da Dança	18	18	36
Metodologia de Ensino da Ginástica Artística	18	18	36
Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos II	36	36	72
Primeiros Socorros	36		36
Prática Pedagógica III	36	36	72
Estágio Supervisionado I			200
Totais	234	126	560

5º PERÍODO

Unidade de ensino	Carga Horária		
	Teórica	Prática	Total
Animação Cultural e Organização de Eventos em Educação Física	18	18	36
Didática Aplicada à Educação Física II	18	18	36
Metodologia da Preparação Físico-Esportiva	36		36
Metodologia de Ensino da Ginástica Rítmica	18	18	36
Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos III	36	36	72
Metodologia de Ensino para Educação Física Adaptada	18	18	36
Trabalho de Curso	36		36
Prática Pedagógica IV	36	36	72
Estágio Supervisionado II			120
Totais	216	144	480

6º PERÍODO

Unidade de ensino	Carga Horária		
	Teórica	Prática	Total
Introdução à LIBRAS	18	18	36
Metodologia de Ensino da Ginástica Geral	18	18	36
Metodologia de Ensino das Artes Marciais	18	18	36
Metodologia de Ensino do Atletismo	36	36	72
Metodologia dos Esportes Coletivos IV	36	36	72
Práticas Corporais e Diversidade Cultural	18	18	36
Prática Pedagógica V	36	36	72
Estágio Supervisionado III			120
Totais	180	180	480

DISCIPLINAS À DISTÂNCIA INTEGRALIZADAS A PARTIR DO 3º. PERÍODO

UNIDADES DE ENSINO À DISTÂNCIA (SEMI-PRESENCIAL)	PERÍODO	CARGA HORÁRIA TOTAL (H/R)
Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	3º.	40
Introdução à Estatística	3º.	50
Tópicos em Educação e Sexualidade	4º.	40
Tópicos em Educação, Saúde e Qualidade de Vida	5º.	50
Tópicos Especiais em Educação Física I	5º.	60
Tópicos em Desenvolvimento Profissional	6º.	20
Tópicos em Mundo Contemporâneo	6º.	40
Tópicos Especiais em Educação Física II	6º.	60
Totais		360