

Ronaldo Castro d'Ávila

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES
DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O
BACHARELADO E A LICENCIATURA**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

Ronaldo Castro d'Ávila

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES
DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O
BACHARELADO E A LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social.

Linha de Pesquisa: *Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação.*

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes
Rocha de Lima

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha esposa Fátima, às minhas filhas Luciana e Érica, e ao meu filho Daniel, pelo apoio, confiança, carinho e compreensão.

Aos meus pais, Felipe e Corita, às minhas irmãs, Tânia e Telma, aos meus cunhados Nilson e Israel, pela preocupação e incentivo.

À minha professora Lourdinha, por sua sabedoria, pelos seus ensinamentos, pela oportunidade que me deu de aprender, pelo seu jeito de ser.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida.

À Dona Vanda, aos seus filhos e filhas.

À professora Regina Helena, pelo seu apoio e contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Mauro Heleno, pelas sugestões que ajudaram a organizar minhas idéias iniciais, transformando-as em um projeto.

À professora Ana Galvão, pela forma como mostrou onde estava o meu caminho.

Aos meus colegas da Escola de Educação Física, pelo apoio, incentivo, e participação, para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos meus colegas Maria Inês, Renata, Madalena, Cipriano, Cláudia, Beth e Júnior, pelas sugestões, pela amizade.

Aos professores da Pós-Graduação, pelos seus ensinamentos.

Ao Professor Helder Isayama por suas críticas e sugestões ao presente trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa identifica e analisa as representações sociais dos professores da graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia ocupacional da UFMG acerca do Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física e as implicações de tais representações na formação dos profissionais em cada uma dessas modalidades. Foi utilizada a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), além da análise dos documentos legais que fundamentaram as reformas curriculares da área da Educação Física nos anos de 1962, 1969, 1987 e 2004. Essa análise possibilitou-nos identificar o perfil do profissional de Educação Física que se pretendia formar em cada momento, a fim de se chegar às atuais formações distintas do Bacharel e do Licenciado na atual legislação. Participaram da pesquisa nove professores. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, narrativas e análise de uma publicação de cada professor. Verificamos que os professores construíram suas representações sociais com base na articulação de um conjunto de orientações, em que se destacamos fatos de que a formação do Bacharel está ancorada no conhecimento necessário à atuação profissional no mercado de trabalho; que a formação do Licenciado, além dos aspectos relacionados à atuação nas escolas, traz também elementos ligados ao perfil do professor (ser educador) e aos resultados esperados de sua atuação; que o Bacharel e o Licenciado são profissionais distintos, com diferentes campos de atuação.

Palavras-chaves: Representações Sociais, Graduação, Educação Física, Bacharelado, Licenciatura.

ABSTRACT

The purpose of this research was understanding undergraduate teacher's social representations from the Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG about bachelor and licensed degrees of Physical Education and its implications at both undergraduates ways. The investigation was based on Social Representations' Theory (MOSCOVICI, 1978) and analyzed lawful documents that support the curriculum's reforms in the Physical Education area in the 1962's, 1969's, 1987's and 2004's. The intentional frame included nine undergraduate teachers. The data was collected by semi-structural interview, narratives and analysis of one publication from each teacher. We had verified that the social representations from the teachers were made based on articulation of conjugate's guidance, where emphasize the facts that the degree of bachelor is anchored on the necessary knowledge to work on bachelor's specific fields; the licensed degree, beyond the characteristic necessities to teaching, has a component of the characteristic of a teacher (be an educator) and the results of teaching. The social representations of the teacher makes possible to understand how chooses, systematizes, perceives and prospects their teachers and students activities, to undergraduates bachelor and licensed in Physical Education area.

Keys words: Socials Representations, Under-graduation, Physical Education, Bachelor Degree, Licensed Degree.

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2 Objeto de Pesquisa e Abordagem Metodológica	
2.1 Trajetória profissional e o surgimento do problema de estudo	16
2.2 A formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física como problema de estudo	24
2.3 Objetivos da pesquisa	31
2.4 Abordagem metodológica	31
2.4.1 O local da investigação e os sujeitos da pesquisa	33
2.4.2 Os instrumentos de coleta de dados	39
2.4.3 Definição de categorias de análise em face dos pressupostos do estudo	47
3 Contexto Teórico	
3.1 Representações Sociais	51
3.2 Alguns estudos e pesquisas no campo das representações sociais	65
4 A formação dos profissionais de Educação Física e as reformas curriculares	76
4.1 Curso Superior de Educação Física e Curso de Técnica Esportiva: dois cursos, dois títulos	77
4.2 Formação do Professor de Educação Física: um curso, dois títulos	80

4.3 Curso de Graduação em Educação Física: Bacharelado e/ou Licenciatura Plena	84
4.4 – Curso de Graduação em Educação Física: Bacharelado ou Licenciatura	90
5 Os dados sobre representações sociais dos professores e a discussão dos resultados	101
5.1 As entrevistas	108
5.1.1 O Bacharelado e a Licenciatura	109
5.1.2 A formação única	114
5.1.3 As Diretrizes Curriculares	119
5.2 Nas narrativas	124
5.2.1 Os conteúdos e as forma de ensino	125
5.2.2 A atuação do Bacharel ou atuação do Licenciado	130
5.2.3 As competências e habilidades desenvolvidas nas aulas	133
5.3 As publicações	137
5.3.1 Temas específicos à formação do Bacharel	138
5.3.2 Temas específicos à formação do Licenciado	139
5.3.3 Temas de formação geral	142
6 Conclusões	150
Referências	157
Anexos	163

1 Introdução

Este estudo tomou como objeto de investigação as representações sociais dos professores da graduação em Educação Física, para analisar como eles escolhem, ordenam, valorizam, percebem e perspectivam suas práticas docentes e a dos alunos, visando formar bacharéis e licenciados.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa sobre o significado das crenças dos professores da graduação acerca do perfil do estudante em Educação Física, Bacharelado ou Licenciatura, uma vez que concebemos que uma formação específica em cada uma dessas modalidades não se traduziria, simplesmente, através da oferta de disciplinas curriculares próprias para cada um desses cursos.

Assinala Graça (1997) *que aquilo que o professor faz é influenciado pelo que o professor pensa, e isso se configura no domínio das crenças*. O autor desenvolveu sua tese através de quatro estudos de caso sobre o ensino do basquetebol, no âmbito da disciplina de Educação Física, em escolas secundárias de quatro cidades de Portugal, ministrada por quatro professores. Nestes estudos, foram verificadas, entre outros fatores, suas crenças sobre o porquê ensinar basquetebol na escola. A indicação mais marcante para fazer o estudo sobre as crenças dos professores dos cursos de graduação em Educação Física, para perceber qual o perfil de profissional está sendo formado em relação às referidas crenças dos professores, residiu nas conclusões do autor nessa tese.

Outra tese de doutorado, de Lima (1995), que estudou a influência dos professores universitários na formação profissional, refere-se ao fato de que uma das fontes de saberes dos professores pesquisados advém das memórias de professores mais marcantes, aqueles que fizeram parte de sua história de formação, desde os primeiros anos de escolaridade.

Relacionando esses dois estudos, podemos inferir que cada professor assume suas crenças sobre o porquê ensinar o basquetebol na escola, que suas crenças foram adquiridas na trajetória de sua respectiva formação e foram influenciadas por seus treinadores e professores mais marcantes, e que tais memórias e crenças se manifestam em suas práticas pedagógicas, dando-lhes a confiança de que o que fazem é correto.

Esses estudos colocam para nós algumas indagações e, entre elas: por que os professores que se formaram na mesma universidade, com os mesmos objetivos, mesmo currículo, apresentam concepções, crenças distintas, que interferem diretamente em suas práticas pedagógicas como formadores de bacharéis ou de licenciados em Educação Física?

Para Pimenta (2002, p. 12-13), é relevante focar em pesquisas o trabalho docente, uma vez que

a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas na sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. Daí a prioridade de se realizarem pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança.

Colocamos, então, para efetuar esta pesquisa, a seguinte questão: quais seriam as representações sociais dos professores da Graduação em Educação Física sobre o Bacharelado e a Licenciatura que orientariam suas práticas de formação profissional de seus alunos?

Posta essa questão, situamos o quadro teórico dessa pesquisa no campo das representações sociais, conforme são investigadas a partir da Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici, como assinala sua tese *La psychanalyse, son image et son public* de 1961, publicada em 1978. De acordo com esse trabalho, representações sociais significa o que alguém pensa sobre determinado objeto.

Nesta dissertação, concebemos que toda representação é sempre de alguém, o **professor universitário**, por exemplo, sobre alguma coisa, no caso, **Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física**; e sociais porque são formadas quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança

história e cultural de suas sociedades. As experiências e percepções individuais não podem ser descartadas, mas deve-se lembrar que o que aprendemos e pensamos, o conhecimento e as crenças, é resultado de interações com outras pessoas (MOSCOVICI, 2003).

Para responder à questão proposta neste trabalho, organizamos a busca de dados sobre representações sociais em três instrumentos: entrevistas semi-estruturadas, narrativas da prática e análise documental das publicações dos professores selecionados para esse estudo, procurando descobrir, em todos esses meios, quais as representações sociais dos professores que orientam a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física.

Selecionamos como local do estudo a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, e analisamos a legislação inspiradora da organização dos cursos de graduação em Educação Física de 1962 a 2004, quando foram publicadas as Resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares, que orientam a proposição curricular específica do curso de Educação Física.

Para melhor organizar os achados e as novas questões, considerando-se as representações sociais dos professores sobre a formação do Bacharelado e da Licenciatura do curso de Educação Física, estruturamos essa apresentação em seis capítulos. Esta parte introdutória é o primeiro capítulo. O segundo,

denominado *Objeto de Pesquisa e Abordagem Metodológica*, apresenta a nossa trajetória acadêmica e profissional, sendo citadas experiências pessoais e profissionais, que nos conduziram a indagações relativas à formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física. Constam, também, dessa parte, a indicação dos objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica utilizada para o seu desenvolvimento.

O terceiro capítulo, intitulado *Contexto Teórico*, traz as bases teóricas que nortearam o estudo das representações sociais dos professores do Curso de Graduação em Educação Física da UFMG sobre o Bacharelado e a Licenciatura. Esse capítulo reúne, também, relatos de outros trabalhos científicos realizados com a temática das representações sociais que subsidiaram a formulação do nosso objeto e da metodologia de pesquisa.

O quarto capítulo centraliza a discussão da formação do profissional de Educação Física, analisando os documentos oficiais, que orientaram as reformas curriculares dos cursos de Educação Física nos anos de 1962, 1969, 1987 e 2004. Ressaltamos a relevância deste capítulo naquilo de que ele nos propiciou elementos para a compreensão de como foi construído o perfil do profissional de Educação Física, do Curso Superior de Educação Física e do Curso de Técnica Desportiva (1962), até chegarmos a uma formulação que propõe a formação do Bacharel e do Licenciado em separado (2004), como parâmetro da legislação

federal do sistema de ensino superior, para orientação curricular desses cursos de graduação.

O quinto capítulo traz indicações da construção das representações sociais dos professores entrevistados sobre o Bacharelado e a Licenciatura, a partir de dados das entrevistas semi-estruturadas, narrativas da prática e estudo de suas publicações, juntamente com a discussão dos resultados alcançados.

Finalmente, no sexto capítulo, apresentamos as principais conclusões sobre as representações sociais dos professores da Graduação em Educação Física da UFMG acerca do Bacharelado e a Licenciatura, em confronto com o que disciplina a legislação estudada sobre a formação dessas duas modalidades em Educação Física e como tais normas e as representações sociais sinalizam a formação do profissional de Educação Física.

2.1 Trajetória profissional e o surgimento do problema de estudo

As experiências pessoais e profissionais são referências fundamentais para demonstrar a proximidade com o problema que pretendemos estudar. É nessa perspectiva que desenvolvemos este capítulo, no intuito de apresentar nossas origens e como as perspectivas deste estudo se constituíram.

A Educação Física surgiu como área de interesse para nossa formação profissional, porque ela sempre esteve presente ao longo da vida. Na infância, nos jogos e brincadeiras com os amigos da rua, quando fazíamos parte da equipe de futebol da paróquia do bairro onde morava em Porto Alegre; ao longo da adolescência, quando participávamos da equipe de handebol do Colégio Estadual Central e da seleção estudantil na mesma modalidade, de 1969 a 1971. Minha convivência com o esporte e a Educação Física Escolar, juntamente com nossas constantes visitas à praça de esportes do Estadual Central, para conversarmos com os professores de Educação Física, os saudosos Barbosinha e Lincoln Raso, para ajudá-los nas suas aulas, delinearão a profissão futura: ser Professor de Educação Física.

Ingressamos na Escola de Educação Física da UFMG, em 1972, e, durante a graduação, continuamos a participar de equipes, campeonatos, em clubes e em seleção universitária: o curso nos direcionava para ser técnico desportivo. A

aproximação com o ensino de Educação Física Escolar, já como profissional, iniciou-se em uma escola da rede particular. Nessa escola, atuávamos como professor e como técnico desportivo, pois ministrávamos aulas e mantínhamos uma equipe de handebol em treinamento fora dos horários de aulas regulares.

Foi um período de grande aprendizado, nossas pretensões orientavam-nos para o ensino de graduação, para a formação de professores de Educação Física. Surgiu a possibilidade de ingressar na UFMG, como docente, em 1979. Prestamos concurso, fomos aprovados e começamos o exercício como professor no Colégio Técnico do Centro Pedagógico (COLTEC), uma escola que oferecia o Ensino Médio integrado com a Educação Profissional em nível médio. Basicamente, nossas atividades se restringiam às aulas, treinamento da equipe de handebol da escola e o ensino de alunos da graduação que estavam cumprindo a carga horária correspondente à disciplina Prática de Ensino.

As discussões com os alunos da graduação sobre os aspectos inerentes à prática docente, a participação no curso em Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus, levaram-nos à necessidade cada vez maior de aprofundarmos conhecimentos nas questões relacionadas à formação do professor de Educação Física.

Coordenamos e participamos como docente de um Programa de Capacitação de Professores de Educação Física da rede estadual de Minas Gerais e de vários

municípios do interior do estado, juntamente com outros professores de Educação Física do COLTEC, quando ministramos cursos sobre Educação Física Escolar, abordando aspectos relacionados à metodologia de ensino e ao desporto escolar. Tais cursos foram patrocinados inicialmente pelo Ministério da Educação, através de uma contrapartida da UFMG, na obtenção de recursos para a construção de quadras esportivas no Colégio Técnico. A partir de um certo momento, quando findou-se a vigência do projeto com o MEC, a Secretaria do Estado da Educação demandou a continuidade dos cursos, assumindo seus custos. Tivemos oportunidade de verificar o nível de conhecimento dos professores sobre o ensino e as dificuldades que eles tinham para desenvolver seu trabalho em várias cidades do Estado de Minas Gerais, como Baependi, Caxambu, Teófilo Otoni, Governador Valadares, Jaboticatubas, Unaí, Patos de Minas, Montes Claros. Essa capacitação, que durou cerca de cinco anos, foi extremamente rica para que tivéssemos contato com os egressos dos cursos de Educação Física que estavam atuando na Educação Básica, possibilitando estabelecer parâmetros entre formação e atuação profissional.

No ano de 2001, passamos a desempenhar integralmente as atividades docentes no Curso de Graduação, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG (EEFFTO/UFMG), deixando de lecionar no COLTEC.

Outro aspecto importante nessa trajetória profissional refere-se ao período em que fizemos parte do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG

(CEPE/UFMG), órgão técnico de supervisão e deliberação em matéria de ensino, pesquisa e extensão da Universidade (ESTATUTO DA UFMG, Art.16), como representante da EEEFTO, 2002 a 2005. Como Conselheiro do CEPE, fomos designados para compor a Câmara de Graduação, que possui competência deliberativa nas matérias relativas à formulação de políticas para a graduação na UFMG, incluindo, entre elas, a proposta de flexibilização curricular e elaboração de projeto político pedagógico para a Licenciatura.

No Curso de Graduação em Educação Física, assumimos a disciplina Didática do Esporte, obrigatória para os alunos do Bacharelado e da Licenciatura (versão curricular 2002/2), e o Estágio Supervisionado do Bacharelado, obrigatória para os alunos do Bacharelado e para os que se graduaram em Licenciatura e solicitaram continuidade de estudos¹.

Oferecer formação inicial aos futuros profissionais de Educação Física, o Bacharel e o Licenciado, de modo que eles atuem com competência, nos diversos contextos de trabalho correspondentes à cada modalidade, tem sido um desafio que vem provocando grandes inquietações na prática profissional de diferentes professores. Temos por hipótese que a formação do Bacharel e do Licenciado deva ser diferenciada. Mas como? Simplesmente pelo oferecimento de disciplinas próprias para cada modalidade? Ou deve-se intervir e construir o projeto político e

¹ O regimento da universidade permite que os alunos que concluíram o curso de graduação em uma ou outra modalidade, Bacharelado ou Licenciatura, possam solicitar continuidade de estudos e obter mais um diploma, após cursar as disciplinas que faltam para integralizar o Bacharelado ou a Licenciatura.

pedagógico dos cursos, segundo concepções teóricas que busquem a concomitância das duas modalidades de formação no curso de Graduação em Educação Física?

Essas questões surgiram no ambiente da sala de aula da disciplina Didática do Esporte, ministrada para alunos do 6º período do Curso de Educação Física da UFMG, disciplina que, na sua essência, trata do ensino dos diversos esportes em ambientes escolares e não escolares. Participam dessa disciplina os alunos que optaram somente pelo Bacharelado ou pela Licenciatura e aqueles que se orientaram para concluir pelo Bacharelado e a Licenciatura, concomitantemente.

Durante as aulas, os alunos desenvolvem atividades de ensino de uma modalidade específica, com simulação do ambiente escolar ou não-escolar e para qual público se destinam, se para criança, adolescente, adulto ou idoso. Após esse tempo de simulação de práticas, há um espaço para discussão que envolve aspectos relacionados ao planejamento da atividade e seu desenvolvimento, como também questões transversais, tais como a obrigatoriedade da prática, educação e saúde, a interação professor/aluno ou técnico/atleta e outros temas relevantes.

No decorrer das discussões, percebem-se posições às vezes conflitantes, às vezes literalmente contrárias, radicais. Há professores de Educação Física que exaltam a competição, valorizam o resultado em detrimento do processo. Outros

trabalham com estereótipos de atletas, para criar motivação em suas aulas de Educação Física na escola. Há, ainda, os que se preocupam com o aspecto social das aulas, com o trabalho em equipe, com o processo. Há professores nas escolas de Educação Básica que entendem que Educação Física é apenas constituída de exercícios práticos. Essas concepções apresentadas como projetos de ensino para os alunos, nas aulas e nos treinamentos, são discutidas e interpretadas, de modo que não se transformem em propostas de aulas para eles.

Seria simples pensar em separar esses dois grupos, Bacharelado e Licenciatura, reorganizando a oferta da disciplina, alterando sua ementa e conteúdo programático. Essa seria uma solução pontual, que poderia camuflar uma formação ainda calcada no esquema de formação 3+1, isto é, três anos de Bacharelado e um ano de disciplinas pedagógicas, para se formar o Licenciado. Porém, no que resultaria a implementação desse projeto de formação para os graduandos em Educação Física? Por outro lado, qual o contexto de formação específico para as modalidades de Bacharelado e Licenciatura? Experiências de ensino de graduação demonstram que o simples fato de se alterar o currículo não é suficiente para garantir um perfil específico para cada modalidade de formação, com as competências e habilidades necessárias para atuar no ambiente escolar ou em ambiente não-escolar.

O Parecer CNE/CP Nº 9, de 08 de maio de 2001, que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,

juntamente com o Parecer CNE/CES Nº 58, de 18 de fevereiro de 2004, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, são os principais documentos que apresentam ou pretendem apresentar a fundamentação necessária para a formação de profissionais distintos: o Bacharel em Educação Física e o Licenciado em Educação Física.

A legislação pertinente à reorganização dos cursos de Graduação em Educação Física inicia-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº 9394/1996), conforme os Artigos 53, II e III, e 88, § 2º. O Plano Nacional da Educação (LEI Nº 10.172/2001), que trata de planos e metas para a Educação Superior e para o Magistério da Educação Básica, conciliado com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, as quais trouxeram uma nova lógica à formação de professores (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 07/2004), fazem a distinção entre as duas formações, Bacharelado e Licenciatura, conforme ressaltam os Artigos 1º; 4º, § 2º; 6º, § 3º e 8º.

Associam-se à proposição das Diretrizes Curriculares, os dispositivos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)², parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos

² A primeira avaliação dos cursos de Educação Física aconteceu em 2004 e a segunda em novembro de 2007.

programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares, às habilidades e às competências para a atualização permanente, e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento (PORTARIA INEP Nº 142, de 31 de julho de 2007). O ENADE é um instrumento de avaliação, que interfere na organização dos cursos, pois verifica o nível de formação dos alunos, utilizando as Diretrizes Curriculares dos cursos como referência. Esse documento vem identificando os cursos de Educação Física como Licenciatura e Graduação/Bacharelado”³.

A legislação em vigor aponta para uma revisão da formação do Bacharel e do Licenciado no interior dos cursos de graduação em Educação Física. No entanto, trata-se de um empreendimento difícil, resultado de uma histórica cultura de formação única para as duas modalidades. Na realidade, temos um descompasso entre as políticas de formação do graduado e a prática curricular de formação oferecida nestes cursos. Daí, torna-se imprescindível desenvolver este estudo sobre as representações sociais que os professores do curso de graduação em Educação Física possuem sobre a formação nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, como uma parte importante desse conflito identificado, na busca de esclarecê-lo.

³ Esta é uma forma com que os legisladores estão identificando o Bacharelado nos documentos oficiais, em função da dificuldade encontrada ao definir o graduado em Educação Física como sendo o Bacharel frente aos questionamentos do Licenciado ser também um graduado.

2.2 A formação do bacharel e do licenciado em Educação Física como problema de estudo

Podemos dizer que as discussões sobre uma formação diferenciada para a atuação em ambiente escolar e não escolar são antigas, desde quando se pretendeu formar professores de Educação Física para as escolas e treinadores para atender a demandas dos clubes esportivos. O desenrolar histórico da formação profissional em Educação Física será tratada com maior ênfase no capítulo três, mas consideramos necessário introduzir preliminarmente essa abordagem para situar o nosso estudo.

A formação de professores na área de Educação Física, desde a década de 1960, vem sofrendo alterações importantes na sua configuração e nos seus objetivos. Pelo levantamento histórico realizado por nós sobre a legislação que orientou e orienta a organização dos cursos de graduação em Educação Física, identificamos quatro momentos marcantes nesse processo: o primeiro, representado na proposta de um currículo mínimo dos cursos de Educação Física e Desportos (Parecer CFE N° 298, de 17/11/62), abrangia, além do Curso Superior de Educação Física e Curso de Técnica Desportiva, os cursos de Educação Física Infantil, de Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos e Curso de Massagem.

O segundo refere-se a uma formação profissional que não fez distinção entre uma formação voltada para atuação na escola e fora dela (Resolução CFE Nº 69, de 06/11/69), ou seja, formavam-se professores de Educação Física, qualificados para atuar no ambiente escolar e não-escolar.

No terceiro momento, estabelecido a partir da Resolução CFE Nº 3, de 16 de junho de 1987, a formação dos profissionais de Educação seria feita em curso de graduação que conferiria o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Nessa Resolução, estavam fixados os mínimos de conteúdo e duração dos cursos, e também foi criada a possibilidade de o aluno cursar somente o Bacharelado ou a Licenciatura, ou ambos os cursos.

O quarto momento, que podemos caracterizar como o retorno da discussão iniciada em 1987, no âmbito do curso de Educação Física, das diferenças na formação do Bacharel e do Licenciado, e que foi provocada pela obrigatoriedade da reformulação dos currículos dos cursos determinada pelas novas Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) e para a graduação em Educação Física (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004). Essa última Resolução apresenta a novidade de denominar o Bacharel em Educação Física como Graduado em Educação Física. Mas, para efeito do presente estudo, optamos por manter a denominação

Bacharel em Educação Física, utilizada amplamente na área, em documentos oficiais, em publicações e nos currículos.

Um dos indicadores para a distinção Bacharel e Licenciado seria o campo de atuação, que aponta para a necessidade de uma formação específica voltada para o Bacharel e outra para o Licenciado⁴. O Licenciado atua na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18/02/02) e o Bacharel, em clubes, academias, hospitais, ou seja, em ambiente não-escolar (Lei N° 9.696, de 1° de setembro de 1998). Essa Lei dispõe sobre a Regulamentação da Profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os respectivos Conselhos Regionais (CREFs).

A obrigatoriedade de reformulação dos currículos dos cursos de Educação Física pressupõe a existência de projetos pedagógicos específicos, elaborados, principalmente, a partir de discussões ocorridas no meio acadêmico. Ressalte-se o papel do professor universitário no processo de formação dos bacharéis e licenciados. Os documentos oficiais caracterizam o perfil do profissional a ser formado, o que gera a necessidade de inserção na discussão sobre as diretrizes, de uma dimensão que incorpore o professor universitário como um dos protagonistas do processo de implementação de uma nova proposta de formação. Nessa perspectiva, a identificação das representações sociais dos professores da

⁴ Esta questão já foi objeto de análise e discussão no Parecer CFE N° 215, de 11 de março de 1987 (REVISTA DOCUMENTA N° 315, Brasília, mar. 1987).

graduação em Educação Física sobre o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física constitui-se um elemento essencial para a compreensão das diferentes posições assumidas no decorrer das discussões sobre currículo e na formação do Bacharel e do Licenciado propriamente ditas, bem como favorecem a compreensão das práticas diferenciadas em sala de aula, voltadas para a formação desses profissionais.

Analisamos a formação do Licenciado em Educação Física, respondendo à indicação contida no PARECER CNE/CP Nº 9/2001, da necessidade de mudança no interior das instituições formadoras, no que se refere à organização dos cursos e à preparação dos professores, de modo que elas possam responder às tarefas e desafios impostos ao fazer docente. Portanto, parece-nos urgente que estudos devam ser desenvolvidos de modo a subsidiar tal demanda. Além da Educação Física, todos os outros cursos Licenciatura, como os de Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, reformularam seus currículos, de modo a se adequarem às Diretrizes Curriculares da Licenciatura bem como de suas respectivas áreas.

A nova concepção de formação para os professores de Educação Física para a Educação Básica induziu mudanças também na formação do Bacharel, pois a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se um projeto específico (PARECER CNE/CP Nº 9/2001). A Licenciatura não pode se confundir com o Bacharelado e deve fugir do

modelo 3+1, que tem por base conteúdos específicos de uma determinada área de conhecimento nos três primeiros anos e, no quarto ano a inclusão de disciplinas da área pedagógica, para que o graduado possa atuar como professor.

Para cumprir as orientações estabelecidas para a formação de Professores da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação, no início de 2001, convocou audiências públicas com as diversas áreas de formação profissional que congregavam Bacharelado e Licenciatura em seus cursos. Estas audiências desencadearam, em nível nacional, vários fóruns de discussão sobre a reformulação do curso de Educação Física, envolvendo o Conselho Federal de Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física. Dessas discussões, surgiu uma primeira versão, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, a partir do Parecer CNE/CES Nº 138/2002. Dirigentes de cursos de Educação Física, representantes de diversos segmentos ligados à área e especialistas elaboraram um documento, solicitando a não publicação da Resolução⁵. O CNE e a SESU/MEC acataram a reivindicação e, através de ato do Ministro da Educação, criou uma nova Comissão de Especialistas. Uma nova proposta surgiu e foi apresentada e discutida em reuniões realizadas em vários estados do País. A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física ocorreu

⁵ O documento aponta vários problemas, tais como: ênfase na vinculação da formação em Educação Física para a intervenção acadêmico-profissional na área da saúde; desconsideração da importância de conhecimentos produzidos no âmbito das ciências humanas e sociais; ênfase quantitativa e reducionista na listagem e enunciado das competências e habilidades específicas da formação acadêmico-profissional em Educação Física (Fonte: PROPOSTA ALTERNATIVA AO PARECER Nº CNE/CES 138/2002, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/fisica.pdf>> Acesso em 13/02/2008).

em Belo Horizonte, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, envolvendo a Comissão de Especialistas, dirigentes de Escolas de Educação Física do Brasil e especialistas⁶. Este breve histórico ilustra como se desenvolveram as discussões sobre a formação profissional em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. No quarto capítulo desta dissertação, fizemos uma abordagem mais aprofundada sobre a legislação resultante dessas propostas de formação profissional em Educação Física, período de 1962 a 2004. Tomamos como referência teórica para o estudo das representações sociais as proposições teóricas do campo da Psicologia Social, a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) e também discutidas por Jodelet (2005), Doise (2003), Spink (1999), Sá (1998), Guareschi (1995), Minayo (1994), Duveen (1994) entre outros. Segundo Sá (1998), as pesquisas no campo das representações sociais (R.S.) estão divididas em seis áreas temáticas mais gerais, e dentre elas está a de educação. Essas pesquisas têm proporcionado o desvelamento de várias questões relativas às crenças, valores e concepções que interferem tanto na condução de mudanças como na apropriação do novo.

A relevância deste estudo pode estar na inserção de uma discussão necessária à implementação de políticas de formação de bacharéis e licenciados em Educação Física, relacionada ao modo como os professores percebem este processo a partir de suas representações sociais. Identificar e analisar as representações sociais do

⁶ FONTE: Parecer CNE / CES N° 58/2004.

corpo docente sobre o Bacharelado e a Licenciatura constitui um passo importante para a compreensão do contexto acadêmico, no qual se pretendem concretizar as propostas de formação que tragam orientações pedagógicas futuras aos professores dos cursos de Graduação em Educação Física.

Desta maneira, consideramos que o presente trabalho poderá elucidar a dimensão das diferenças existentes na concepção de docência no ensino superior, notadamente em um contexto em que a formação do Bacharel e do Licenciado se realiza a partir de um corpo docente comum às duas modalidades, mesmo considerando que esta formação é voltada para espaços sociais diferentes, quais sejam as academias, os clubes, etc., no caso do Bacharelado, e a Educação Básica e projetos educativos, para a Licenciatura em Educação Física. Para Molina Neto & Giles (2003, p. 252),

Neste sentido, sublinha-se que é preciso problematizar a formação profissional em educação física, antes de dizer como ela deve ser, pois revisando-se a bibliografia sobre o tema, é possível constatar que os textos existentes são mais prescritivos do que problematizadores. A tese preliminar é de que uma reflexão dessa natureza não se pode centrar somente no currículo de formação inicial, mas em uma discussão de toda a carreira, de toda a trajetória profissional. Essa proposição articula-se com a discussão de que a formação profissional deve ser pensada no contexto de uma cultura docente, embora se reconheça que a formação inicial é um momento importante na construção da identidade profissional de educação física, porém não o único.

2.3 Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no contexto da formação inicial de profissionais de Educação Física, curso de graduação da UFMG, com o objetivo principal de analisar as representações sociais dos professores da graduação em Educação Física sobre o Bacharelado e a Licenciatura e as implicações de tais representações na formação dos profissionais em cada uma dessas modalidades.

Um segundo objetivo visa identificar as orientações legais contidas nas propostas oficiais do Conselho Federal de Educação e do Conselho Nacional de Educação sobre a formação do profissional de Educação Física, no período de 1962 a 2004.

2.4 Abordagem metodológica

O projeto inicial da presente pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), para análise e parecer, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos. Devidamente instruído com todos os documentos necessários para sua avaliação, o projeto foi aprovado e autorizado a realização da pesquisa em 29 de março de 2007, de acordo com o Parecer N° ETIC 023/07 (Anexo 1).

Este estudo adota uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, cujo detalhamento apresentamos a seguir, descrevendo o contexto no qual ocorreu a pesquisa, a seleção dos sujeitos, os procedimentos adotados e como foram feitas a coleta e análise dos dados (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999).

Segundo Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1999), dada a importância do contexto nas pesquisas qualitativas, é necessário que a investigação pretendida seja precedida por um período exploratório. Neste aspecto, o fato de ser professor na instituição que foi objeto de estudo, favoreceu esta etapa do desenvolvimento da pesquisa. A convivência no cotidiano da escola e o compartilhamento das discussões ocorridas em função da necessidade de reformulação curricular do curso foram fundamentais para o reconhecimento do campo a ser pesquisado. Em várias ocasiões, tivemos a oportunidade de discutir com alguns professores o nosso propósito de pesquisa, para perceber quais seriam seus comentários quanto à relevância do estudo para a área e para a formação de bacharéis e licenciados em Educação Física. A manifestação desses professores foi de apoio e de curiosidade sobre os resultados do estudo a ser realizado. Segundo pesquisadores,

Uma vez obtido o acesso ao campo, pode se iniciar o período exploratório, cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 161).

2.4.1 O local da investigação e os sujeitos da pesquisa

Neste estudo, investiga-se a formação inicial de profissionais de Educação Física, na perspectiva das representações sociais dos professores universitários. Tal fato define, necessariamente, o contexto da pesquisa como o curso de graduação.

O lócus de estudo foi definido tendo por base que em Belo Horizonte, em 2006, existiam seis instituições de ensino superior que ofereciam o curso de graduação em Educação Física, mas apenas duas delas já tinham turmas graduadas. As demais eram instituições autorizadas e em fase de reconhecimento pelo MEC. A natureza desse estudo exigia, por razões conceituais e de história da instituição formadora, que as escolas a serem estudadas tivessem, pelo menos, dez anos de existência.

Entre as duas restantes, nossa escolha recaiu sobre a instituição que possuía mais de 35 anos de percurso acadêmico e que oferecia as duas modalidades, Bacharelado e Licenciatura, realidades distintas e, ao mesmo tempo, próximas pela convivência das duas trajetórias de formação, condição fundamental para estabelecer o cenário apropriado para desenvolvermos nosso estudo. Assim, ficou definido que a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG), compunha este cenário. Definiu-se o período de 1962 a 2004, para efetuarmos os estudos relacionados à legislação que orientava a formação profissional em Educação Física.

O curso de graduação em Educação Física da EEFFTO/UFMG tem a duração de quatro anos, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura. São oferecidas 110 vagas no vestibular, com duas entradas anuais de 55 alunos por semestre. Uma característica do curso é que, nos três primeiros semestres letivos, os alunos participam de disciplinas comuns, consideradas básicas, sem distinção de modalidade. No terceiro semestre, ou 3º período, os alunos devem optar pelo Bacharelado ou Licenciatura. Portanto, a partir do quarto semestre, ou 4º período, são definidas as trajetórias de formação dos alunos.

O cenário atual do curso de Educação Física da EEFFTO/UFMG foi reformulado de acordo com as Diretrizes Curriculares da área desde 2005. Convivem, com a formação estabelecida no citado currículo, alunos do currículo proposto segundo a Resolução CFE Nº 03, de 16 de junho de 1987, que permitia ao aluno cursar o Bacharelado ou a Licenciatura, em 08 semestres, ou, ainda, os dois cursos simultaneamente obtendo os dois diplomas em 09 semestres. Outra situação possível é a continuidade de estudos, que permite ao aluno, após graduar-se em uma ou outra modalidade, cumprir disciplinas para obter mais uma habilitação. Apesar da convivência de dois currículos, nossa busca nessa dissertação dirigiu-se para a formação proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares, no atual currículo.

Em 2006, o corpo docente do Curso de Graduação em Educação Física da EEEFTO era constituído por trinta e três professores em efetivo exercício, sendo quinze do Departamento de Educação Física (DEF) e dezoito do Departamento de Esportes (DESP). Dessa população calculamos uma amostra proporcional de 27% do total de cada Departamento, o que significa que foram entrevistados quatro professores do DEF e cinco do DESP, mantendo a proporcionalidade entre os dois departamentos.

Os professores escolhidos para serem sujeitos deste estudo foram aqueles que tiveram uma participação ativa nas discussões da reforma curricular do Curso de Educação Física, identificados na fase exploratória, e que atuavam como docentes no Bacharelado e na Licenciatura.

Apresentamos, abaixo, dois quadros com os dados referentes às formações acadêmica e profissional de cada um dos professores, identificados por codinomes. Tais quadros foram elaborados a partir das informações prestadas pelos próprios professores em impresso próprio (Anexo 2). É possível, através deles, fazermos algumas inferências sobre as relações entre as experiências desses professores com suas representações sociais e que definem a ancoragem para vários pensamentos anunciados durante a coleta de dados.

Quadro 1: Trajetória de Formação Acadêmica dos professores que compõem a amostra

NOME DO PROF.	DATA DE NASC.	ED. BÁSICA	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Fátima	1967	1984 Particular	1991 Pub. Fed.	1993 Ed. Física	1998 Ed. Física	2006 Desporto
Cláudio	1948	1956 Pública	1972 Pub. Fed.	1976/77 Atletismo / Esporte Adaptado	1982 Saúde	2005 Saúde / Educação
João	1951	1969 Pública	1974 Pub. Fed.	1976 Esportes	1976 Ed. Física	1987 Fisiologia do Exercício
Jorge	1967	1983 Particular	1991 Pub. Fed.	XXX	1996 Ed. Física	Em curso Desporto
Maria	1966	1983 Particular	1989 Pub. Fed.	XXX	1993 Ed. Física	2004 Fisiologia
Lino	1953	1972 Pública	1977 Pub. Fed.	1986 Esportes	1996 Fisiologia	2000 Fisiologia
Pablo	1952	1969 Pública	1973 Pub. Fed.	1975 Handebol	1986* Ciências do Esporte/Ed./ Ortopedia Esportiva	1995 Educação
Pedro	1971	1988 Pública	1993 Pub. Est.	XXX	1997 Educação Motora	2002 Estudo do Lazer
Riobaldo	1962	1979 Particular	1982 Pub. Fed.	1988 Esportes	1993 Educação	1999 Educação

* Ênfases do Mestrado do Prof. Pablo, cursado na Alemanha.

Quadro 2: Trajetória Esportiva e Profissional dos professores que compõem a amostra

NOME DO PROF.	*ESPORTE ESCOLAR	*ESPORTE AMADOR	*ESPORTE PROFISSIONAL	TÉCNICO / PROF. ACADEMIA	PROFESSOR ED. BÁSICA	PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
Fátima	Esportes Coletivos	Natação	XXX	08 anos	03 anos	13 anos
Cláudio	Atletismo	Atletismo	XXX	02 anos	XXX	30 anos
João	Atletismo	Atletismo	XXX	14 anos	04 anos	32 anos
Jorge	Voleibol	XXX	Tênis de Mesa	07 anos	XXX	12 anos
Maria	Handebol	Atletismo	XXX	XXX	XXX	14 anos
Lino	Futebol	Futebol	XXX	XXX	04 anos	25 anos
Pablo	Esportes Coletivos	Handebol	XXX	15 anos	10 anos	20 anos
Pedro	Voleibol Handebol	Natação	Natação	10 anos	XXX	13 anos
Riobaldo	Esportes Coletivos	Futebol e Futsal	XXX	XXX	18 anos	21 anos

* Esportes praticados pelos professores antes da atuação como profissionais de Educação Física.

No quadro 1, é apresentado um grupo de cinco professores com idades compreendidas entre 36 a 45 anos de idade; e quatro professores entre 55 e 59 anos. A distância entre as idades dos professores podem servir como indicação do resultado de um período de renovação do quadro de professores. Todos os professores concluíram sua graduação em universidades públicas e o ano de conclusão dos cursos mostra-nos que quatro professores graduaram-se no período de vigência da Resolução CFE Nº 69/69. O professor Pablo graduou-se em universidade estrangeira, e quatro no período da Resolução CFE Nº 3/87. Seis professores participaram de cursos em nível de especialização, sendo a maioria direcionada para a área esportiva. Seis dos professores fizeram seu mestrado na área de Educação Física e os outros, em Saúde, Fisiologia e Educação, áreas que guardam uma evidente interface com a Educação Física. A coluna referente ao doutorado traz-nos que três professores concluíram seu doutoramento na área da Educação, sendo que o professor Cláudio apresenta dois aprofundamentos (Saúde e Educação), característica do doutorado concluído em país estrangeiro; e seis deles fizeram doutorado em conteúdos básicos da área da Educação Física.

No quadro 2, verificamos que os professores têm experiência com o esporte desde a infância, atividade predominante nas aulas de Educação Física à época, mesmo porque o envolvimento com atividades esportivas, em equipes escolares, denotava uma maior aproximação com área. As colunas Técnico/Prof. de Academia e Professor na Educação Básica mostram-nos a experiência profissional dos professores com os contextos de atuação do Bacharel e do Licenciado, antes de

se tornarem professores na graduação em Educação Física. Pelo quadro, verifica-se que três professores declararam ter experiência no contexto escolar e não-escolar; três professores possuem experiência profissional só no contexto não-escolar; dois professores possuem experiência só no contexto escolar; a professora Maria iniciou sua carreira profissional já como professora universitária. Todos os professores possuem mais de 12 anos de docência na universidade. O que podemos aferir dos dados relativos ao exercício docente na graduação em Educação Física é que cinco professores atuavam como docentes no período de vigência da Resolução N° 69/69, participaram da reformulação curricular de 1987 e estão no processo de reforma do curso de graduação em Educação Física desencadeado em 2004, através da Resolução CNE/CES N° 7/2004. Os demais professores iniciaram na docência do ensino superior em Educação Física já sob a égide da Resolução CFE N° 3/87.

2.4.2 Os instrumentos de coleta de dados

A trama da coleta de dados para buscar as R.S. dos professores, que tratam da formação do Bacharel e do Licenciado no Curso de Graduação em Educação Física, incluiu ainda três modalidades de instrumentos, quais sejam: entrevistas semi-estruturadas (ANEXOS 2 e 3); narrativa da prática docente (ANEXOS 4 e 5); e uma análise de publicações dos docentes, para verificar consistência de relações entre os dados coletados sobre a formação do Bacharel e do Licenciado.

Optamos pela entrevista semi-estruturada, por considerá-la um procedimento que tem como característica principal ser mais flexível do que um questionário e nos permitir captar aspectos de natureza pessoal e de escolhas individuais dos professores relacionados, conforme orientam Lüdke & André (1986).

O roteiro da entrevista realizada com os docentes foi previamente testado para seu aprimoramento na fase de organização do projeto. Três professores participaram do pré-teste, respondendo às perguntas inicialmente formuladas e deram sugestões sobre elas. Este pré-teste foi essencial, pois, com os dados colhidos, foi possível aperfeiçoar o roteiro e ensaiar o papel de entrevistador, desenvolvendo a capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado, com o objetivo de garantir um clima favorável para as manifestações dos professores (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 35).

Nas entrevistas procuramos identificar:

- o conhecimento do entrevistado sobre a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física;
- como o entrevistado avalia os documentos oficiais, as diretrizes curriculares, que orientam a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física;
- as estratégias utilizadas pelo entrevistado, para ressaltar as características inerentes ao exercício profissional do Bacharel e do Licenciado.

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa constituiu-se de uma narrativa pelos professores sobre sua prática pedagógica, relacionada com as ementas e com os programas das disciplinas ministradas por eles, procurando ressaltar a forma como desenvolvem o conteúdo das disciplinas e como relacionam o conteúdo programático com a atuação do Bacharel e do Licenciado. Com esse procedimento, foi possível identificar em suas falas elementos que evidenciavam suas representações, pois as conversações configuram e animam as representações sociais e, desse modo, lhes dá uma vida própria (SÁ, 1998, p. 90). Trabalhamos, ainda, na busca de coerência entre os dados da entrevista semi-estruturada em confronto com os dados das narrativas, buscando as explicações manifestadas nas gravações desses procedimentos adotados. As gravações foram autorizadas pelos professores da amostra.

Como terceiro instrumento de coleta de dados, utilizamos a análise documental para obtenção de importantes informações sobre as representações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir da análise de publicação do professor da amostra, conforme apresentação em seu Currículo Lattes. As publicações de sete professores fazem parte de uma coletânea de trabalhos direcionada para cursos formadores de profissionais de Educação Física, bacharéis e licenciados. Dois professores não publicaram nesta coletânea, mas possuem publicações de trabalhos em outras fontes que têm o mesmo público alvo. O uso desses gêneros textuais advém do fato de que

considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos... No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizadas (ALVES-MAZZOTTI & GEWINDSZNAJDER, 1999, p. 169).

Procuramos, com esse procedimento, responder às seguintes perguntas: quem diz o que? a quem? como e com que efeito? conforme modelo adotado por Franco (2005, p. 29), evitando uma forma meramente descritiva dos textos:

1. Toda mensagem falada, **escrita** (grifo nosso) ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.
2. O produtor / autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para «dar o seu recado» e as interpreta de acordo com seu quadro de referência...
3. A teoria da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta implicações extremamente importantes para quem se propõe fazer análise de conteúdo (FRANCO, 2005, p. 21-22).

Quando da realização dos testes dos instrumentos na fase exploratória, elaboramos uma ficha de identificação (ANEXO 2), sem identificação nominal, com o intuito de conhecermos a trajetória acadêmica e profissional dos professores voluntários. Quem sabe? De onde sabe? São perguntas que possibilitam estabelecer a relação entre o saber prático que liga o entrevistado ao objeto. As

informações obtidas sobre a trajetória acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa foram fundamentais para a análise dos dados obtidos.

Há necessidade de quantificar este conhecimento, que é prático e, portanto, fruto de experiência. Os estudos das representações sociais induzem ao conhecimento de quais referenciais e condições em que elas foram produzidas, sobretudo porque a representação é empregada para agir no mundo e nos outros. Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, crenças e valores, os quais, claramente, colocam cada pessoa em uma categoria distinta, ou seja, nossas representações são fruto de nossa história de vida. Não é prematura tal afirmação, apesar da necessidade de um maior aprofundamento no estudo das Representações Sociais e seus efeitos na Educação Física. Ao apresentarmos o resultado de nossa pesquisa, esperamos ter conseguido demonstrar, que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura (MOSCOVICI, 2003, p.35).

A etapa de coleta de dados foi cumprida, observando-se o rigor metodológico que deve permear todos os procedimentos da pesquisa. A nossa proximidade com os sujeitos da pesquisa levou-nos a uma preocupação quase excessiva com a confiabilidade e a validade dos resultados. Utilizamos o recurso da triangulação dos dados obtidos, por meio dos três instrumentos de coleta descritos, de modo a possibilitar a credibilidade necessária ao estudo (ALVES-MAZZOTTI &

GEWANDSZNAJDER, 1999, LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Ainda segundo esses autores (id, p. 170),

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhe o significado.

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), utilizada como referencial teórico, praticamente desenha o que buscar e como buscar. Como indicam Lüdke & André (1986, p. 48), o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir da qual é feita a primeira classificação dos dados.

Necessitamos, *a priori*, definir qual instrumento nos orientaria na análise dos dados que seriam coletados e no estudo da comunicação oral, escrita e figurativa, bem como nas tarefas de descrição, análise e interpretação das mensagens/enunciados emitidos por diferentes indivíduos ou grupos (FRANCO, 2005, p. 10), a opção foi pela utilização da análise de conteúdo.

Franco (2005) informa-nos que a análise de conteúdo

envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que

provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2005, p. 11).

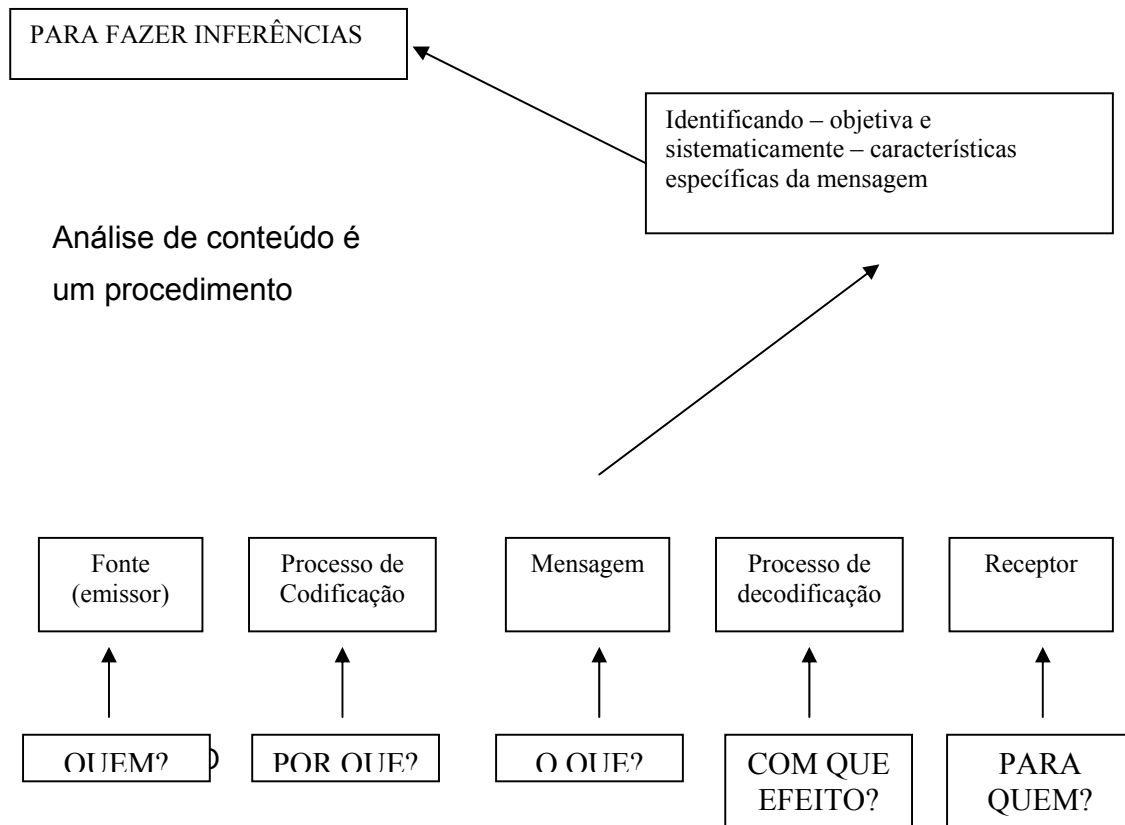
Percebe-se a justeza da escolha, na medida que nos foi possível identificar aspectos específicos nas mensagens, oral e escrita, para fazermos as inferências necessárias a fim de podermos responder às questões colocadas pelo presente estudo.

Para Franco (2005), produzir inferências é a razão da existência da análise de conteúdo, uma vez que

é ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2005, p. 26).

O modelo elaborado por Franco (2005) (Figura 1, a seguir), ilustra perfeitamente como se dá o processo da análise de conteúdo e que resulta nas inferências necessárias para a investigação que desenvolvemos.

Figura 1: Características definidoras da Análise de Conteúdo



Fonte: FRANCO, Maria Laura P. B.. *Análise de conteúdo*. Série Pesquisa, 6. Brasília: Líber Livro, 2005, p. 29.

Supomos que os instrumentos utilizados na presente pesquisa, entrevista, narrativa e análise documental, lidos através da análise de conteúdo, foram eficientes para responder às questões relativas à formação do Bacharel e Licenciado em Educação Física abordadas através das representações sociais dos professores universitários.

2.4.3 Definição de categorias de análise em face dos pressupostos do estudo

O referencial teórico, a leitura de outros estudos sobre representações sociais e a fase exploratória do presente estudo foram fundamentais para a organização e para a interpretação dos dados que seriam coletados, porque foi com esse instrumental teórico e prático que se desenharam as categorias que seriam utilizadas posteriormente. As primeiras categorias criadas são quase sempre aproximativas, e acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e satisfatória (FRANCO, 2005, p. 58).

Apesar de parecer que as categorias surgiram espontaneamente em nossos estudos, elas seguiram as orientações de Franco (2005) para serem criadas. Segundo Bardin (1988), é necessário respeitarem-se algumas regras para a elaboração de um conjunto de categorias, de modo que elas devem possuir as seguintes qualidades:

A exclusão mútua: o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização.

A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

A objetividade e a fidedignidade: estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam sendo válidos. A esse respeito, os comentários de vários autores são esclarecedores. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.

A produtividade: um conjunto de categorias é produtivo, desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora. (BARDIN, 1988, p. 120-121).

Atentos a essas orientações, colocamos como categorias iniciais as bases para as questões contidas na entrevista realizada com os professores universitários, relacionados:

- o ao conhecimento do entrevistado sobre o Bacharelado (formação de bacharéis) em Educação Física;
- o ao conhecimento do entrevistado sobre a Licenciatura (formação de licenciados) em Educação Física;
- o à valoração do entrevistado em relação às diretrizes curriculares;
- o às características inerentes ao exercício profissional do Bacharel; e
- o às características inerentes ao exercício profissional do Licenciado.

Para o segundo instrumento de coleta de dados, a narrativa, criamos as seguintes categorias:

- o conteúdo e as formas de ensino;
- o atuação do Bacharel ou atuação do Licenciado; e
- o competências e habilidades desenvolvidas nas aulas.

Para o terceiro instrumento, a análise documental, estabelecemos como categorias de análise:

- o temas específicos à formação do Bacharel;

- o temas específicos à formação do Licenciado; e
- o temas de formação geral.

Tais categorias orientaram a análise dos dados coletados e serviram também de pontos a confrontar com os textos oficiais, que normatizam a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física, procedimento feito com o apoio de uma minuciosa leitura de livros e periódicos, completada com nossa experiência na formação inicial e continuada de bacharéis e licenciados em Educação Física desde 1979. Desenvolvemos, com essa experiência de pesquisa, os chamados saberes experienciais, assim denominados, com Tardif (2005), que assim os define:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram à ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2005, p. 48-49).

Parafraseando Vaz de Mello (2002), nosso olhar nesse trabalho fundamenta-se em dois modos de conceber a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física, que estão relacionados:

- o às representações sociais sobre o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física —→ que vêm do olhar dos professores universitários;
- o aos documentos oficiais —→ originados no olhar de estudiosos das políticas da Educação Superior no País.

Neste trabalho, foram captadas e sistematizadas as representações sociais dos professores universitários sobre a formação do Bacharel e do Licenciado do Curso de Educação Física, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, desenvolvendo três instrumentos de coleta de dados, quais sejam: entrevistas semi-estruturadas, narrativas e análise documental. Os resultados colhidos foram organizados segundo as categorias teóricas que orientaram a elaboração da análise de conteúdo proposta inicialmente por Bardin (1988) e que, nessa pesquisa, seguiram o modelo de Franco (2005).

3.1 Representações Sociais

Neste capítulo apresentam-se as bases teóricas que nortearam o estudo das representações sociais dos professores do Curso de Graduação em Educação Física da UFMG sobre o Bacharelado e Licenciatura na área. Trazemos, para esse capítulo, não só as posições teóricas de estudiosos no campo das representações sociais, como também trabalhos realizados na mesma temática, os quais contribuíram com subsídios necessários à formulação do nosso objeto de pesquisa.

O contexto histórico do presente estudo está caracterizado no âmbito das reformas dos currículos dos cursos de Educação Física, concretizadas na Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área; e pelo impacto causado pela Lei Nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. A regulamentação da profissão produziu um questionamento quanto à participação do Licenciado no mercado não-escolar. Um dos argumentos utilizados é que o Licenciado é formado para atuar na Educação Básica, e não em academias, clubes, hospitais, etc. Um divisor de águas colocado pela legislação refere-se ao impedimento de o Bacharel atuar na Educação Básica, determinado pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, no seu art. 62, define que a

formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

Trata-se de um momento ímpar, para se compreender como interagem as representações dos professores universitários frente às mudanças propostas, já que o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças (MOSCOVICI, 2003, p. 91).

A implementação de mudanças que têm como ponto de partida as representações dos professores e que provocam conflitos internos e externos às pessoas ou o que se pensa sobre o que é o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física, pode determinar em que grau esses conflitos ocorrem. Nas palavras de Moscovici (2003, p. 91), nesses momentos,

as pessoas estão, então, mais dispostas a falar; as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas estão excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não-familiar e perturbado. As representações sociais se mostram transparentes, pois as divisões e barreiras entre mundos privado e público se tornaram confusas.

Na verdade, a importância do estudo das representações sociais (R.S.) é reconhecida há mais de uma década nas ciências humanas, isto sem citar as

contribuições de Durkheim⁷ (1984) nesse campo. As R.S. englobam acepções diferenciadas que são processos intrapsíquicos ou das produções mentais sociais, da cognição ou da ideologia, do comportamento privado ou da ação pública. Apesar de todas essas tendências, existe o reconhecimento da pertinência e da eficácia das representações na instituição de uma realidade consensual e sua função sociocognitiva na integração da novidade, na orientação das comunicações e das condutas (JODELET, 2005), o que faria com que essa fosse mais uma razão para adotar-se as R.S. como base de estudo, uma vez que, ainda segundo essa autora (id, p. 40)

Doravante, o estudo da produção e da eficiência das representações numa totalidade social não é mais contestável, nem quanto à sua importância nem quanto à sua viabilidade. Basta definir com cuidado as formas da execução empírica.

Ao longo desse estudo, aproximamos a teoria das representações sociais do contexto em que desenvolveríamos a nossa discussão, ou seja, do ambiente universitário, das relações ali existentes, dos professores do Curso de Graduação em Educação Física. Esse exercício, o ir à teoria e vir ao contexto universitário, permitiu-nos perceber, significativamente, os fundamentos da teoria e relacioná-los com o que pretendemos investigar.

Ao abordarmos as R.S. através das posições emitidas por sujeitos sociais, os professores universitários, a respeito de objetos socialmente valorizados ou conflitantes, o Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, supomos que as

⁷ V. DURKHEIM, E. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1984.

informações, valores, crenças, opiniões e imagens coordenam as atitudes dos sujeitos no convívio social. Isso denota, também, a complexidade das representações e que elas fazem parte de um pensamento preexistente no sujeito e ancoradas, repetimos, em tradições e imagens do mundo e da existência.

Com suporte na Teoria das Representações Sociais criada por Moscovici (1978), apreende-se que toda representação é sempre de alguém, o professor universitário, no caso, sobre alguma coisa, o Bacharelado e Licenciatura em Educação Física: é o que alguém pensa sobre determinado objeto. E sociais porque são formadas quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórica e cultural de suas sociedades. As experiências e percepções individuais não podem ser descartadas, mas deve-se lembrar que o que aprendemos e pensamos, o conhecimento e as crenças, é resultado de interações com outras pessoas (MOSCOVICI, 2003).

Para compreendermos o cotidiano e o papel das interações pessoais na formação e identificação de nossas representações, recorreremos a Berger & Luckman (1985, p. 40):

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do aqui (de meu corpo) e agora (do meu presente) – o aqui e agora apresentado a mim na vida cotidiana é a fonte de minha consciência. Além disso, a vida cotidiana é dividida com outros sujeitos em um mundo intersubjetivo. Não é possível existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. Cada um com uma perspectiva de

mundo diferente do outro. Mas pode-se afirmar que continuamente há uma correspondência entre os significados de cada um. O conhecimento do senso comum é o conhecimento compartilhado entre os sujeitos sociais. A realidade da vida cotidiana nunca é abandonada, mesmo quando se depara com conhecimentos novos, ou problemas novos. A “novidade” é incorporada à vida cotidiana, enriquecendo-a. Quando isto acontece, a realidade da vida cotidiana procura integrar o “setor problemático” dentro daquilo que já não é problemático.

Uma sociedade ou um grupo não se constitui simplesmente pela reunião de indivíduos, por meio de uma hierarquia de poder ou baseada apenas em interesse mútuos. Para que poderes e interesses sejam realmente fundantes de um determinado grupo, é necessário que existam representações ou valores que lhes dêem sentido, além de um esforço coletivo, para que os membros dessa sociedade se unam através de crenças que os identifiquem.

A forma como uma determinada sociedade, a de professores, entre outros, constitui-se, como se organiza e como se identifica está bem caracterizada nas palavras de Moscovici (2003):

Isto tudo é guiado por opiniões, símbolos e rituais, isto é, por crenças e não simplesmente pelo conhecimento ou técnica. As opiniões pertencem a uma ordem diferente: crenças sobre a vida comum, sobre como as coisas devem ser, sobre o que se deve fazer; crenças sobre o que é justo, o que é verdadeiro e o que é belo; e ainda outras coisas, todas produzindo um impacto nos modos de se comportar de sentir ou de transmitir e permutar bens.

Goffman (1999) contribui para compreendermos esses processos, quando aborda a maneira pela qual os indivíduos se apresentam a si mesmos e as suas atividades às outras pessoas em situações comuns, como a de trabalho, os meios

pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas.

O autor destaca que

Em presença dos outros, o indivíduo geralmente inclui em sua atividade sinais que acentuam e configuram de modo impressionante fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos ou obscuros. Pois se a atividade do indivíduo tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, durante a interação, o que ele precisa transmitir (GOFFMAN, 1999, p. 36).

Moscovici coloca como pano de fundo, sobre o qual a teoria das representações sociais se desenvolveu, três aspectos: (1) a primazia das representações ou crenças sobre as percepções sensoriais da informação, isto é, ver coisas desprovidas de tradição, desprovidas de conceitos compartilhados, o que não pode acontecer com pessoas que vivem em sociedade; (2) a origem social das percepções e das crenças, posto que quase tudo o que a pessoa sabe, ela o aprendeu de outra, de várias formas. Essa proposição constitui a essência da teoria, na medida em que o conhecimento e as crenças se originam de uma interação entre indivíduo e sociedade e (3) o papel coercitivo das representações e crenças em um grupo, resultante da necessidade de se viver em sociedade ou pertencer a um determinado grupo, como clãs, igrejas, movimentos sociais, clubes, etc. Esse pertencimento resulta da aceitação das formas coletivas de

pensamento e das obrigações que são cumpridas por todos os membros de uma comunidade através de coação. Dessa maneira as formas do pensamento coletivo acabam se incorporando às ações dos indivíduos.

Torna-se necessário considerar, neste estudo, a contribuição de Durkheim (1858-1917) à Teoria das Representações Sociais. Ele é considerado o primeiro autor que trabalha explicitamente o conceito das representações, ao considerar que representações coletivas, termo utilizado em suas obras e que possui o mesmo sentido das RS, refere-se a categorias do pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Essas categorias, segundo esse teórico, surgem ligadas a fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e interpretações:

É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (DURKHEIM, 1984, p. 52).

Ao apresentar o pano de fundo sobre o qual a teoria das representações sociais se desenvolveu, o próprio Moscovici remete a Durkheim (1912) o delineamento dele e cita a obra *The elementary forms of the religious life*, na qual o autor aborda as crenças religiosas dos indígenas australianos, como são criadas e qual seu papel na constituição daquela sociedade (MOSCOVICI, 2003).

Para Duveen (2003), apesar do reconhecimento de Moscovici ao trabalho de Durkheim, há diferenças marcantes na concepção dos conceitos que resultaram nas representações coletivas e nas representações sociais⁸. Durkheim defendeu, no esforço de estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma, que as representações individuais deveriam pertencer ao campo da psicologia; e as coletivas, à sociologia. Moscovici procurou estabelecer uma ciência mista centrada no conceito de representação. Ao preferir o termo social ao coletivo, Moscovici enfatizou o dinamismo das representações, diferentemente da abordagem de Durkheim que deu um caráter estático às representações. Para Duveen, a psicologia social de Moscovici, pelas diferenças apontadas, não pode ser reduzida a uma variante da sociologia Durkheimiana (DUVEEN, 2003, p. 14).

Outro estudioso que aparece no trabalho de Moscovici e considerado fundamental no desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais é Jean Piaget⁹. Moscovici ressalta a contribuição de Piaget por considerar que foi esse teórico quem deu o primeiro passo para penetrar no interior e descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais o mais detalhadamente possível. Na verdade, Piaget (1975), ao investigar a representação do mundo da criança, possibilitou a superação de um dos limites no estudo das representações sociais iniciados por Durkheim: a despreocupação com a estrutura e a dinâmica das representações (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

⁸ V. a discussão desenvolvida por Gerard Duveen em *O poder das Idéias*, texto introdutório à obra de Moscovici, *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (2003, p.7-28)

⁹ Apesar de não serem citados ao longo deste estudo, é conveniente destacar outros estudiosos do tema representações e que fizeram parte das referências de Moscovici: Vygostsky, Freud, Lévy-Bruhl, Weber, Schutz, entre outros.

Nas palavras de Souza Filho (1995, p.110): após as contribuições de Piaget a respeito do desenvolvimento epistemológico e cognitivo¹⁰, baseando-se em observações clínicas, abriu-se a possibilidade de estudar a produção simbólica natural de modo mais radical. O trabalho de Piaget veio resolver o problema resultante da incapacidade dos modelos psicossociais existentes na década de 1970, período em que vários estudos foram produzidos sobre RS, de qualificarem o comportamento humano a partir de estudo de atitudes e opiniões, além de dar conta da subjetividade e do particular na construção das representações. Em sua obra, Piaget ressalta a função simbólica como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações e também necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos, possibilitando a constituição das representações, sem que isso constitua uma contestação à natureza social de tais representações (PIAGET, 1975).

Um aspecto fundamental encontrado nos estudos de Moscovici (2003) sobre representações sociais, está destacado em recente publicação, *Representações Sociais: investigações em psicologia social*, aparece na discussão que o autor faz das contribuições de Durkheim e Piaget:

¹⁰ Em sua obra *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Piaget revela a gênese da representação cognitiva, que inicia pela passagem dos esquemas sensórios motores para os esquemas conceituais ou da atividade sensório motora à atividade representativa de ordem operatória (PIAGET, 1975, p. 275-345).

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou a nós vindo de Durkheim... A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior... Do mesmo modo, sabia-se que as representações sociais existiam na sociedade, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna... Para nós, isso se explica na dificuldade de penetrar o interior para descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações... isto é, em cindir as representações, exatamente como os átomos e os genes foram divididos. O primeiro passo foi dado por Piaget... Assim, o que eu proponho fazer é considerar como um fenômeno o que era antes visto como um conceito (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Seguindo essa consideração e para que se compreendessem as R.S. como um fenômeno, foi necessário que as representações sociais fossem vistas como uma atmosfera em relação ao indivíduo ou ao grupo e que elas são, sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade (MOSCOVICI, 2003, p. 53).

Por que criamos nós essas representações? Essa pergunta, feita pelo próprio Moscovici e que ele mesmo responde: com a finalidade de tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade. Isso reflete a nossa tendência em caminhar em caminhos conhecidos, onde as coisas acontecem sempre da mesma maneira, e que tudo esteja de acordo com nossas crenças.

A dinâmica da familiarização expõe os mecanismos por nós utilizados para não perdermos nossas referências, como, por exemplo, realçar a prevalência da memória sobre a dedução ou o passado sobre o presente. Moscovici (2003) alerta que aceitar e compreender o que é familiar, trabalhar para transformar o não

familiar em familiar, constitui-se numa dinâmica própria na apropriação do novo, mas há os que preferem tomar suas representações como padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido de uma maneira estática, prejudicando a familiarização. As nossas representações permitem-nos estabelecer, também, o que não é familiar. Isto é, tomando como referência o que conhecemos e acreditamos, identificamos o que é não-familiar, já que

representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo (MOSCOVICI, 2003, p. 216).

Outro aspecto importante a se considerar no estudo das representações sociais, enquanto produtos sociais, é que elas nos remetem às condições sociais em que elas foram forjadas, ou seja, ao contexto de produção. Tal contexto não pode ser compreendido apenas como um espaço social onde as interações acontecem, mas também percebido em uma perspectiva temporal, porque, de acordo com Spink (1994, p. 122),

três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social.

Ainda, a fim de compreendermos os processos formadores das representações, é necessário apresentar dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e nas referências do real, a ancoragem e a objetivação. O primeiro mecanismo possibilita-nos ancorar idéias estranhas ou novas, reduzindo-as a categorias e imagens conhecidas, ou seja, colocando-as em um contexto familiar.

Ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Ancoragem torna-se, portanto, uma exigência para se transformar o não familiar em familiar, ou o desconhecido em conhecido. Definimos algo a partir das categorias que criamos anteriormente como, por exemplo, um menino sujo, maltrapilho, descalço, que anda em grupos, que dorme nas calçadas, como um menino de rua. São as categorias que identificam o menino de rua. Essas categorias que dão sentido às coisas têm sua origem em nossa história de vida, no convívio social, na formação profissional. São elas que nos amparam quando classificamos pessoas ou objetos.

O segundo mecanismo auxilia-nos a transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico (MOSCOVICI, 2003, p. 60). Este mecanismo denomina-se objetivação.

No tocante à objetivação, Moscovici (2003) considera que se trata de um processo muito mais atuante que a ancoragem, pois vai além do nível abstrato no qual a ancoragem ocorre no imaginário. Nas palavras do autor,

objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível... A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Para o autor, objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. O exemplo utilizado por ele ilustra bem seu pensamento: temos apenas que comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

Retomando a tarefa de tornar o não-familiar em familiar e o papel de nossas representações nesse processo, protagonizado pela ancoragem e pela objetivação, Moscovici (2003) conclui que é a soma de experiências e memórias

comuns das quais nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não-familiar, ressalta também o dinamismo das experiências e da memória, para constituir o caráter do que é social:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí os conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

A opção pela Teoria das Representações Sociais como orientação teórica da presente pesquisa, inaugurada por Moscovici (1978), não nos permite desconhecer o fato, muito bem apresentado por Sá (1998), de que o conceito de representação social pode ser utilizado de um modo mais amplo, no seu livro *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*.

O objetivo do autor, ao apresentar diferentes perspectivas de estudo sobre o fenômeno das R.S., foi possibilitar ao pesquisador a escolha por determinada abordagem ou construir a sua própria, a partir da combinação de várias delas e, após a escolha, passar a contar com um balizamento teórico para a construção de seu objeto de pesquisa (SÁ, 1998).

A perspectiva de estudo adotada no presente trabalho, conduziu-nos a uma abordagem que coloca o sujeito, o professor universitário, como produtor de sentidos e que suas práticas são induzidas por suas representações sociais identificadas no seu discurso, conforme propõe Sá (1998).

3.2 Alguns estudos e pesquisas no campo das representações sociais

Os estudos de pesquisas que dão respaldo a esse eixo de investigação, desenvolvidos por Moscovici (1978) e por Sá (1998), são apresentados a seguir.

Sá (1998) relaciona seis temáticas que considera mais recorrentes no estudo de representações sociais e ressalta que

O que vamos apresentar não é, portanto, um levantamento exaustivo das pesquisas, mas uma relação das temáticas que parecem mais recorrentes, comentando apenas algumas das pesquisas específicas que as compõem, à guisa de ilustração. Trata-se de uma informação selecionada – a partir de um levantamento brasileiro incipiente – que ainda está para ser seguido de um levantamento mais sistemático – e de uma “memória espontânea” – certamente falha – da literatura internacional. O que nos interessa aqui é fornecer um panorama geral da produção empírica em representações sociais, em relação ao qual o jovem pesquisador possa avaliar a inserção do próprio projeto de pesquisa que pretende elaborar (SÁ, 1998, p. 34).

A primeira temática refere-se à relação entre a ciência e o pensamento erudito, por um lado, e o pensamento popular ou a representação social, por outro. A

segunda temática aborda questões relacionadas à saúde e à doença, que se impõem não só por razões históricas, mas também por sua incômoda e persistente atualidade. Essa temática, na verdade, pelo que se percebe no levantamento feito pelo autor, apresentou o maior número de pesquisas relacionadas nesse campo. A terceira temática diz respeito ao desenvolvimento humano, como, por exemplo, as que abordam questões relacionadas à infância, dos meninos e das meninas de rua, velhice. A educação constitui-se a quarta temática relacionada pelo autor, em que a noção da representação social tem sido privilegiada. Trabalhos sobre representações sociais envolvendo alunos, professores, funcionários, pais, a instituição educacional, da escola primária à universidade, questões de ensino, etc. A quinta temática apresentada pelo autor diz respeito ao mundo do trabalho, das profissões, das organizações e empresas, das condições de trabalho, relações entre trabalho e saúde, condições de trabalho, etc. Os estudos sobre comunidades, grupos, clãs, comportamento político e o exercício da cidadania e direitos humanos constituem uma sexta área temática (SÁ, 1998, p. 34-43).

Vale destacarmos alguns estudos que utilizaram a abordagem moscoviciana. Eles possibilitaram a visualização de questões teóricas e metodológicas sobre R.S., em temas relacionados à educação, tal qual a presente pesquisa. Assim, serão, também, apresentadas três teses de doutorado utilizadas como referência para a ilustração de aspectos que fazem parte das representações dos professores. Procuramos evidenciar os objetivos das pesquisas, a metodologia utilizada em

cada estudo e suas conclusões e, ao final, ressaltar as contribuições destes trabalhos para o presente estudo.

A pesquisa denominada *O Jogo de papéis e Representações Sociais na universidade*: o estudo de um caso particular foi realizado por Souto, em 1995. Esse estudo teve por objetivo analisar, a partir de relatos dos funcionários, alunos e professores de uma universidade pública, as representações sociais do professor e seu papel social, dentro da universidade em foco.

A opção metodológica da autora foi utilizar os discursos dos sujeitos envolvidos para chegar às RS sobre o professor universitário e seu papel social, resgatados através de entrevistas. A autora optou pela técnica de análise de conteúdo para analisar as entrevistas, o que resultou nas seguintes categorias: (a) representações da universidade pelos professores, alunos e funcionários; (b) representações dos professores pelos professores, alunos e funcionários e (c) das relações. Segundo essa autora,

distorcidas ou não, o fato é que as Representações Sociais sobre o professor universitário demonstram a necessidade de redimensionamento das análises que tentam defender a categoria, sem levar em consideração todos os que compartilham o mesmo grupo social. Ao mesmo tempo, deve-se separar as críticas que são verdadeiras e pertinentes ao cargo das que, de forma simplista e cômoda, colocam sobre os ombros dos professores os fatores de responsabilidade na produção e manutenção da crise universitária (SOUTO, 1995, p. 309).

As conclusões às quais a autora chegou é que as representações sociais identificadas no seu estudo revelam um sentimento de insatisfação relacionado com o tratamento diferenciado dado pela universidade para professores e funcionários; os alunos reclamam do nível de absenteísmo dos professores; para os professores, os problemas estão mais vinculados ao contexto político-histórico-social-institucional do que a eles próprios; os professores reclamam da participação dos alunos nas atividades acadêmicas; foi revelada a insatisfação sobre a postura classista, altiva e distanciada de certos professores, que prejudica as relações intergrupais.

Outra tese de doutorado analisada chama-se *Representações Sociais da Aprendizagem Docente de Professores Universitários em suas Trajetórias de Formação*, elaborada por Saraiva em 2005. A autora desenvolveu um estudo sobre R.S. de professores universitários dos cursos de Direito, Matemática e Pedagogia de uma universidade federal de Minas Gerais, tendo como variáveis a formação e a área de atuação dos professores.

O objetivo da pesquisa foi identificar os espaços sócio-educativos, experiências, processos e interlocutores que integraram as trajetórias pessoais dos professores no âmbito da aprendizagem docente, além de analisar as relações entre as representações dos docentes e os estatutos epistemológicos disciplinares que fundamentam os campos específicos de formação e atuação profissional.

A autora ressalta a busca da compreensão de como três grupos de professores universitários concebem o processo de aprendizado docente, ancorados em sua experiência cotidiana.

A escolha dos três cursos (Direito, Matemática e Pedagogia) foi fundamentada pela

necessidade de dialogar com três grupos de profissionais com formação diversificada, envolvendo docentes a quem se supõe apresentar uma ampla formação pedagógica (Pedagogia), a docentes com uma limitada formação pedagógica (Matemática) e aqueles a quem não foi oportunizada qualquer formação pedagógica (Direito) (SARAIVA, 2005, p. 55)

A metodologia desenvolvida pela autora orientou-se por um enfoque qualitativo, sem desconsiderar o uso de procedimentos quantitativos. Utilizou (1) técnicas de associação livre, (2) escolhas sucessivas e hierarquizadas e (3) entrevistas semi-estruturadas.

Esse estudo revelou que os professores ancoram suas representações sociais do aprendizado docente nos valores que constituem os campos profissionais de formação. No curso de Direito destacam-se o humanístico, o metodológico e o empírico; no curso de Matemática, o metodológico e o empírico; e, no curso de Pedagogia, o humanístico, o histórico, o social e o político.

A terceira tese de doutorado analisada foi intitulada *Representações Sociais dos Direitos Humanos e Alteridade em Estudantes do Ensino Superior*, desenvolvida por Cardoso em 2006. Os objetivos do trabalho foram conhecer as representações sociais de Direitos Humanos de estudantes do primeiro semestre de cursos de Psicologia e Direito, matriculados em uma faculdade particular de Belo Horizonte, em 2006; verificar se o conteúdo dessas representações vincula-se a uma orientação mais individualista ou mais voltada para a relação com o outro e ao coletivo, ou a ambas as posições; entender como os estudantes representam a si próprios em relação à perspectiva do outro; estabelecer paralelos entre a visão dos alunos sobre a própria relação com o outro e as representações sociais dos direitos Humanos nesses estudantes.

A autora utilizou como instrumento para a coleta de dados um questionário composto de três partes: na primeira, solicita informações objetivas que caracterizam os sujeitos; na segunda, apresenta questões abertas sobre os direitos humanos e a terceira parte é composta por um questionário fechado, onde os sujeitos deveriam marcar, em uma lista de 16 itens, aqueles que consideram melhores e piores exemplos de direitos.

Para analisar os dados a autora utilizou uma análise temática de conteúdo, explorando aspectos qualitativos e quantitativos das respostas dos sujeitos.

As conclusões às quais a autora chegou, em linhas gerais, revelam que os estudantes dos cursos de Psicologia e Direito apresentam representações sociais dos Direitos Humanos baseadas em idéias individualistas; concebem que a responsabilidade na definição dos Direitos Humanos é do governo, dos políticos, das autoridades; que os alunos não são considerados formadores de Direitos Humanos, e sim depositários de normas elaboradas externamente.

A apresentação desses três trabalhos envolvendo R.S. ajuda-nos a entender que existe uma interação entre pessoas ou grupos, e as representações estão presentes e são constantemente requisitadas. Percebemos o papel dessas representações na conformação dos indivíduos, por considerar que as R.S. têm o poder de influenciar o comportamento do indivíduo membro de uma coletividade. Tal como afirma Moscovici

É dessa maneira que elas (as R.S.) são criadas, internamente, mentalmente, pois é desta maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator predominante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

Remetendo estas considerações ao papel do professor universitário na formação dos alunos, é possível aferir-se que as representações sociais desses docentes são componentes do seu trabalho de criar e transmitir ciência e cultura.

Outra dimensão presente no dinamismo da construção das representações sociais refere-se ao que é intrínseco ao indivíduo. Não se pode pensar o indivíduo como tábua rasa, sem suas próprias representações, que o acompanham desde a infância (PIAGET, 1975; DUVEEN, 1994; GUARESCHI, 1995). Logicamente, as representações também não são criadas por ele, isoladamente, elas são produto de interações humanas. Nesse aspecto, Moscovici (2003, p.41) ressalta que a autonomia das representações do indivíduo são respeitadas no processo de criação das R.S.. Vejamos,

uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Nesse mesmo aspecto, Bauer (1994) estuda a função de resistência das representações sociais como uma das questões que deu origem ao conceito das R.S.. Nessa ótica, elas têm como um dos seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade. O autor as considera como sistema imunológico cultural:

Novas idéias são assimiladas às já existentes, que neutralizam a ameaça que elas representam e tanto a nova idéia, como o sistema que a hospeda, sofrem modificações nesse processo (BAUER, 1994, p. 229).

Um claro exemplo dessa resistência e dos mecanismos utilizados por grupos sociais para preservar sua identidade, encontramos no estudo realizado por Jodelet (2005), *Loucuras e Representações Sociais*, ao analisar as representações sociais em relação às doenças mentais de uma comunidade

francesa, Lévi-Straus, que hospeda doentes mentais. O estudo revela, em vários momentos, o que a autora denomina de barreiras da integração que denotam, do simbólico ao concreto, todos os mecanismos utilizados pelos hospedeiros (comunidade) para manter um certo distanciamento dos pensionistas (doentes mentais). E esse distanciamento não se restringe ao físico, mas também ao simbólico. O trabalho demonstrou que as pessoas são capazes de usar diferentes modos de pensamento que conduzem a diferentes representações sobre o mesmo objeto, dependendo do grupo ao qual pertencem: médicos, enfermeiros, donos de restaurantes, trabalhadores, hospedeiros ricos, hospedeiros pobres, os próprios doentes mentais, todos os habitantes de Lévi-Strauss (JODELET, 2005, p. 88-126, 129-162).

A Teoria das Representações Sociais, no eixo teórico da Psicologia Social, já tem mais de quarenta anos (MOSCOVICI, 1961), muitas pesquisas em representações sociais foram e são desenvolvidas a partir desse campo investigativo:

Apesar disso, várias atividades psicossociais relacionadas a esse campo parecem estar florescendo mais do que nunca; muita pesquisa em representações sociais está sendo realizada, não apenas em toda a Europa, mas também em outros continentes (MARKOVÁ, 2003, p. 305)¹¹.

¹¹ Em *Idéias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková* in MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 305 – 387, Moscovici discute críticas à sua teoria, revela a origem sobre suas idéias sobre representações sociais, enfim nos contempla com a compreensão dos processos de formação das representações sociais.

Esse trecho relata a transcrição da parte inicial do diálogo entre Moscovici e Marková, e aponta o volume de pesquisas em representações sociais nos dias de hoje. A esse comentário Moscovici responde:

... eu estou feliz, mas também surpreso, porque a teoria das representações sociais tenha estado conosco por muito tempo e que as novas gerações de pesquisadores estejam interessados nela, a tenham desenvolvido e tenham feito progresso teórico e metodológico. Estou feliz de ver que novas correntes emergiram dentro da teoria e que mais diversidade esteja sendo expressa, através das personalidades dos pesquisadores... (MOSCOVICI, 2003, p. 306)

A nossa preocupação inicial em apresentar elementos que demonstrassem a propriedade da Teoria das Representações Sociais como suporte teórico para desenvolver a presente pesquisa possibilitou-nos verificar a sua abrangência, bem como a notoriedade das diversas abordagens dos estudiosos nesse campo.

Apesar de ser um conhecimento gerado em outra área, a Psicologia Social, faz a apropriação da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico em pesquisas no campo da educação e em outras áreas cercada de cuidados, para que essa abordagem não tenha um caráter psychologizante, reducionista, de modo que perdêssemos de vista a natureza mais ampla do fenômeno educacional (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSNAJDER, 1999).

O referencial conceitual e metodológico estudado constituiu-se, para nós, a base para a compreensão do papel das representações sociais dos professores universitários, no contexto da formação de bacharéis e licenciados em Educação Física. A Teoria das Representações Sociais trouxe-nos subsídios que possibilitaram a releitura das questões subjacentes ao nosso estudo, dando um outro significado ao modo de ser e de agir do professor no seu trabalho de formar profissionais em Educação Física.

4 A formação dos profissionais de Educação Física e as reformas curriculares

Neste capítulo abordaremos aspectos relacionados à história da formação de profissionais de Educação Física no Brasil, por meio das orientações contidas em documentos oficiais no período de 1962 a 2004. O que pretendemos ressaltar é a evolução, a partir de resoluções e normas, da conformação do perfil profissional na Educação Física até o contexto atual.

O marco inicial para o estudo desenvolvido é o ano de 1962, quando foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação o Parecer Nº 298, de 17 de novembro de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de Educação Física e Desportos.

A história da formação de professores de Educação Física no Brasil inicia-se no final do século XIX (Tojal, 2005), mas uma abordagem histórica remontando a este período não se faz necessária já que, pelos estudos realizados até o momento, nota-se que a discussão sobre uma formação diferenciada para profissionais de Educação Física tomou consistência com a aprovação do Parecer Nº 298/62.

O levantamento histórico sobre os documentos contribuirá para entendermos como se deu a construção do Bacharelado e da Licenciatura em Educação Física

e relacioná-la no capítulo cinco, com as ancoragens utilizadas pelos professores universitários, para objetivar seu pensamento sobre bacharéis e licenciados no atual modelo de formação. Uma questão principal se coloca: o que determinava a proposição de percursos diferentes de formação: o local de trabalho escolar ou não-escolar, ou um perfil profissional diferenciado? Ao longo da história, vários fatores induziram mudanças na formação dos profissionais em Educação Física, culminando com o que estamos vivenciando no contexto atual, qual seja, uma proposta clara de formação do Licenciado que atuará na Educação Básica, diferenciada da formação do Bacharel que atuará nos clubes, escolinhas de esporte, academias, hospitais, etc.

4.1 Curso Superior de Educação Física e Curso de Técnica Esportiva: dois cursos, dois títulos

Com a promulgação da Lei Federal Nº 4.024, de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou estabelecido, segundo o Art. 22º, que seria obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior.

No ano de 1962, o Conselho Federal de Educação, subsidiado pelo Parecer CFE Nº 298, de 17 de novembro de 1962, relatado pelo Conselheiro Clóvis Salgado,

editou Resolução que fixou o currículo mínimo e a duração do curso Superior de Educação Física e do Curso de Técnica Desportiva.

O referido Parecer é sucinto, relata a existência de cinco cursos previstos no Decreto Lei Nº 1.212, de 17 de abril de 1939, que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que são: Curso Superior de Educação Física, Curso de Técnica Desportiva (também em nível superior), Curso de Educação Física Infantil (para normalistas), Curso de Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos (para médicos) e Curso de Massagem (para portadores de curso ginásial). Por considerar que os cursos para normalistas e para médicos são de especialização, e o de massagem é de nível médio, o relator se exime de regulamentá-los, remetendo a outras instâncias essa atribuição. Para o parecerista, a competência do Conselho Federal de Educação é a fixação da duração e os currículos mínimos do Curso Superior de Educação Física e Curso de Técnica Esportiva, por serem cursos de nível superior.

A proposta apresentada pelo relator sobre a duração dos cursos e seus currículos limita-se a determinar que a duração dos cursos será de três anos letivos e nomeia as disciplinas que comporão o currículo do **Curso Superior de Educação Física**: (1) Anatomia e Fisiologia; (2) Psicologia; (3) Pedagogia; (4) Cinesiologia; (5) Higiene; (6) Fisioterapia; (7) Socorros de Urgência; (8) Biometria; (9) Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos; (10) Ginástica; (11) Desportos; (12) Dança; (13) Recreação e (14) Matérias Pedagógicas, de acordo

com o Parecer Nº 292/62, que fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura e determina no seu Art. 1º as seguintes matérias pedagógicas para os cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio: (1) Psicologia da Educação: Adolescência, aprendizagem; (2) Didática; (3) Elementos de Administração Escolar. Do mesmo artigo, no seu parágrafo único, consta que é também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional¹².

Para o **Curso de Técnica Desportiva**: foram definidas as mesmas matérias enumeradas de 1 a 12 para o Curso Superior de Educação Física, além de dois desportos, que são colocados como especialização e matérias pedagógicas. A rigor, o que caracteriza a diferença entre os dois cursos são os dois desportos, além da possibilidade de as Escolas acrescentarem matérias obrigatórias ou facultativas nos currículos ou dispensarem matérias inadequadas ao sexo do aluno. Assim, o Curso Superior de Educação Física e o Curso de Técnica Esportiva eram dois cursos, com dois títulos e currículos muito próximos.

Apesar da distinção nominal dos dois cursos, a obtenção de mais um título ficava restrita à participação na especialização desportiva, sem nenhuma recomendação acerca de perfis diferenciados para atuação profissional. A legislação não trazia alguma restrição ao exercício profissional relacionado à formação recebida.

¹² Ver Revista Documenta Nº 7, setembro de 1962, p. 51-54.

4.2 Formação do Professor de Educação Física: um curso, dois títulos

No período em que foi adotado o sistema de formação de Professor de Educação Física e de Técnico Esportivo, em cursos paralelos, verificou-se que as escolas de Educação Física estavam realizando apenas o Curso de Professor de Educação Física, e fazendo a complementação para o Curso de Técnico Esportivo, segundo consta no Parecer CFE N° 894, de 06 de novembro de 1969.

A Divisão de Educação Física do MEC promoveu ampla discussão sobre o modelo de formação vigente à época, com o objetivo de propor-se um novo currículo.

Foi constituído, primeiramente, um grupo de trabalho que apresentou um estudo e anteprojetos, que contaram com a contribuição de representantes de Escolas de Educação Física do País.

Consta do Parecer CFE N° 894/69 que, na análise realizada na legislação a qual rege a formação de Técnico Esportivo, foi verificado que ela não estava sendo cumprida, porque as escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares das muitas especialidades existentes no País. Portanto, conforme concluiu o Parecer, o mercado de trabalho não estava podendo ser atendido, nem na quantidade, nem na qualidade.

Percebe-se que o argumento principal foi a necessidade de atender a uma demanda fora do contexto escolar, pois, conforme citado no referido Parecer, dados fornecidos pelo Conselho Nacional de Desporto informaram que havia cerca de 300 técnicos registrados naquele órgão, enquanto existiam mais de 16.000 associações desportivas em funcionamento.

As considerações apresentadas pelo relator, Conselheiro José Borges dos Santos, para fundamentar seu voto, baseavam-se na constatação de que a proposta apresentada na reunião das Escolas de Educação Física, realizada em São Paulo, representava bem o ponto de vista dos professores de Educação Física ali reunidos e da conveniência da adoção de um curso único para a formação adequada de Professor de Educação Física e Técnico de Desportos (PARECER CFE Nº 894/69).

Verifica-se uma clara tendência de que uma mesma formação responderia às necessidades do mercado de trabalho, não havendo necessidade de se discutirem diferentes perfis, seja para o professor de Educação Física ou para o Técnico de Desportos.

Assim, com base no Parecer Nº 894/69, foi estabelecida a Resolução Nº 69, de 06 de dezembro de 1969, que fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. Consta dessa

Resolução, no seu Art. 1º, que a formação de professores de Educação Física será feita em curso de graduação, que conferiria o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, ou seja, um curso, dois títulos. Segundo essa Resolução, ficaram unificadas as ofertas dos títulos de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos.

A referida Resolução estabelece as disciplinas do currículo mínimo de graduação em Educação Física, composto pelas seguintes matérias básicas: (1) biologia, (2) anatomia, (3) fisiologia, (4) cinesiologia, (5) biometria e (6) higiene e por matérias profissionais: (7) socorros urgentes, (8) ginástica, (9) rítmica, (10) natação, (11) atletismo, (12) recreação e (13) matérias pedagógicas, de acordo com o Parecer Nº 672/69, que fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de Licenciatura, propunha Resolução que determinava, no seu Art. 1º, as seguintes disciplinas pedagógicas para os cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas do 2º Grau: (a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e aprendizagem); (b) Didática e (c) Estrutura e Funcionamento do ensino do 2º Grau. Consta do Art. 2º que seria obrigatória a Prática de Ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a se desenvolver em situação real, de preferência em escolas da comunidade¹³. Para a obtenção do título de Técnico Desportivo, seriam acrescentadas duas matérias da lista de desportos oferecidas pela Escola, à escolha do aluno, que passariam a integrar o

¹³ Ver Revista Documenta Nº 109, dezembro de 1969, p. 117-119.

currículo. Os cursos deveriam ter a duração mínima de 1800 horas-aula, ministradas no mínimo em 3 anos e no máximo em 5 anos.

Essa Resolução trouxe algumas inovações: a possibilidade de as Escolas oferecerem apenas o curso de Licenciatura, deixando de incluir os dois desportos exigidos, para a obtenção do título de Técnico Desportivo; o aluno optar apenas pelo curso de Licenciatura, mesmo quando há oferta do outro título; os já diplomados no Curso Superior de Educação Física poderiam obter o título de Técnico Desportivo, mediante o estudo e aprovação nas matérias que, para tanto, lhes faltassem (RESOLUÇÃO Nº 69, de 02/12/69, Art. 5º).

Percebe-se, por um lado, que, no escopo dessa Resolução, delineou-se uma diferenciação na formação para Licenciado em Educação Física, em favor de sua terminalidade. No entanto, por outro, a diferenciação, na sua essência, continuava no cumprimento ou não de matérias relacionadas ao desporto. Oficializou-se, portanto, o que já era praticado nas Escolas de Educação Física no País. Não se colocava, naquele momento, diferenças marcantes na qualificação do profissional que seria o Licenciado em Educação Física ou o Técnico Desportivo. Atendendo à organização curricular dos cursos, ficava evidente que não seria possível ao aluno obter somente o título de Técnico Desportivo e que ele obteria também o título de Licenciado. Não se restringia o campo de atuação profissional em função da formação adquirida na graduação, poder-se-ia atuar nas duas áreas profissionais após, cumprida a organização curricular pertinente.

4.3 Curso de Graduação em Educação Física: Bacharelado e/ou Licenciatura Plena

A proposta contida na Resolução N° 69/69 sofreu pesadas críticas desde sua implantação. Cresceu a insatisfação com a qualidade da formação profissional praticada nos cursos de graduação que conferiam os títulos de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos (PARECER CFE N° 215/87).

A partir de 1978, começou um movimento no país, com a participação professores, estudantes e profissionais da área, na qual se discutia o perfil profissional sob o ponto de vista filosófico, científico e político. O principal objetivo dos encontros realizados era alterar radicalmente a formação do profissional de Educação Física e Desportos. As principais reuniões: Rio de Janeiro (1979), Florianópolis (1981) e Curitiba (1982), quando foi consubstanciada uma primeira proposta concreta. Esta proposta foi transformada em anteprojeto em São Paulo (1984) e encaminhado ao Conselho Federal de Educação, que tinha a responsabilidade pela fixação da duração e do currículo mínimo dos cursos superiores.

O Parecer CFE N° 215, de 11 de março de 1987¹⁴ serviu de base para a reestruturação dos cursos em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. O referido Parecer propunha que o curso de graduação

¹⁴ Ver Revista Documenta N° 325, Brasília, março de 1987, p. 157-185.

conferiria o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física aos profissionais formados. Esses títulos eram normatizados pela Resolução CFE Nº 03, 16 de junho de 1987. Portanto, dezoito anos depois de aprovada a Resolução CFE Nº 69/69, que determinava um curso único para a formação de Professor de Educação Física e Técnico de Desportos, ficava estabelecida a nova decisão de oferta da graduação nessa área, para dois títulos, com perfis próprios e conteúdos específicos.

Comparando-se com a Resolução Nº 69/69, percebe-se que a principal diferença com a Resolução CFE Nº 3/87, está na definição e na explicitação do perfil e do campo de atuação do profissional a ser formado. Para iniciar a argumentação em torno de uma nova proposta de formação, o parecer apresenta, como ponto inicial de reflexão, os problemas que envolvem a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física:

Esses problemas não são apenas específicos da Educação Física. Vamos encontrá-los em muitos outros cursos acadêmicos que, com a preocupação maior da ampliação da faixa do mercado de trabalho, propõem-se a oferecer, apenas com o acréscimo de algumas disciplinas, a titulação tanto a nível de Bacharelado como de Licenciatura. Pela falta de preocupação com o correto estabelecimento dos perfis desses profissionais, terminam por descaracterizar ambos, em termos de competência efetiva (REVISTA DOCUMENTA Nº 315, p. 174).

Após algumas digressões, como cita o Parecer, fica caracterizada a diferença acerca dos termos bacharel, bacharelado, licenciado e professor, ou seja, a distinção entre Bacharel e Licenciado foi entendida da seguinte forma:

Fica evidenciada a distinção entre o Bacharel (graduado em nível superior, para o exercício profissional na área de seus estudos) e o Licenciado (graduado em nível superior, cuja formação é direcionada para o magistério de 1º e 2º Graus). Ambos, conforme a ação que exerçam, são considerados ou chamados na prática, de *professor*, independente da titulação acadêmica. Existem cursos de Bacharelado que proporcionam habilitações específicas. Desta forma, poder-se-ia falar no bacharel generalista e no bacharel especialista. O importante é que se compreenda a necessidade da coexistência de profissionais com ambos os perfis de formação (e não diferenciados apenas na titulação) (PARECER CFE Nº 215/87, p. 175).

Após essas considerações, o relator do Parecer critica a postura da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) que desconsiderou a necessidade de uma discussão mais aprofundada em relação ao Bacharelado. Assim, todos os debates subseqüentes e a proposta encaminhada ao CFE foram específicos para os cursos de Licenciatura.

Apesar de o relator ter encaminhado discussões sobre o processo de formação desses profissionais que não avançaram, e mesmo que não houvesse um consenso quanto à questão da formação do Bacharel, percebeu-se a necessidade da estruturação de um currículo que delimitasse o campo profissional específico do Bacharelado e da Licenciatura em Educação Física.

O relator apresentou, entre as opções possíveis, a proposta de uma única Resolução, que atenderia às duas formações, Bacharelado e/ou Licenciatura,

conferindo os títulos, conforme o curso seguido pelo graduado, mas com a seguinte recomendação:

A idéia não é a duplicidade de titulação e será importante que as instituições assim o entendam e com isso zelem para que essa distinção fique bem caracterizada na destinação dos cursos que ofereçam. Serão cursos distintos, preparando profissionais com perfis específicos, que receberão diplomas próprios de Bacharel ou Licenciado.

E continua:

É evidente que com o diploma de Bacharel ou de Licenciado o graduado em Educação Física poderá complementar sua formação, habilitando-se, também, ao título de licenciado ou o de Bacharel, respectivamente (PARECER CFE Nº 215/87, p. 176).

Além dessas recomendações, o relator alerta para o cuidado necessário para que não se volte à formação que ele denominou de ambígua, a qual, com o tempo, poderia descaracterizar novamente a formação desses profissionais, o Bacharel e o Licenciado, ressaltando a necessidade de uma mudança de atitudes pela comunidade acadêmica, porque não basta uma reforma curricular, retomada da pesquisa científica, valorização do estágio e das práticas de laboratório.

As conclusões do relator, que foram aprovadas pela Comissão Central de Currículos do Conselho Federal de Educação, podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) o curso de Educação Física possibilitará a graduação em Licenciatura e/ou Bacharelado;

- b) o graduado poderá obter as duas titulações por meio do acréscimo de novas disciplinas ou de cargas horárias nas disciplinas já cursadas;
- c) é imprescindível a formação pedagógica, conhecimentos de didática e metodológicos, além dos princípios que regem os processos de ensino/aprendizagem para o Bacharel e para o Licenciado;
- d) o Estágio Supervisionado adequado para a Licenciatura e para o Bacharelado;
- e) o perfil do Bacharel deverá ser pensado como um campo de conhecimento específico;
- f) o perfil do Licenciado será pensado para o ensino de 1º e 2º graus, sem que lhes fique vedada, evidentemente, a atuação nas atividades extra-escolares ou fora da escola;
- g) que o título de Técnico Esportivo será oferecido em cursos de especialização, oferecidos após a graduação.

Foram importantes a leitura e a análise do Parecer CFE N° 215/87, para compreendermos as orientações contidas na Resolução CFE N° 03/87, que normatizou a formação dos profissionais de Educação Física, Bacharelado e/ou Licenciatura. Foi nesse Parecer que encontramos a discussão sobre questões relacionadas aos termos bacharel e licenciado, com vistas à formação de profissionais com perfis adequados aos campos de atuação almejados.

Com a possibilidade do curso de graduação em Educação Física conferir dois títulos e com a orientação de que os currículos plenos dos cursos deveriam possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.) (RESOLUÇÃO CFE Nº 03/87, Art. 2º), ficou institucionalizado o 2 em 1. Isso significa um curso que oferece dois títulos e não duas formações, ou seja, o Bacharel com o mesmo perfil do Licenciado, exigindo que o profissional de Educação Física fosse formado para atuar no contexto escolar e no não-escolar. Tal característica já estava presente na Resolução CFE Nº 69/69, com a diferença de nomenclatura: Licenciado e Técnico Desportivo. Apesar da possibilidade de poder optar por um ou por outro título, a maioria dos alunos optou pelos dois títulos, mesmo não sendo necessário ser Bacharel para atuar no ambiente não-escolar ou Licenciado para atuar no ensino regular

A organização curricular ora proposta é baseada em áreas de conhecimento, a saber: filosófico, do ser humano, da sociedade e técnico, que pôs fim à organização em currículos mínimos na área de Educação Física, o que foi considerado um grande avanço, visto que proporcionou aos cursos uma maior flexibilidade.

4.4 – Curso de Graduação em Educação Física: Bacharelado ou Licenciatura

Pretendemos abordar os aspectos que consideramos principais no Parecer CNE/CES N° 58, de 18 de fevereiro de 2004, para compreendermos, a partir da fundamentação apresentada, as Diretrizes Curriculares que orientam a organização dos cursos de Graduação em Educação Física¹⁵.

O Parecer CNE/CES N° 58/2004, base da elaboração da Resolução CNE/CES N° 7, de 03 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como **estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Educação Básica** (grifo nosso), decidiu por preservar as linhas gerais da Resolução CFE N° 3/87, dando-lhe uma nova redação.

O Parecer estabeleceu os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares de graduação em Educação Física, que levaram em consideração a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI N° 9394/96)

A LDB possibilita às instituições demonstrarem competência para elaboração do projeto pedagógico e curricular de seus cursos, com ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais,

¹⁵ Sugerimos a leitura do Histórico do Parecer CNE/CES 58/2004, que apresenta de maneira pormenorizada a “construção” da Resolução CNE/CES N° 7/2004).

com o contexto institucional, com as demandas do mercado de trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade (PARECER CNE/CES 58/2004).

Foi ressaltado que essa autonomia institucional deve propiciar a conciliação da realidade do mercado de trabalho com uma formação profissional qualificada e atenta à realidade social, política e econômica do País. Para tanto, as Diretrizes Curriculares devem assegurar: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, atenta aos princípios da indissociabilidade entre a teoria e a prática; que a graduação seja considerada como formação inicial; que seja estimulada a formação continuada; que o componente ético e profissional esteja presente; que o conhecimento seja abordado interdisciplinarmente, de uma maneira crítica, investigativa e reconstrutiva.

O passo seguinte dado pelo Parecer visou caracterizar a área de Educação Física que vem sendo definida por vários termos e expressões para estabelecer seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Nesse sentido, é proposto que a Educação Física deve ser caracterizada a partir de três dimensões interdependentes: (1) a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; (2) a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e (3) a dimensão da intervenção acadêmico-profissional¹⁶:

¹⁶ É importante ressaltar a relação entre o **estudo/formação** com a **intervenção**, pois nela está contido o pressuposto da distinção entre a formação do Bacharel e do Licenciado, como veremos mais à frente.

A dimensão prática de atividades física, recreativas e esportivas refere-se ao direito dos indivíduos conhecerem e terem acesso às manifestações e expressões culturais que constituem a tradição da Educação Física...orientadas para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades física, recreativas e esportivas.

A dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional em Educação Física refere-se às diferentes formas, possibilidades e modalidades de formação em nível de graduação, pós-graduação, de extensão, entre outros...nos termos da LDB e dos documentos legais complementares que objetivem qualificar e habilitar...

A dimensão da intervenção acadêmico-profissional refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do graduado em Educação Física no sentido de diagnosticar os interesses e as necessidades das pessoas, de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar a eficiência, a eficácia e os efeitos de programas de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, assim como participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, entre os afetos direta e indiretamente à prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas (PARECER CNE/CES 58/2004).

Com base nessas três dimensões, a Educação Física passa a ser concebida, de acordo com o Parecer, como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano e que, apesar de a Educação Física estar inserida na área da Saúde, possui um corpo de conhecimento próprio e utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimento da arte e da filosofia.

Esse momento configura-se como importante no Parecer, porque nele aparecem, de forma clara, as bases epistemológicas da formação do profissional de Educação Física propostas pela Resolução CNE/CES N° 7/2004, da qual passaremos a tratar.

Iniciaremos nossa apresentação da Resolução pelo Art. 4º, considerando que os artigos anteriores tratam das questões abordadas através do Parecer. Esse artigo apresenta o perfil do profissional de Educação Física, bem como das características inerentes ao Bacharel, denominado graduado, e ao Licenciado:

Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

O *caput* do artigo refere-se aos propósitos da formação profissional em Educação Física, de uma maneira geral, para o Bacharel e para o Licenciado, portanto, para a graduação em Educação Física. Daí resulta, talvez, a dificuldade de compreendermos o tratamento dispensado a um graduado e ao Professor da Educação Básica, como veremos a seguir:

§ 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meios das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º - o Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (RESOLUÇÃO CNE/CES 7/2004).

A forma como está elaborado o § 1º, faz com que entendamos que ele também é aplicável ao Professor da Educação Básica, o Licenciado. Talvez tenha sido essa a intenção dos legisladores, mas o termo graduado é utilizado com o sentido de bacharel em outros momentos da Resolução, e assumido literalmente nos documentos emanados do INEP¹⁷, por ocasião do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Os indícios que procuramos resgatar dos documentos oficiais são, principalmente, os que se referem à distinção entre a formação do Bacharel e do Licenciado, questão central da presente pesquisa. Não estamos propondo uma leitura parcial da Resolução CNE/CES 7/2004, mas é nossa intenção pôr em destaque os aspectos que consideramos relevantes para o nosso estudo. Neste sentido, abordaremos especificamente os parágrafos 1º e 3º, do Art. 6º, que tratam das competências e habilidades do Bacharel e do Licenciado.

¹⁷ Portaria INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Castro Teixeira, nº 142, de 31 de julho de 2007, publicada no Diário Oficial de 7 de agosto de 2007, Seção 1, p. 8.

O parágrafo 1º aborda exhaustivamente as competências e habilidades esperadas na formação do Bacharel em Educação Física. É uma interpretação possível do texto legal, induzida pelo texto do § 3º: A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, Licenciatura em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação. Recorremos então ao Art. 5º, da Portaria INEP Nº 142/2007, que trata do perfil do graduando em três momentos: um componente geral e dois específicos para atender às diferentes modalidades de formação inicial em Educação Física, o Bacharelado e a Licenciatura.

O componente geral e o específico para a Licenciatura são os mesmos constantes inovação é o componente específico para o Graduado/Bacharel:

O Graduado/Bacharel em Educação Física, além do perfil geral apresentado, deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção em diferentes instâncias sociais onde as múltiplas manifestações do movimento humano se fazem presentes, tais como o treinamento esportivo, preparação e avaliação física, recreação e lazer, orientação e gestão em atividade física e desporto (PORTARIA INEP Nº 142/2007).

Esse mesmo documento traz as competências e habilidades gerais, que passam a valer tanto para o Bacharel quanto para o Licenciado (a Resolução CNE/CES 07/2004 aborda apenas as referentes ao Bacharel), as competências e

habilidades específicas do Graduado/Bacharel, **contemplados na Resolução**, e as competências e habilidades específicas do Licenciado, **ausentes na Resolução**. Transcrevemos da referida Portaria, apenas a parte que aborda os aspectos específicos para a Licenciatura:

II. Competências e Habilidades específicas do Licenciado:

- a) apresentar postura profissional que reflita o comportamento com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didáticas;
- b) ser capaz de compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de sociabilização e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática educativa, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola;
- c) ser capaz de discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física como componente curricular na escola;
- d) ser capaz de sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- e) conhecer e dominar os conteúdos da Educação Física que serão objeto da intervenção docente, adequando-os ao espaço e tempo escolares, compartilhando saberes de diferentes áreas do conhecimento;
- f) ser capaz de sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- g) criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos;
- h) dominar os métodos de ensino de Educação Física, bem como analisar e produzir materiais e recursos didáticos;
- i) gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem.

Em resumo, os componentes gerais e específicos, as competências gerais e específicas à formação do Bacharel e do Licenciado, são indicações importantes

para a compreensão dos propósitos da legislação em comparação aos atuais propósitos dos cursos de graduação, aí incluídos os professores da graduação em Educação Física.

As Diretrizes Curriculares estabelecem a tarefa de articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada para o Bacharelado e a Licenciatura, no nosso entendimento, como competência das IES, mantendo o espírito da flexibilidade de organização curricular, observadas as seguintes orientações:

§ 1º A formação ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) relação ser humano-sociedade;
- b) biológica do corpo humano;
- c) produção do conhecimento científico e tecnológico.

§ 2º A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) culturais do movimento humano;
- b) técnico-instrumental;
- c) didático-pedagógico.

Os títulos de Bacharel ou de Licenciado vincularam a necessidade de uma formação distinta, de acordo com a Legislação. Pela leitura dos documentos que fundamentaram a proposta de reformulação da formação profissional em Educação Física, que também considera os documentos que definem princípios para a formação de professores para a Educação Básica, percebem-se várias exigências e mecanismos que dificultam, ou impedem, o tradicional 2 em 1. O Art.

10 da Resolução CNE/CES Nº 7/2004¹⁸, por exemplo, ao colocar que a formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares, determina percursos diferenciados para o Bacharel e para o Licenciado.

A prática como componente curricular pode ser entendida da maneira como nos apresenta Formosinho (2001, p. 42):

A prática pedagógica assume grande relevância na fase final do curso, assumindo a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada. Mas a prática pedagógica, como componente autônoma da formação profissional, inicia-se nos primeiros anos e prolonga-se ao longo do curso, com a progressiva introdução ao mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos envolventes.

Fica evidenciado na legislação estudada, que dá corpo à análise documental da formação do graduado em Educação Física, que os títulos de Bacharel e Licenciado, inicialmente situados pelo Parecer CFE Nº 215/87 e pela Resolução CFE Nº 3/87, são hoje definidos pelo Parecer CNE/CES Nº 58/2004, pela Resolução CNE/CES Nº 7/2004, pelo Parecer CNE/CP Nº 9/2001 e pela Resolução CNE/CP Nº 1/2002, e que cumprem as recomendações teóricas de concepção de um e de outro profissional, estabelecendo os perfis a atingir em cada título, bem como disciplinando as orientações curriculares de formação em cada uma destas modalidades.

¹⁸ No mesmo sentido, os Arts. 12 e 13 da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, determinam com será tratada a prática na formação do Licenciado, decorrendo destas determinações a inviabilidade da concomitância prática na formação do Bacharel com a prática na formação do Licenciado.

Essa definição da legislação, que atualmente se revela com as Diretrizes Curriculares e com a especificação do Projeto Político Pedagógico da Escola, teve uma construção histórica, aqui analisada desde 1962, quando se propunha, a formação diferenciada entre os cursos Superior de Educação Física e de Técnica Desportiva, diferente da legislação atual que propõe uma formação específica para o Bacharel, que irá atuar no contexto não-escolar, e para o Licenciado, que irá atuar no contexto escolar.

Será que os professores do Curso de Graduação em Educação Física da UFMG, que vêm participando dessa formação, têm claras representações sociais sobre o Bacharelado e a Licenciatura e ajudam a construir política e concretamente ações pedagógicas voltadas para uma formação adequada do profissional de Educação Física? É o que se investiga no próximo capítulo desta dissertação.

5 Os dados sobre representações sociais dos professores e a discussão dos resultados

A perspectiva de estudo adotada no presente trabalho coloca o professor universitário como produtor de sentidos e dos modos de comportar, transmitir e permutar sentimentos e percepções que são construídos na elaboração de suas representações sociais acerca do Bacharelado e da Licenciatura em Educação Física, identificadas em seu discurso, seja na entrevista, na narrativa ou na publicação, cujas premissas encontram suporte na Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978).

Este capítulo contém a análise e discussão dos dados coletados junto aos professores do curso de Graduação em Educação Física, a partir da utilização de três instrumentos: entrevista semi-estruturada, narrativas sobre a prática docente e nas manifestações que ocorrem nas publicações dos referidos professores entrevistados. Os resultados serão apresentados separadamente, sem que, com isso, perca-se de vista a articulação existente entre eles. Portanto, cada instrumento guarda em si o modo, o olhar e a forma dos professores representarem e conceberem o Bacharelado e a Licenciatura na formação profissional em Educação Física, mas tais resultados não devem ser lidos isoladamente.

Antes de iniciarmos propriamente a análise e a discussão sobre os resultados, consideramos relevante apresentarmos os professores selecionados e suas trajetórias acadêmicas e profissionais, já que isso nos possibilitou estabelecer uma relação entre o saber prático que liga o entrevistado ao objeto, ou seja, conhecer quem sabe e de onde sabe (SÁ, 1998, p. 32), constituindo, assim, o contexto social em que foram geradas as representações sociais desses referidos professores. Trabalhamos com nove professores, a quem atribuímos os codinomes de Maria, Lino, Cláudio, Jorge, Pablo, Pedro, João, Fátima e Riobaldo.

Professora Maria

A professora Maria nasceu em 1966. Concluiu o Ensino Fundamental em 1979, em uma escola particular em Belo Horizonte. O Ensino Médio também foi realizado na mesma escola, tendo concluído esse nível de ensino em 1983. Iniciou seu curso de graduação em Educação Física no ano de 1987, em uma universidade pública federal. Fez o mestrado na área de Educação Física / Treinamento Esportivo, também em uma instituição federal de ensino superior, concluído em 1993. Seu doutorado, em Fisiologia, foi concluído em 2004 em uma instituição pública. Foi da equipe de handebol na Educação Básica e atleta amadora de atletismo, participando de corridas de longas distâncias. Hoje, sua atividade profissional concentra-se na docência no ensino superior, com 14 (quatorze) anos de trabalho no magistério.

Professor Lino

O professor Lino nasceu em 1953. Concluiu o Ensino Fundamental em 1968, sendo que as quatro primeiras séries foram cursadas em um grupo escolar estadual e da 5ª série em diante em uma escola particular no interior de Minas Gerais. O Ensino Médio foi concluído em 1972, em uma escola estadual. Graduou-se em Educação Física em uma universidade pública federal, no ano de 1977. Fez um curso de especialização em Pedagogia do Esporte (1986). Seu mestrado (1996) e doutorado (2000) foram em Fisiologia, cursados em universidade pública. Foi jogador de futebol na escola e em uma equipe de futebol amador. Suas atividades profissionais começaram com a docência na Educação Básica (04 anos), foi técnico de assuntos educacionais durante 01 ano e é docente universitário há 25 anos.

Professor Cláudio

O professor Cláudio nasceu em 1948. Concluiu o Ensino Fundamental em 1953, em uma escola particular na cidade de Belo Horizonte. O Ensino Médio foi cursado em uma escola pública estadual, com conclusão em 1966. Graduou-se em Educação Física no ano de 1972, em uma universidade pública. Fez duas especializações, ambas na Alemanha: Atletismo (1976) e Reabilitação e Esporte Adaptado (1977). O mestrado, concluído em 1982, foi realizado na área da saúde e o doutorado, concluído em 2005, em Educação Física, específico em reabilitação, e em didática. Sua formação no mestrado e doutorado realizou-se em

universidades alemãs. Na área de esportes praticou o atletismo, nas categorias escolar e amadora. Profissionalmente, iniciou como técnico de atletismo de uma equipe universitária na qual atuou durante dois anos. Trabalhou como auxiliar técnico em clube da capital mineira, na modalidade atletismo. É professor universitário há 30 anos.

Professor Jorge

O professor Jorge nasceu em 1967. Teve Ensino Fundamental concluído em 1980, cursado na rede pública estadual. O Ensino Médio foi realizado em um colégio particular, com conclusão em 1983. Gradou-se em Educação Física em uma universidade pública no ano de 1991. Seu mestrado, concluído em 1996, foi cursado também em uma universidade pública, na área de Educação Física / Treinamento Esportivo. Atualmente está em doutoramento em uma universidade portuguesa, na área de Pedagogia do Esporte. Começou sua vida esportiva praticando voleibol na escola e chegou a ser atleta profissional da modalidade tênis de mesa. Suas atividades profissionais começaram como técnico de tênis de mesa, que exerceu durante 05 (cinco) anos e foi professor de musculação em academia durante 07 anos. É professor universitário há 12 anos.

Professor Pablo

O professor Pablo nasceu em 1952. Concluiu o Ensino Fundamental em 1964 e o Médio, em 1969, realizados em escolas públicas da Argentina. Gradou-se em

Educação Física em 1973, em uma universidade daquele país. Fez um curso de especialização em handebol no ano de 1975. Seu mestrado foi realizado na Alemanha, com três ênfases: em Ciências do Esporte, Educação (Psicologia Educacional) e Ortopedia Esportiva – concluído em 1986. Realizou seu doutorado na área de educação em uma universidade estadual paulista, com término em 1995. Atualmente está em fase de conclusão de pós-doutorado em uma universidade federal. Praticou várias modalidades esportivas em equipes da escola: handebol, voleibol, basquete, futebol e atletismo. Foi atleta amador na modalidade handebol. Suas atividades profissionais se iniciaram como professor na Educação Básica na Argentina (10 anos), foi treinador de handebol (15 anos) e é professor universitário há 20 anos.

Professor Pedro

O professor Pedro nasceu em 1971. O Ensino Fundamental foi concluído em 1985 e cursado em uma escola particular no estado de São Paulo. Fez os dois primeiros anos do Ensino Médio na rede pública estadual naquela cidade e cursou o 3º ano numa instituição privada de ensino. Graduou-se em Educação Física em uma universidade pública paulista em 1993. Fez seu mestrado e doutorado em São Paulo em Educação Física, sendo que no mestrado, concluído em 1997, a ênfase foi em Educação Motora. No doutorado, concluído em 2002, em Estudos do Lazer. Participou das equipes de vôlei e handebol da escola e chegou a ser atleta profissional na modalidade natação. Trabalhou como animador cultural (uma das perspectivas de atuação no campo do lazer) durante 10 anos, e professor de

natação durante 03 anos. Atualmente é professor universitário, cargo que ocupa há 13 anos.

Professor João

O professor João nasceu em 1951. Concluiu o Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no interior do estado de Minas Gerais, no ano de 1966. O Ensino Médio foi cursado em uma escola da rede pública estadual em Belo Horizonte, concluído em 1969. Graduou-se em Educação Física no ano de 1974 em uma universidade pública. Fez um curso de especialização na área de esportes / biomecânica concluído em 1976. Seu mestrado foi em Educação Física, cursado em uma universidade dos Estados Unidos, completado em 1979. O doutorado, realizado também naquele país, foi em Fisiologia do Exercício com término em 1987. Praticou o atletismo na escola e como atleta amador, foi técnico de atletismo durante 14 anos e professor da Educação Básica durante 4 anos. É professor universitário há 32 anos.

Professora Fátima

A professora Fátima nasceu em 1967. O Ensino Fundamental foi cursado em uma escola particular no interior do Estado de Minas Gerais e concluído em 1981. Concluiu o Ensino Médio em 1984, na mesma cidade, mas em outra escola particular. Seu curso de graduação em Educação Física foi realizado em uma universidade pública federal e concluído em 1991. Fez um curso de

especialização em Educação Física no ano de 1993, em outra cidade do interior. O mestrado, concluído em 1998, foi realizado em uma universidade pública federal, em Educação Física / Treinamento Esportivo. Seu doutorado, realizado em Portugal, foi concluído recentemente no ano de 2006, na área da Ciência do Desporto. Participou, em nível escolar, de várias atividades esportivas, dando preferência aos esportes coletivos. Foi atleta amadora de natação. Sua vida profissional iniciou-se como professora de natação em academias de ginástica, durante 05 anos. Foi professora de Educação Física em escola pública municipal, durante 03 anos. Foi professora de ginástica em academia durante 03 anos. Possui 13 anos de trabalho como professora de ensino superior.

Professor Riobaldo

O professor Riobaldo nasceu em 1962. Estudou em escola da rede privada de ensino no Espírito Santo, onde fez o Ensino Fundamental (findo em 1976). O Ensino Médio foi concluído em escola particular, em Belo Horizonte, no ano de 1979. Concluiu a graduação em Educação Física, cursada em instituição pública federal, em 1982. Fez uma especialização na área de treinamento esportivo no ano de 1988, em uma universidade particular. Seu mestrado foi na área de Educação, realizado em universidade pública em Minas Gerais, concluído em 1993 e o doutorado, também na área de Educação, foi realizado em São Paulo. Na escola, participou em equipes de futebol de campo, futebol de salão, handebol e vôlei. Foi atleta amador nas modalidades futebol de campo e futebol de salão. Suas atividades profissionais: foi professor de Educação Física na Educação

Básica durante 18 anos, assumindo o cargo de professor na graduação, especificamente, a partir do ano de 2000. Como a escola de Educação Básica é vinculada à uma universidade federal (durante dois anos atuou fora da universidade), suas atividades incluíam o atendimento de alunos da graduação em estágios supervisionados e práticas de ensino desde o início. Pode-se afirmar, portanto, que Riobaldo atua com a graduação em Educação Física há pelo menos 21 anos.

Segundo esses dados, podemos inferir que todos os professores vivenciaram o disciplinamento da Resolução CFE Nº 3/87, como alunos ou como professores, o que trouxe a nova caracterização do ensino de graduação com seus dois títulos, Bacharel e Licenciado em Educação Física. Esses mesmos professores participaram dezessete anos depois, em 2004, como professores doutores, da proposição das novas Diretrizes Curriculares e da indicação de formações diferenciadas para os alunos da graduação. Assim, destacamos que todos os professores da pesquisa tiveram vasta informação e envolvimento com a concepção de Bacharelado e Licenciatura da área, considerando-se a necessidade da nova formulação curricular, criada com as Diretrizes e da proposição do Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da UFMG.

Passemos então, à apresentação dos dados coletados acerca das representações sociais dos professores entrevistados. Foi feita transcrição integral das falas dos

professores, visando maior aproximação dos pensamentos deles e da linha metodológica de Franco (2005) e Sá (1998). Optamos também por contemplar as falas de todos os professores, em todas as categorias, para que pudéssemos perceber suas opiniões no conjunto e também como uma forma de compartilhar os dados coletados da maneira a mais completa possível.

5.1 As entrevistas

A primeira questão abordada versou sobre os conhecimentos dos professores sobre o Bacharelado em Educação Física e a formação de bacharéis; sobre a Licenciatura e a formação de licenciados. Ela continha, em si, a perspectiva de formações distintas para o Bacharel e para o Licenciado, tal como preconizado nas Resoluções CNE/CP N° 01, de 18/02/2002 e CNE/CES N° 07, de 31/03/2004. Esse posicionamento teve a oposição de três professores, que são a favor de uma formação única para o profissional de Educação Física, ou seja, que a formação do Bacharel e do Licenciado não deveria ser diferenciada. Este é um ponto a considerar, porque ele produz alterações importantes na forma de como os professores que possuem este ponto de vista conduzem a formação do profissional, como veremos adiante.

A segunda questão traz a opinião dos entrevistados acerca da legislação que orienta a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física. Acompanhando a formulação da primeira questão, separamos o Bacharelado da

Licenciatura, mesmo considerando que as diretrizes curriculares das duas modalidades estão regulamentadas em um mesmo documento (Resolução CNE/CES N° 07, de 31/03/2004), que induzem a dois percursos de formação diferenciados, conforme já discutido.

A terceira questão procurou identificar em quais momentos, contextos e de que forma o professor ressaltou ou discutiu as características inerentes ao exercício profissional do Bacharel e do Licenciado fora da sala de aula, em reuniões, encontros, congressos, etc.

5.1.1 O Bacharelado e a Licenciatura

Captar no discurso dos professores como consideram e pensam que deva ser a formação do Bacharel e do Licenciado em Educação Física, foi uma das formas de conduzirmos nossa busca sobre suas R.S. Entendemos que cada professor manifestou sua opinião numa perspectiva pessoal, para expressar seu pensamento, representando suas experiências e percepções. Não podemos ignorar que sua fala é resultado de construções coletivas, desenvolvidas na sua história de vida, na formação profissional, ou seja, na interação com outras pessoas (MOSCOVICI, 2003; BERGER & LUCKMANN, 1985).

As falas dos professores entrevistados dizem também que eles concordam com a formação distinta do profissional para Bacharel e para Licenciado. As respostas

dos professores apresentam aspectos muitas vezes distintos, às vezes coincidentes e deixam transparecer quais são as categorias utilizadas por eles, para dar sentido ao seu pensamento a respeito da formação do Bacharel em Educação Física, baseado na memória e nas referências do real. Esse é um dos mecanismos formadores das representações sociais, denominado de ancoragem, por Moscovici (2003), uma forma de dar nome e classificar coisas a partir de categorias criadas por nós previamente. O outro mecanismo é a objetivação, que nos auxilia a transformar algo abstrato e traduzi-lo em uma imagem. Reconhecer a existência desses mecanismos auxilia-nos na compreensão dos processos formadores das representações sociais dos professores e facilita a leitura das suas falas.

O que pensam os professores sobre o Bacharelado, sobre a formação do Bacharel? Pelo que se percebe nas falas dos entrevistados, suas representações estão ancoradas na perspectiva de que a formação do Bacharel está relacionada ao conhecimento necessário à atuação profissional no mercado de trabalho. Isto está bem evidenciado nas seguintes transcrições:

(...) Então, eu penso que a formação do bacharelado devia ser a mais enriquecida possível para atuação no campo da saúde, no campo do lazer, no campo do esporte, treinamento esportivo, ou outras dimensões do esporte tratadas por profissionais de educação física... (professor Riobaldo).

(...) um profissional diz assim: eu quero trabalhar com esporte, eu quero trabalhar com lazer, eu quero trabalhar com saúde. Ele por ter uma formação, ele deve ter uma formação mais dirigida pra aquele lado, isto é, o bacharelado (...) Então essa formação ela é

muito complexa... o bacharel... ele vai cair numa clínica especializada... ele ser ao mesmo tempo preparador físico de voleibol, de futebol... trabalhar numa clínica de reabilitação cardíaca... não tem jeito dele saber essas áreas todas... (professor João).

(...) tanto o bacharelado... ele trabalha com pesquisa também(...) se a gente conseguir fazer cursos diferenciados, a gente pode... transformar o mercado de trabalho (...) campo do treinamento esportivo... campo do lazer... campo das atividades físicas... pessoas com necessidades especiais... dança... (professor Pedro).

A formação deve levar em conta a área de atuação profissional... com competência para trabalhar em hospitais... treinamento, saúde, administração esportiva... (Professora Maria)

Percebe-se a semelhança dos discursos, a não ser a resposta dada pelo professor Cláudio, incluída na categoria que entende que a formação do Bacharel e do Licenciado deva ser distinta, que se baseia numa perspectiva de formação centrada no esporte para ancorar sua representação sobre o Bacharelado:

(...) Bom, primeiro, eu acho que o foco deveria estar mais marcadamente centrado na questão do esporte em si (...) dar oportunidade ao aluno de aprofundar o conhecimento naquela área específica do esporte. Como também em administração... fisiologia.... (professor Cláudio).

As opiniões dos professores coadunam-se com os preceitos contidos no artigo 3º da Resolução CNE/CES Nº 07/2004, que define a Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional, em que o foco é a atuação profissional, ainda descolada dos locais onde serão aplicados os conhecimentos desenvolvidos:

Art. 3º: A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão e empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2004).

O que pensam os professores sobre a Licenciatura, formação de licenciados? Ao analisarmos as transcrições das falas dos professores, as quais revelam seus pensamentos sobre a Licenciatura, percebemos que esses profissionais se apóiam, naquele momento, não só na atuação profissional, como Licenciado, tal como verificado nas R.S. sobre o Bacharelado, como também no “ser professor”, “no saber conduzir os alunos”, “na visão de educador”; no resultado de sua atuação como professor: no educar os alunos, para que a criança saia com uma consciência da Educação Básica, do que seja a escola. Assim, as imagens utilizadas pelos professores universitários para falar sobre a Licenciatura contam com mais elementos para ancorar suas R.S.. Demonstram uma maior clareza sobre o lugar e o papel do licenciado em Educação Física, como vemos nestas transcrições:

(...) o licenciado, pra mim, deve ser cuidadosamente preparado para a atuação na educação básica... uma formação cuidadosa para ser professor (...) o esporte, a dança, a capoeira, a ginástica, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras (...) que o professor de educação física tem que tratar do saber-fazer e sobre este fazer... (professor Riobaldo).

(...) vai ter uma formação... licenciado pra atuar na escola, com as características bem específicas do magistério, vai ministrar aulas pra crianças, adolescentes e adultos... área de saúde...na área da ética, na área da sociologia, tudo isso o licenciado tem que saber... ele vai conduzir os alunos... não tem o objetivo de treinamento... (professor João).

(...) não pode deixar de ter uma sólida formação pedagógica...ele vai trabalhar com crianças... adultos... adolescentes... populações especiais... o outro conhecimento dentro da formação é o conhecimento do ser humano e da sociedade... ter uma formação básica geral e... aprofundar (...) para que a criança saia com uma consciência prática das atividades físicas como um benefício para a saúde física e mental... (professor Pablo).

(...) O licenciado deve centrar numa visão de educador... lembrar que se eu vou dar uma brincadeira eu estou educando com ela... ensinar um jogo... com isso eu estou querendo educar os alunos... eu uso o esporte como forma de educação... (professor Cláudio).

Os professores Maria e Pedro revelam que, para eles, pensar a Licenciatura é pensar no que ela se diferencia do Bacharelado, qual a sua identidade e qual o papel do licenciado na Escola:

(...) eu entendo que a formação, a partir do momento em que ela privilegia ou possibilita uma diferença grande entre Licenciado e Bacharel, o mercado... vai começar a selecionar... licenciados para o campo escolar (professor Pedro).

(...) é preciso formar um profissional que tenha clareza do seu papel na escola... a escola está mudando... não estamos conseguindo preparar o aluno para o que ele vai encontrar na escola... não estamos preparados para responder às questões presentes no cotidiano escolar... (professora Maria).

5.1.2 A formação única

Dentre os nove professores entrevistados, seis se alinham numa representação sobre o Bacharelado e a Licenciatura como (per)cursos distintos, aspecto perceptível nos seus discursos. Comentamos que três professores posicionaram-se contra a formação separada ou específica para o Bacharel e o Licenciado em Educação Física, ou seja, que haja um Bacharelado e uma Licenciatura na forma como está sendo proposta nas Diretrizes Curriculares para a formação do profissional. Esse pensamento foi explicitado no primeiro momento das entrevistas, o que demonstra que, apesar de termos organizado o roteiro da entrevista separando o Bacharelado e a Licenciatura, os professores não se intimidaram e tomaram suas próprias representações como padrão de referência para se manifestar desde o início. Por meio de suas falas, procuramos identificar os elementos que amparam suas assertivas e que os levam a classificar a formação do profissional de Educação Física desta maneira. Essas foram as razões que nos levaram a estabelecer mais uma categoria para análise: a formação única.

Vejamos como a professora Fátima se manifesta:

... é muito complicado tratar disso na altura desse campeonato, porque, inclusive, vai ao encontro contrário, inclusive do que está sendo feito hoje. Mas eu acho que a formação do bacharel e do licenciado tinha que ser comum, não tinha que ter uma formação específica pra cada um deles... porque ela é separada, completamente separada, com olhares diferenciados como se

fossem pessoas e profissionais distintos. Então eu acho que eles deveriam ter uma orientação mais comum e a especificidade se daria num segundo momento com relação à área específica de atuação.

À primeira vista parece-nos uma fala contraditória, ou seja, há uma crítica a uma formação específica, com olhares diferenciados para cada um deles e, ao mesmo tempo, aceitação da existência do Bacharel e do Licenciado como profissionais distintos. A sua discordância está, ao nosso ver, na organização do curso, como vemos em sua proposta:

.....Então eu acho que eles deveriam ter uma orientação mais comum e a especificidade se daria num segundo momento com relação à área específica de atuação. Ou seja, vislumbrando ou tendo um olhar mais focalizado no mercado de trabalho. O que não é o que acontece hoje nesta unidade de ensino, na qual eu estou inserida. Não tem um olhar para o mercado de trabalho. Então, na verdade, a formação do bacharel, no meu entendimento, deveria ter umas disciplinas do tipo formação básica 1, 2, 3, 4... é óbvio que não seria esse nome, mas fictício, que estaria direcionada para o mercado de trabalho... então seria, basicamente a preparação de um profissional para atuar no mercado de trabalho que vincula o bacharel... Mas eu acho que esse bacharel tinha que ser formado junto com o licenciado...

Tais representações sobre a formação profissional trazem à tona a lógica que tem acompanhado a área: um profissional com competência para trabalhar na escola e na academia, na medida em que ela diz que a formação deve ser única ou conjunta. A professora acrescenta a essa lógica o fato de o curso não tem tomado o mercado de trabalho como referência. Essa professora, portanto, concebe a formação do Bacharel ou do Licenciado como decorrência das necessidades do mercado.

Suas críticas não se limitam à separação na formação, mas também quanto ao perfil do profissional que está sendo formado, ou que se pretende formar na Licenciatura da EEEFTO/UFMG

(...) E a formação do licenciado é preparação para ele atuar não só no âmbito da escola, mas no âmbito de outros, de outros campos também de atuação, com menos disciplinas gerais da formação de professores que eu acho que essas disciplinas não vêm preparando os alunos para atuarem na escola. Mas com mais disciplinas específicas da educação física, direcionadas para o licenciado em educação física dentro da escola. O que é isso? É tirar mesmo a Faculdade de Educação. 90% das disciplinas, o estágio, prática de ensino, análises. Quem tem que discutir estas questões metodológicas, de práticas do profissional de educação física é a Escola de Educação Física e não um curso de formação de professores, num colegiado de licenciatura, e que, na maioria das vezes o nosso aluno da licenciatura participa de disciplina nas quais não têm apenas, alunos de educação física...

O que podemos apreender com as palavras da professora Fátima é que suas representações se ancoram na perspectiva da formação para o mercado de trabalho e desenvolvida sob a responsabilidade da Escola de Educação Física.

A opinião da professora Fátima, quanto à questão da diferenciação na formação do Bacharel e do Licenciado, é compartilhada também pelos professores Jorge e Lino.

Vejamos como o professor Jorge manifesta sua opinião e quais são seus argumentos:

Eu tenho uma opinião muito particular que eu já manifestei várias vezes. Na profissão de Educação Física, eu não consigo ver

diferença de bacharel para licenciado. Eu acho que a formação deveria ser uma só... Eu acho que não deveria existir, em educação física, diferença entre bacharel e licenciado. O curso deveria ser um somente... O curso deveria ser um somente. Então eu acho que o conhecimento é comum aos dois (professor Jorge).

A proposta de formação feita pelo referido professor, para atender o que ele considera ideal na formação do profissional de Educação Física, avança em outra direção:

(...) Eu acho que, depois em nível de especialização, de pós-graduação, o indivíduo pode se especializar em uma área mais inerente a alguma prática da profissão... (professor Jorge).

Diferentemente da professora Fátima, que tem como foco de suas reflexões o campo de trabalho, o professor Jorge aborda a formação no papel do profissional a ser formado: ser professor. Isso está bem claro na seguinte transcrição:

(...) Em qualquer campo de trabalho ele vai atuar como professor, na minha concepção. Ele vai ter turma de alunos que ele vai ter que agir de maneira a ensinar, a desenvolver habilidades motoras, então vai ter sempre o papel de professor. O que vai mudar só é o objeto de ensino. Vai ensinar coisas... e muitas vezes nem o objeto de ensino vai mudar, vai ser a mesma coisa a ser ensinado. Então, eu acho que a essência do trabalho é ser professor... e sendo professor a formação vai ser a mesma, vai lidar praticamente com o mesmo conteúdo, que é a educação física... (professor Jorge).

Temos também o professor Lino, que não concorda com a separação Bacharelado / Licenciatura, porque considera que a formação não difere muito para os dois profissionais.

Essa concepção de uma formação única é explicitada em outras falas do professor, apesar de ele procurar ressaltar uma formação para o Bacharel e outra

para o Licenciado. Na verdade, no início da entrevista, declara que sua resposta à questão sobre a formação do Bacharel e do Licenciado abordaria um e outro profissional, mesmo não percebendo a diferença.

Destacamos as seguintes frases que ilustram seu pensamento sobre a formação única para o Bacharel e para o Licenciado:

(...) Pois é,..., isto pra mim, assim, eu acho que é uma questão do mercado, porque do ponto de vista da formação, eu não consigo, na minha disciplina, por exemplo, dar uma aula de fisiologia do exercício diferente pra um bacharel e diferente pra um que vai fazer a licenciatura...

(...) em qualquer plano que ele esteja: como técnico de futebol, como professor de 1º grau, como professor, tanto é que eles são chamados assim inclusive pelos atletas, como professor. Eles não são chamados por “meu técnico” ou “doutor”, eles são chamados como professor, é curioso isso...

(...) Eu não tenho uma postura de licenciado numa turma, eu dou aula pras duas, eu não vou entrar na sala e ter uma postura de licenciado e vou entrar na outra e ter uma postura de graduado... de bacharel, como é que eu vou fazer isso? O máximo que eu faço é um exemplo, eu dou um exemplo aqui de escola, de um menino, mas ele serve pro mirim, pro “fraldinha”...

Percebe-se uma grande similaridade nas falas dos professores na maneira como concebem o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física, isto é, uma formação única, inicial, que tem como referência o conjunto das propostas anteriores à Resolução CNE/CES Nº 07/2004.

5.1.3 As Diretrizes Curriculares

As opiniões dos professores sobre as Diretrizes Curriculares atribuem valorção, ora favorável, ora desfavorável a esse documento. Tais opiniões trazem elementos importantes para identificar as representações sociais dos professores da graduação sobre o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física.

(...) eu não me sinto à vontade para discutir as diretrizes... eu não me lembro das diretrizes...a escola não deu conta da licenciatura, ela ainda está formando bacharel... você olha para o aluno e não sabe se ele é bacharel ou licenciatura (sic)... Eu acho que as diferenças estão só no conteúdo... (professor Lino).

(...) eu preciso ser bastante sincero com você, que eu estou mais por dentro das diretrizes da licenciatura do que propriamente das diretrizes do bacharelado... a identidade da licenciatura com sua responsabilidade social de formar professores para atuar na Educação Básica... aquelas diretrizes... elas conseguiram. (...) grandes pontos positivos... eu achei que os documentos vindos do Conselho Nacional ajudaram muito... (professor Riobaldo).

Essas falas revelam-nos a relação com os documentos por parte dos professores Lino e Riobaldo, a qual pode ser interpretada como um certo distanciamento das Diretrizes. Fica evidenciado que suas representações apóiam-se nas imagens de uma formação forjada fora da discussão das diretrizes propriamente ditas. Esse aspecto é mais evidente na fala do professor Lino. O professor Riobaldo, por sua vez, demonstra que suas representações sobre a Licenciatura são marcantes e definidoras do sentido e do modo como formar o licenciado, que têm o apoio dos documentos oficiais. Suas representações sobre o Bacharelado são de outra

ordem, baseadas no campo de atuação, tal como foi discutido anteriormente. Nesse sentido, concordamos com Moscovici (2003) quando ele afirma que nossas representações permitem-nos estabelecer, também, o que não é familiar. Isto é, ao tomarmos como referência o que conhecemos e acreditamos, identificamos o que é não-familiar.

Apresentamos, a seguir, as objetivações dos demais professores que demonstram reconhecer, com relativa facilidade, os pontos positivos e negativos das Diretrizes Curriculares, dando-lhes um valor, logicamente baseados em sua história de vida, na formação profissional, que dão sentido ao que pensam como deve ser o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física. Dentre esses, destacamos o pensamento da professora Fátima, que dá maior valor aos documentos que produziram a Regulamentação da Profissão de Educação Física, a partir da Lei 9.606 de 1º de julho de 1998, ou seja, a clara diferenciação do campo de atuação do Bacharel e do Licenciado.

(...) Eu tive muita dificuldade em lidar com estas diretrizes... a reforma curricular do bacharelado... muita dificuldade pra compreender estas diretrizes em separado das diretrizes da licenciatura. Acho que elas se confundem em muitos momentos... eu me baseio nos documentos do Conselho Federal de Educação Física... o que me deu possibilidade de falar o que é bacharelado e o que é licenciatura... eu acho que as do bacharelado não cumpriram não... as da licenciatura... sim... (professora Fátima).

(...) o bacharel... eu concordo plenamente que o licenciado é especial dentro do sistema, para dar aula na escola mesmo... tem uma parte básica igual foi feito... o MEC acertou direitinho...a formação dele é específica para isso... ele deve ter uma formação

mais dirigida pra aquele lado, isto é, o bacharelado... (professor João).

(...) se há uma lei que diz que são diferentes, nós precisamos fazer alguma coisa pra que essa diferença seja suficientemente clara...o grande risco era que a graduação (bacharelado) virasse uma carreira tecnológica... eu acho que a da licenciatura foi um retrocesso em muitos aspectos... se abriu a possibilidade da redução da carga horária... essas diretrizes foi o que politicamente foi possível... colocar diferentes interesses... ela tem aspectos extremamente positivos... (professor Pablo).

(...) eu considero muito positivas as normas emanadas das diretrizes curriculares, tanto pro bacharelado quanto pra licenciatura, só que eu acrescentaria a esta questão, os direitos das crianças e dos jovens no que se refere ao lazer e à prática esportiva... (professor Cláudio).

(...) eu acho que as diretrizes da licenciatura elas têm uma grande contribuição no que se refere a formar realmente professores... com relação a essa diretriz do bacharelado... também tem suas contribuições, vem trabalhando com alguns aspectos... idéia da flexibilização... atividades optativas... atividades extras... atividades culturais... formação livre... (professor Pedro).

(...) Entendo que as diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação promoveram a liberdade de percurso...com a flexibilização curricular... o que possibilitou uma maior autonomia para o aluno e para os cursos... aspectos interessantes... formação complementar... flexibilização... ampliação das horas de estágio... o que nos obriga a dar uma cara diferente aos cursos... (professora Maria).

(...) eu acho que a diretriz curricular pra um e pra outro não faz diferença separar... não, as diretrizes curriculares não estão de acordo com o meu pensamento... pra mim a única separação que existe... existe uma questão legal, formal, pra dizer o que o licenciado tem autorização pra fazer... do ponto de vista acadêmico... não tem diferença... (professor Jorge).

Apenas o professor Pedro, em suas manifestações quanto às diretrizes, destacou:

(...) eu não entendo que ela seja uma diretriz para o bacharelado. Eu acho que ela é uma diretriz para a educação física, né? Então, quando eu falo da licenciatura, eu tenho que ir às diretrizes de 2002 pra entender como pensar o currículo, mas também às diretrizes de 2004 da Educação Física, pra pensar a especificidade da área. Então eu penso que a diretriz de 2004 é uma diretriz tanto pra licenciatura quanto pro bacharelado... graduação em Educação Física pra mim não significa um curso que vai chamar-se graduação em Educação Física...significa que tem licenciatura e bacharelado...

Uma das críticas constantes do Parecer CNE/CP Nº 09/2001 relaciona-se ao fato de que os documentos emanados pelo CNE raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo. A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização é uma condição necessária para que os professores possam inserir-se em um projeto de educação, seja em nível nacional, estadual ou municipal. Esta norma, constante do Parecer CNE/CP Nº 9/2001, é para a Licenciatura, mas podemos também aproveitá-la para o Bacharelado em Educação Física, ou seja, a familiaridade com os documentos oficiais também deve fazer parte da formação dos bacharéis.

As manifestações dos professores acerca das Diretrizes Curriculares da área de Educação Física gera uma discussão, resultante da manifestação dos professores sobre as Diretrizes Curriculares da área. Para eles, fato evidente em suas falas, existem dois documentos que orientam a formação do profissional de Educação

Física. Na verdade, o documento que tem este papel é a Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004. Ele institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. O que gerou a leitura de que existem dois documentos, são os parágrafos 1º e 2º da referida Resolução: quando destacam o graduado em Educação Física do Professor da Educação Básica; quando remetem à legislação própria do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP Nº 1/2002) a qualificação para a docência desse componente curricular e a definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizaram o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica. Aquilo que deveria ser entendido como uma Resolução complementando a outra, foi apropriado como uma Resolução para o Bacharel e outra Resolução para o Licenciado. É nessa última direção que se encontram as representações sociais dos professores, quando três deles ancoram suas representações em uma formação única para bacharéis e licenciados, enquanto os seis restantes pensam uma formação específica para bacharéis e outra para licenciados, conforme propõem as Diretrizes Curriculares.

Assim, pelo que se apreende das objeções dos professores sobre a formação do Bacharel e do Licenciado, as Diretrizes para a Educação Física carecem de uma maior discussão coletiva, maior interação e maior vínculo com a realidade cotidiana. É evidente a divisão existente entre os professores sobre o valor dessas Diretrizes para as mudanças propostas na prática do currículo. Pode-se inferir que as Diretrizes Curriculares contribuíram pouco para alteração das representações dos professores do curso de graduação em Educação Física sobre o Bacharelado

e a Licenciatura. Embora tenham o poder de normatizar por Decretos, os documentos oficiais não produzem efeitos marcantes nos valores, nas crenças e nas imagens dos professores por si só e, portanto, não chegam a alterar as representações sociais dos professores, as quais têm raízes históricas em seu contexto social.

Analisamos, no tópico seguinte, as interações entre as representações sociais dos professores e as narrativas da prática docente desses professores, na formação do Bacharel e do Licenciado.

5.2 Nas narrativas

Através das narrativas dos professores sobre suas práticas pedagógicas, relacionadas diretamente com as disciplinas ministradas por eles, procuramos destacar os seguintes aspectos: característica das disciplinas, desenvolvimento dos conteúdos, atuação do professor para formar o Bacharel e o Licenciado, competências e habilidades desenvolvidas nas disciplinas. Esses aspectos guardam relações de interdependência entre si e nos permitem perceber características importantes no trabalho do professor na sala de aula, por exemplo, como concebem a relação professor/aluno/disciplina e de que forma essa concepção revela seu pensamento, através das ações, sobre a formação do Bacharel e do Licenciado. As disciplinas aqui tratadas referem-se aos campos de conhecimento, que se encontram integrados na universidade e que são estudados

nos cursos voltados para a formação do professor de Educação Física para a Educação Básica e a formação do Bacharel.

5.2.1 Os conteúdos e as formas de ensino

A forma como os professores abordaram o processo de ensino das disciplinas que ministram no curso, como elas se inserem na formação dos alunos e quais são as formas utilizadas para desenvolver o conteúdo revelam ou começam a revelar marcadamente como suas representações sobre o Bacharelado e a Licenciatura aparecem nas suas práticas docentes, na sala de aula, na relação/interação com os alunos. Reforçamos a centralidade do professor como nas palavras de Pimenta (2002), quando valorizamos o pensar, o sentir, as crenças e valores dos professores para compreender o seu fazer. E ainda, que as representações sociais devem ser estudadas integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais e à realidade social e ideativa sobre a qual elas intervêm (JODELET, 2005), o que, para nós, configura-se na sala de aula.

Um dos critérios utilizados na seleção dos professores para participarem como sujeitos da presente pesquisa foi a necessidade de estarem atuando nas duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura, ou seja, que estivessem ministrando, pelo menos, uma disciplina que atendesse aos bacharelados e licenciandos, mesmo que não fosse simultaneamente. Portanto, ao falarem sobre suas

disciplinas, todos declararam que elas atendem às duas modalidades, mas de diferentes formas, como veremos a seguir.

Os professores percebem a disciplina a partir do conteúdo, comum às duas modalidades, sem vinculação ao campo de trabalho, centrado no ser humano ou no aluno, sem ressaltar a sua aplicabilidade no contexto escolar ou não-escolar. O motivo, talvez, esteja no fato de que a maioria das disciplinas está ofertada no que podemos chamar de parte geral da graduação em Educação Física. Na verdade, seria fundamental percebermos quais os propósitos que orientam os professores no trabalho com suas disciplinas, como concebem o ensino delas e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

A disciplina que eu ministro... ela é tanto para o licenciado quanto para o bacharel... o conteúdo é o mesmo não tem diferença... ele tem que saber o seguinte: quem é a pessoa... (professor Lino)

(...) são todas do percurso comum... eu não estou falando somente para quem vai trabalhar em escola... estou falando pra graduandos... (professor Riobaldo)

(...) eu ministro uma disciplina que está nos dois cursos... o foco desta disciplina é o corpo, é a pessoa, o esporte e a sociedade... (professora Fátima)

(...) essa atende às duas áreas... se todo mundo falar que vai fazer os dois eu fico mais tranquilo... se eu não vou fazer o bacharelado ou a licenciatura... eu faço uma abordagem dupla... (professor João)

(...) uma é disciplina básica... então mostrando quais relações esse campo estabelece com a educação física... (professor Pedro)

(...) a disciplina que eu ministro atende às duas modalidades... procuro despertar no aluno o conhecimento... (professora Maria)

(...) na minha forma de ver ela atende às duas modalidades... mas só que formalmente elas não estão colocadas assim... porque o currículo é pensado separado... bacharel e licenciado... (professor Jorge)

É unânime, por parte dos professores, o entendimento de que as disciplinas que ministram atendem às duas modalidades, mas há algumas diferenças de foco: porque o conteúdo é o mesmo; a abordagem é dupla para o Bacharelado e para a Licenciatura, como afirma o Prof. João; a relação da disciplina é com o campo da Educação Física, e não Bacharelado ou Licenciatura; a disciplina como forma de despertar a busca pelo conhecimento; o ser humano como foco da disciplina. No entanto, o Prof. Jorge, apesar de ministrar uma disciplina que, ao seu ver, atende às duas modalidades, ela foi pensada separadamente no currículo.

O estudo desenvolvido por Graça (1997) evidenciou que professores formulam seus propósitos para as disciplinas que ministram, com base nas crenças acerca das possibilidades e da importância da disciplina no currículo para a formação dos alunos. Ao longo da discussão envolvendo as questões relacionadas ao cotidiano das salas de aula, percebemos, nitidamente, o que ancora as representações dos professores sobre as disciplinas: elas devem servir às duas modalidades, porque, sendo um conteúdo básico, é inconcebível que o conhecimento introduzido por elas possa ser descartado pelo profissional de Educação Física, seja Bacharel ou Licenciado, uma vez que revelam como vêm as possibilidades e a importância delas.

Outra indicação que ressalta, promove e orienta o pensamento do professor sobre a disciplina que ministra está na forma como ensina. Consta do Parecer CNE/CES Nº 58/2004, que o trato das unidades de conhecimento, ou seja, dos conteúdos/disciplinas, deverá ser guiado pelo critério da orientação e da formação crítica, investigativa e reconstrutiva, pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como orientado por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática. Tendo esses princípios como referência, percebemos, nas palavras dos professores, indicadores fortes de uma preocupação e acolhimento ao que a lei orienta. Mas compreendemos que as representações sobre os conteúdos e as formas de ensino não se ancoram em princípios legais, mas se baseiam muito mais no conhecimento pedagógico e no conhecimento de conteúdo dos professores, tal como salienta Graça (1997), em sua tese.

Como os professores ensinam os conteúdos e como as estratégias utilizadas por eles exemplificam ou objetivam seus pensamentos?

(...) a maior parte... eu passo em aula expositiva... tem aula prática mas é muito pouco... vou lá pra frente, pego o pincel, a transparência e dou aula deste jeito... ele aprendeu um método, ele aprendeu a fazer um cálculo... mas ele tem que saber o seguinte: quem é a pessoa... (professor Lino)

(...) trabalho com aula expositiva... mas uma aula expositiva dialogada... com seminários... imagens... elaborando um livro... produção do conhecimento... portfólio... leio poesias... apresentação de capítulo de livro... tem aulas práticas... (professor Riobaldo)

(...) minha aula tem tudo... tem aula expositiva, tem aula prática, tem seminário, tem aula de vídeo, ou análise de filme... televisão... análise daquilo com base nos conceitos da disciplina... (professora Fátima)

(...) trabalho com aula expositiva, a prática é do aluno... ele está desenvolvendo um trabalho e ele tem que demonstrar... redação... (professor João)

(...) eu trabalho com aulas expositivas, trabalho com aulas práticas, trabalho com seminários, trabalho com pesquisa com os alunos... faço trabalho de grupos... eu falo dos aspectos teóricos... parte deste tema para vocês desenvolverem... (professor Pablo)

(...) só aulas expositivas... filme... transparências... adaptar o conhecimento adquirido para situações... (professor Cláudio)

(...) eu procuro variar as metodologias do trabalho...é muito cansativo só aula expositiva...o aluno não aprende somente com aula expositiva...já fui criticado por dar aula em rodinha... que é deixar a sala bagunçada... bagunçada, pra mim é deixar em fileiras... (professor Pedro)

(...) trabalho não só com aulas expositivas... procuro despertar conhecimento... seminários, aulas práticas em laboratórios... desenvolvemos projetos de iniciação científica... (professora Maria)

(...) eu dou aulas teóricas, práticas e trabalhos para os alunos fazerem... mas predomina a aula expositiva... mas o que eu tento fazer sempre é que eles usem esse conhecimento e informações para raciocinar em cima delas (sic)... racionar a aplicação disso na prática e a fundamentação disso na prática... conectado com a prática, que seja reflexão, raciocínio, mas que seja aplicável na prática imediatamente... (professor Jorge).

Percebe-se que a orientação básica das formas de ensino é que as atividades práticas são fundamentais para a formação tanto do Bacharel quanto do Licenciado, apesar dos professores Cláudio e Jorge relatarem um predomínio das

aulas expositivas. Para o primeiro o uso da aula expositiva é motivado pelo excesso de alunos na turma e a ausência de prática é compensada com o oferecimento de disciplinas optativas, mas que atendem somente os que estão interessados em trabalhar com grupos com necessidades especiais.

Independentemente da orientação contida nas diretrizes, ao abordar a questão da indissociabilidade teoria e prática, de que

a prática concebida como componente curricular deverá ser contemplada e explicitada no projeto pedagógico, podendo ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso... (PARECER CNE/CES Nº 58/2004),

o que orienta os professores na forma de ensinar os conteúdos das disciplinas que ministram é ancorado em uma perspectiva de construção do conhecimento, pela importância que atribuem à organização do conhecimento junto com os alunos e por envolvê-los na resolução de problemas: aulas práticas, seminários, elaborando livros, trabalhos, visitando laboratórios, desenvolvimento de projetos, pesquisa, etc.

5.2.2 A atuação do Bacharel e atuação do Licenciado

Conseguimos desvelar, com base nas objetivações dos professores, suas representações sociais sobre o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física. A utilização das várias formas de instrumentos possibilitou captar os elementos

que evidenciam essas representações. Já que a função precípua dos professores é formar bacharéis e licenciados em Educação Física, as aulas podem ser consideradas como um momento propício e fértil para tal fim, pelo menos no que se refere ao esclarecimento para o aluno do que é ser Bacharel e ser Licenciado. Para discutir essa questão, separamos os professores em dois grupos: os que não salientam as diferenças entre o Bacharel e o Licenciado, e os que as ressaltam.

Aqueles professores que **não** salientam a diferenças entre o Bacharel e o Licenciado são os professores Lino, Fátima e Jorge, conforme expresso em suas verbalizações:

(...) na verdade acabo não dizendo que isso é importante pro bacharel ou que determinado assunto é mais importante pro licenciado... tem que ter conhecimento de fisiologia pra ele... dar uma aula de vôlei... ele vai dar aula de Educação Física... ou treinamento... não é pra dar aula de fisiologia, são os esportes ou as outras atividades não esportivas... os alunos se misturam...se tivesse uma diferença eu teria que dizer: aula... para o bacharelado... aula... para licenciatura... acham que ele vai dar aula de fisiologia para o menino... o modelo serve tanto pro alto nível quanto pra aula normal... (professor Lino)

(...) Não saliento a atuação do bacharel ou do licenciado... nas poucas vezes que salientei, eu perdi minhas aulas porque eu tinha que explicar currículo... e pelo fato da mudança curricular é muita confusão pros alunos... e não a questão do bacharel e do licenciado, mas a questão do currículo... então não saliento nada...na disciplina do 4º período... é o atleta, é o dirigente, é o gestor, é o treinador... com foco no esporte... (professora Fátima)

(...) Todas as possibilidades que eu tenho... que eu fui solicitado, eu coloquei desta forma, em sala de aula com os alunos... não há diferença entre bacharel e licenciado em educação física... todos são professores... (Prof. Jorge)

Os professores que **salientam** as diferenças são os seguintes:

(...) Então, clareza no sentido do que é o licenciado, o que é o bacharel, quais são os destinos de um licenciado, quais são os destinos de um bacharel... se seu destino é a escola, lá você não vai encontrar atleta, você poderá encontrar alunos que são atletas... mas eles não serão tratados como atletas... você estará diante de seres humanos... procuro trabalhar quais são os diferentes campos de atuação na nossa área... quem optar pelo bacharelado e quer trabalhar em uma academia... que capriche, então... a idéia do esclarecimento mesmo...vá pro hospital, vá fazer um bom trabalho... é ser humano que está lá... (professor Riobaldo)

(...) a optativa, que já atende ao bacharelado e a licenciatura fica somente com a parte básica... a optativa é para aprofundamento... é tentar falar, dentro de minha visão como é o exercício profissional lá na escola, no magistério, com crianças e adolescentes... e o outro é como que está a atuação do bacharel e o que ele tem que fazer, e aí faço aquela divisão: um é treinamento esportivo, é a reabilitação cardíaca, é prevenção, é força, é emagrecimento, é fortalecer, é criar um bumbum durinho... e o outro não tem essa função... então eu acho que é diferente.. (professor João)

(...) mais do que a diferença entre bacharel e licenciado, é a questão de que o processo de iniciação e aproximação dos esportes independe se ele é na escola, se ele é no clube. O processo tem que estar adequado às necessidades, interesses, capacidades das crianças... não aos interesses institucionais... o resultado que tem que se trabalhar na iniciação é: o gosto pela atividade física, o gosto pela modalidade..um cliente para o resto da vida... não estou vendo diferença entre o clube e a escola no processo de iniciação... o se deve fazer é focar na criança, no ser humano... (professor Pablo)

(...) capacidade de trabalhar com cegos, com deficientes auditivos, mental, visual... isso é dito tanto para o bacharel quanto para o licenciado... o bacharel pode trabalhar com técnica visando a paraolimpíada, o licenciado é a questão da inclusão... (professor Cláudio)

(...) dentro do campo do lazer o espaço de atuação específica é do bacharel... eu estou falando da licenciatura...a escola pode se tornar um espaço... a aula de educação física...pode se transformar um espaço... para que as criança se envolvam com as atividades... (professor Pedro)

(...) saliento que a pesquisa não é exclusividade do bacharel, pois quem faz licenciatura também vai pesquisar... o aluno que pretende atuar na licenciatura demanda muito pouco da fisiologia, pois pensa que fisiologia é só para quem vai trabalhar em academia... o aluno está com fome, em jejum, como ele vai participar da aula de educação física? Trata-se de uma pesquisa importante para a escola, pro licenciado... (professora Maria).

Não podemos deixar de pensar qual o efeito das objetivações dos professores em relação às diferenças entre os bacharéis e licenciados, declaradas ou não, sobre os alunos, principalmente porque os discentes deverão escolher, obrigatoriamente, uma ou outra formação. Mas aqui podemos inferir a interação entre interlocutor, o aluno, e o locutor, o professor, que, no contexto social de sua produção, a sala de aula, provocam impactos e, principalmente, são receptáculos da influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes nas mensagens dos professores (FRANCO, 2005).

5.2.3 As competências e habilidades desenvolvidas nas aulas

Entendendo que as competências e habilidades não podem ser aprendidas apenas no plano teórico ou no prático, que deve haver a articulação entre teoria e prática, e que elas devem ser mobilizadas para a atuação profissional, procuramos encontrar, nas falas dos professores, como eles concebem e identificam tais

representações nas suas aulas. Essa é mais uma situação na qual o professor pode entender que existem competências e habilidades gerais, as quais servem para o Bacharel e para o Licenciado; e competências e habilidades específicas para o Bacharel ou para o Licenciado. Esse fato nos remete à pergunta: formação distinta ou formação única? Nessa categoria, a objetivação das competências e habilidades desenvolvidas pelos professores em suas aulas são de duas ordens: centrada, ora na aprendizagem, ora no conteúdo. Procuraremos relacionar tal objetivação com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares, diferenciadas para o Bacharelado e para Licenciatura (PORTARIA INEP Nº 142, Art. 6º, I, II e III, de 31/07/2007), para verificar qual a sua ancoragem. Transcrevemos acerca dessa tomada de posição a fala de cada professor entrevistado, para que pudéssemos captar suas representações:

(...) o aluno tem que ter conhecimento de fisiologia pra ele compreender, entender... quando ele montar um centro de avaliação, ele tem que saber daquilo... o conhecimento que eu estou passando pra vocês é quando forem dar aula de... na minha disciplina não tem habilidade técnica, é uma coisa teórica... aprendeu um método... aprendeu como fazer cálculos... ele precisa conhecer essa pessoa no ponto de vista fisiológico... técnicas em que aprende para conhecer essa pessoa..aprender o que vai passar pra essa pessoa fazer... como é que o organismo reage de forma aguda ou de forma crônica... fora do repouso...ele conhece os mecanismos... tem que ter referência como este conhecimento foi produzido... saber interpretar... (professor Lino)

A objetivação feita pelo professor Lino sobre as competências e habilidades está ancorada no que ele considera que o aluno deva saber fazer a partir da disciplina

que ministra. Suas objetivações estão em sintonia com as competências e habilidades gerais, tendendo para a especificidade do Bacharelado.

A objetivação do professor Riobaldo tem como referência a sua total proximidade com as questões da escola, já revelada em outros momentos. Podemos afirmar que as principais competências e habilidades trabalhadas por ele, em sua disciplina, estão identificadas com aquelas presentes na Licenciatura. Vejamos:

(...) é fundamental uma competência técnica, mas que por si só também não é suficiente... é preciso conciliar estas diferentes competências e habilidades... e que não tenha a sensibilidade para o outro... características de um educador... dimensão da subjetividade humana... questões éticas... questões culturais... questão da saúde... (professor Riobaldo)

A Profa. Fátima, apesar de não especificar o local de atuação do profissional, ela ancora suas assertivas em aspectos típicos do contexto escolar. Portanto, podemos afirmar que suas objetivações encontram respaldo nas competências e habilidades específicas do Licenciado,

(...) eu pretendo desenvolver enquanto competência... é desenvolver neste nosso estudante o olhar para a educação... independente do lugar onde esteja atuando... discussões voltadas para a formação humana, para o fortalecimento do potencial do educando por meio do esporte... (professora Fátima).

As falas dos professores João, Pablo e Cláudio trazem elementos que convergem para as competências e habilidades específicas do Bacharel, ancorando suas representações em aspectos inerentes ao treinamento, rendimento, reabilitação da

saúde, etc. Essa tendência mais específica para o Bacharelado pode ser observada nas seguintes falas:

(...) capacidade de observação, de crítica... avaliar... incorporar as coisas interessantes... questionamentos... treinamento de força muscular... redigir um artigo onde ele mediu, pesou, aplicou um tratamento... (professor. João).

(...) uma abertura grande na questão metodológica para que quem vai trabalhar tenha diferentes ferramentas de utilização... ferramentas metodológicas para o lazer... para a recreação... para o jogo... organizar um simples joguinho de estafeta... atingir uma intensidade que permita a essa criança melhorar seus parâmetros de resistência, da força, da potência... sem material... (professor Pablo)

(...) que aquilo que ele aprende... basquete, vôlei, natação... ele pode aplicar para pessoas com deficiências... ensinar para ele essa transposição com pessoas sem deficiências pra pessoas com deficiências... o que seria ensinar certo o que seria ensinar errado... a competência de adaptar o conhecimento adquirido para situações de grupos especiais... capacidade de trabalhar com cegos, com deficientes, auditivos, mental, visual... (professor Cláudio)

Já os professores Pedro, Maria e Jorge podem ser considerados como pertencentes ao pensamento das competências e habilidades gerais, que podem ser tanto para a formação do bacharel quanto do licenciado. Observemos:

(...) planejar, executar, avaliar vivências de lazer, trabalhar com possibilidades dentro da escola, de criação de projetos de lazer... competências ligadas às metodologias... ser criativo... autonomia... mas dentro do contexto da avaliação, da execução, da vivência de lazer... (professor Pedro).

(...) que o aluno tenha prazer pelo aprendizado, estímulo a busca pela autonomia desde o início do curso... ele mesmo dê conta de construir seu caminho... que ele tenha respeito pelo conhecimento produzido, que ele se preocupe com a formação humana mais do

que com técnicas brilhantes... ser ético... não tratar esse conhecimento... como receita... (professora Maria).

(...) a principal habilidade que eu tento desenvolver é raciocinar em cima do conhecimento... e não somente reproduzir o conhecimento... a principal competência... usar... da mesma forma uma análise do material pesquisado científico, de maneira que ele não seja não só analisado mas também seja interpretado em função da prática profissional... (Prof. Jorge).

Portanto, podemos considerar que as objetivações das competências e habilidades desenvolvidas nas disciplinas ministradas pelos professores entrevistados compõem as suas representações sociais sobre o Bacharelado e a Licenciatura, na medida que é nessa categoria que estão especificadas diferenças marcantes na formação.

5.3 As publicações

Uma outra fonte de coleta de dados refere-se às produções acadêmicas dos professores selecionados, apresentadas sob a forma de capítulos de livros. Nas publicações, procuramos identificar sobre quais temas versavam, especificamente: a formação do Bacharel somente; a formação do Licenciado, unicamente; e os temas próprios à formação geral, ou seja, ao Bacharel e ao Licenciado, indistintamente. Nossa análise usou o seguinte modelo orientador, já adotado por Franco (2005), para buscar as informações: quem diz o que, a quem, como e com que efeito. Esse caminho permitiu-nos captar evidências que fundamentam

nossas declarações e afirmações sobre as representações sociais dos professores, ratificando as informações já obtidas nas entrevistas e narrativas.

Os elementos que nos levaram a inserir ou distribuir as publicações pelas três categorias mencionadas são claramente percebidos no breve resumo de cada texto, que precederam a análise dos mesmos.

5.3.1 Temas específicos à formação do Bacharel

Professor João

O autor, no capítulo avaliado, aponta que a ingestão de líquidos é uma das estratégias mais eficientes para melhorar o desempenho físico durante exercícios realizados no calor. Além disso, aborda o surgimento de várias bebidas esportivas, que visam melhora no desempenho esportivo. Prossegue, escrevendo sobre desidratação durante atividades física prolongadas, principalmente em ambientes quentes; a respeito da ingestão de carboidratos e minerais para a melhoria do desempenho esportivo, acerca da importância da hidratação durante o exercício: manutenção do volume sanguíneo que permite uma melhora da função cardiovascular e termorregulatória, atenua o aumento da frequência cardíaca, da temperatura central, previne a redução do volume de ejeção, do débito cardíaco e aumenta o tempo de tolerância ao exercício. Faz recomendações para a

hidratação com carboidratos, recomendada para eventos esportivos com uma duração superior a uma hora.

Percebemos, de acordo com a categoria selecionada, que esse trabalho é direcionado para o campo de atuação do Bacharel. As palavras desempenho esportivo, atividades físicas prolongadas, ingestão de carboidratos e minerais, bebidas esportivas, aumento de tolerância ao exercício, determinam a categoria de seu trabalho. É uma característica do professor João, a forte ancoragem no treinamento esportivo para objetivar suas representações.

5.3.2 Temas específicos à formação do Licenciado

Professor Riobaldo

O capítulo do livro escrito pelo professor Riobaldo versa sobre a Educação Física no contexto escolar:

(...) pretendi aqui acentuar a fertilidade de se pensar a especificidade da “cultura escolar”, da qual a educação física é uma prática constituída e constituidora. Foi nessa condição que a tomei para tatear caminhos para sua intervenção pedagógica na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. E, da mesma forma, para vislumbrar um possível programa de pesquisas...

Os termos e expressões utilizados pelo autor reforçam o uso da categoria formação do Licenciado, como, por exemplo, tempos escolares, espaços

escolares, sobre os sujeitos escolares, professores e alunos. Todos esses temas estão relacionados à possibilidade de pesquisa sobre a Educação Física na escola, sobre a cultura escolar de Educação Física, a intervenção desta e como acontece essa intervenção, a partir da escola nas práticas culturais da sociedade.

Professora Fátima

A professora inicia o seu capítulo de livro abordando aspectos históricos da Educação Física, colocando-a como um conteúdo da Educação Básica que contribui para a formação de pessoas, promovendo seus valores e fortalecendo suas competências, a partir da especificidade dos seus conteúdos. E ressalta:

(...) no trato dos conteúdos inclui-se a formação humana, premissa da legislação, que aponta para o caminho da educação em valores, uma vez que independente da ação exercida, o profissional desta área contribui na promoção dos valores dos educandos.

Na primeira parte do texto, discute a educação em valores, de forma a apontar caminhos para o desenvolvimento da Educação Física escolar. Sua discussão sobre educar em valores se dá no contexto escolar, onde se encontram os objetivos inerentes à formação em nível escolar. Aborda temas como: convivência em sociedades plurais, projetos coletivos, inclusão, cidadania, responsabilidade, princípios éticos. Os elementos que reforçam a propriedade de se colocar o texto da professora Fátima nesta categoria estão bem caracterizados nas seguintes transcrições:

O fundamental e essencial é mostrar aos educandos que os valores são parte da existência do educador, bem como a

importância deles na sua formação, para que, assim, o educador tenha a possibilidade de validar o processo da formação de valores e, decisivamente, influenciar na formação valorativa das pessoas que estão sob sua tutela formativa - os educandos.

A autora, em suas considerações finais, reforça sua convicção sobre o papel da prática da atividade física, principalmente na fase escolar. Considera que existe uma defasagem entre a atividade física desenvolvida na escola, em comparação àquela que é desenvolvida em ginásios, academias e locais afins. Enaltece o papel da escola no processo de formação do ser humano, bem como sua compreensão sobre a atividade física e Educação Física.

Da mesma maneira, as publicações dos professores Riobaldo e Fátima contêm elementos indiscutivelmente próprios à formação do Licenciado, que ratificam todos seus argumentos nos diversos momentos deste trabalho, tanto nas entrevistas como nas narrativas. O primeiro concorda com a formação distinta Bacharel/Licenciado, mas ancora suas imagens na formação do Licenciado. Em relação à professora Fátima, ela se manifesta em favor de uma formação única do Bacharel/Licenciado, e, da mesma forma que o professor Riobaldo, o suporte para suas objetivações está nos aspectos próprios à formação do Licenciado.

5.3.3 Temas de formação geral

Nas publicações analisadas nesse campo, encontramos textos que podem ser direcionados tanto a alunos do Bacharelado, quanto àqueles da Licenciatura, a bacharéis e licenciados em Educação Física.

Professor Lino

O capítulo de livro escrito pelo professor Lino aborda questões relacionadas à saúde, a partir de estudos relacionados a uma prática muito comum em várias partes do mundo, o banho de sauna. Esse tema está intimamente relacionado à termorregulação, conteúdo estudado na fisiologia do exercício, disciplina básica para o Bacharelado e Licenciatura. A partir de estudos realizados, verificaram-se as respostas fisiológicas ao calor, efeitos sobre a temperatura corporal, perda de peso corporal, efeitos sobre o sistema endócrino, sistema locomotor, sistema cardiovascular, sistema respiratório, supostos riscos cardiovasculares, efeitos respiratórios, banho de sauna; perigo para crianças, idosos, indicações e contra-indicações. Podemos destacar do texto as seguintes palavras e expressões: doenças humanas, banhistas, higiene, relaxamento muscular, homens saudáveis, pacientes, cardiopatas, asmáticos, crianças sadias pré-escolares, adolescentes, escola, todas elas relacionadas, por associação, às representações sociais ancoradas em uma formação geral.

Professor Pablo

O capítulo escrito pelo professor Pablo inicia com uma abordagem sobre o esporte de alto nível de rendimento, citando que vários treinadores de modalidades esportivas coletivas atribuem que a formação de um jogador excepcional e criativo taticamente se deve, principalmente, à aquisição de experiência através de jogos na várzea, na rua, jogando com os amigos, no pátio da escola, quando crianças...

Os diferentes meios de ensino-aprendizagem-treinamento aplicados no cotidiano da práxis não têm oferecido respostas adequadas em relação ao desenvolvimento da criatividade tática nos jogos esportivos coletivos. A cultura de jogar na rua, no pátio da escola, com os amigos, tem sido substituída por processos intencionais e direcionados principalmente ao treinamento da técnica. A proposta apresentada oferece a oportunidade de sistematizar, de forma didática, os conteúdos necessários ao desenvolvimento da criatividade; o retorno às atividades e brincadeiras das crianças priorizando os jogos, a aquisição livre e variada de experiências motoras... assim, objetiva-se, por meio deste trabalho, despertar o interesse do profissional de educação física no sentido de que, durante o cotidiano da práxis ofereça atividades às crianças nas quais possam realizar a transferência de experiências longas, variadas, múltiplas, durante a sua aprendizagem, pois essas atividades e jogos se convertem em um solo fértil para o desenvolvimento da criatividade tática, em uma adequada base para o despertar da personalidade e da criatividade.

Neste texto, o autor propõe uma metodologia do treinamento da criatividade, sem deixar de discutir as bases conceituais de sua proposta, apresenta exemplos de jogos para o treinamento dos aspectos intrínsecos à criatividade. Embora as ilustrações utilizadas pelo autor no seu artigo sejam fotos de crianças em ambiente escolar, as recomendações/conclusões do texto representam bem o teor

do trabalho do autor, que nos permite colocá-lo entre as representações sociais ancoradas em uma formação geral.

Professor Cláudio

O professor Cláudio escreveu um capítulo de livro com o objetivo de introduzir a temática relativa às pessoas com necessidades especiais, definindo-as e caracterizando-as nas formas física, mental e visual.

(...) qualificar professores de educação física para o atendimento de qualidade a estas pessoas, disponibilizar material didático sobre o tema em questão, promover a oportunidade de participação em competições do esporte adaptado e paraolímpico, promover competições e campeonatos, prover os diversos ambientes esportivos (quadras, pistas de atletismo, piscinas, ginásios, estádios, dojôs, etc) das necessárias condições de acessibilidade; disponibilizar material esportivo de qualidade e adequado...tanto no âmbito esportivo, quanto estudantil, social e para o trabalho..."

Este artigo é direcionado, especificamente, a leitores e profissionais de Educação Física e Esportes. Sua proposta é abordar, sem grandes aprofundamentos, mas de forma a possibilitar futuras leituras e participação em cursos relativos à prática do esporte paraolímpico por pessoas com deficiência física e visual, especialmente no âmbito do esporte escolar. O autor discute a questão relativa ao direito das crianças e adolescentes à prática esportiva, garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas Diretrizes Curriculares, e considera que esse é um dever de todos, juristas, membros do Conselho Nacional de Educação, membros do Ministério Público, profissionais da educação ou do esporte, pais, cidadãos, administradores de escolas..., e ressalta

a responsabilidade da área de Educação Física, porque, na sua visão, para cumprimento da lei, é fundamental qualificar professores de Educação Física para esse atendimento.

O autor esclarece os aspectos relacionados às necessidades especiais no campo visual, físico e mental, apontando atividades físicas e esportivas possíveis de serem realizadas por pessoas portadoras dessas necessidades. Identificamos que, nesse texto, o professor escreve sobre deficiência mental, dificuldades de aprendizagem escolar, as possíveis implicações da paralisia cerebral na aprendizagem escolar e os efeitos positivos do esporte para os estudantes com deficiência. Todos esses termos estão associados às representações sociais, as quais se ancoram em aspectos que fundamentam a formação do Bacharel e do Licenciado, indistintamente.

Professor Pedro

O texto escrito pelo professor Pedro foi elaborado a partir de sua tese de doutorado a qual discute: concepções de currículo, a formação do profissional de Educação Física (de 1930 a 1987), do currículo mínimo, Licenciatura e Bacharelado, a presença da recreação e lazer nos currículos dos cursos de graduação, e a formação de profissionais do lazer na área de Educação Física. O autor discute a questão da inserção do lazer nos currículos dos cursos e a formação do profissional do lazer na área de Educação Física, e conclui que essa

formação deveria ultrapassar a mera informação e o simples desenvolvimento de conteúdos e técnicas, para que a intervenção com diferentes grupos possa ampliar os intercâmbios e experiências, objetivando a efetiva participação cultural. Para finalizar, o autor propõe eixos temáticos a fim de integrar as vivências pedagógicas relacionadas ao lazer dos cursos de graduação em Educação Física: Lazer, recreação e Educação Física; lazer e educação; jogos, brinquedos e brincadeiras; lazer e sociedade; lazer e cultura; políticas de lazer; lazer e mercado de trabalho. Lazer e meio ambiente; lazer e grupos sociais; lazer e espaço; gestão do lazer; lazer e produção do conhecimento. Todas essas palavras estão associadas às representações sociais sobre Bacharelado e Licenciatura.

Professora Maria

O texto da autora aborda questões relacionadas à fisiologia do exercício, estudadas pelo grupo de pesquisadores do qual ela faz parte. A aplicação dos estudos também na Educação Física Escolar fica evidenciada pela seguinte frase:

...o ambiente térmico das aulas de Educação Física também foi estudado na região metropolitana de Belo Horizonte, observando-se que em algumas escolas há um alto risco de hipertermia durante as épocas mais quentes do ano.

Podemos destacar algumas questões que ampliam o questionamento sobre fisiologia do exercício e calor: existe o perigo de hipertermia no Brasil?; O aquecimento corporal prévio modifica o desempenho e a tolerância ao esforço?; A ingestão de água durante o exercício modifica o desempenho?. No texto,

encontramos as seguintes palavras e expressões que consideramos passíveis de serem considerados elementos condizentes com a categoria formação geral: exercício, exercícios físicos, exaustão, fadiga, correlação entre ambientes quentes e fadiga mental, insalubridade; atividades esportivas realizadas em ambientes quentes e úmidos elevam a temperatura corporal e aumentam a solicitação dos mecanismos termorregulatórios para facilitar a perda de calor; idade, gênero, que constituem temas de pesquisas realizadas com alunos de escolas técnicas e com jogadores de badminton, e que também se relacionam, por associação, à categoria formação do Bacharel e do Licenciado.

Professor Jorge

O capítulo do livro escrito pelo professor Jorge trata de um estudo sobre o uso de esteróides anabólico-androgênicos (EAA), por jovens em idade escolar.

Os resultados mostram-se preocupantes, pois pode se considerar que amigos, e mesmo revistas e livros de origens diversas talvez não carreguem informações seguras e fundamentadas sobre toda a complexidade que envolve uma droga dessa natureza. Médicos e instrutores de musculação não seriam percebidos, a princípio, como fonte de informações, talvez devido ao fato de que o usuário estaria buscando um uso não terapêutico, mas abusivo.

Apresenta o uso EAA relacionado à estética, com ganho de massa muscular rapidamente, sem relacionamento com competições, ou à saúde, em tratamento para crescimento. Foram entrevistados jovens estudantes de sete escolas da rede particular de ensino, por se considerar que, nesse contexto social, estão os que têm acesso aos EAA, por possuírem condições financeiras de freqüentar

academias de ginástica. Participaram da pesquisa 242 jovens com idade média de 16 anos, de ambos os sexos, praticantes de musculação à época da pesquisa. Os questionários foram aplicados pelo professor de Educação Física. Conforme o autor, essa pesquisa revelou os conhecimentos e percepções de indivíduos jovens sobre o uso de EAA.

O autor discorre profundamente os danos causados pelo uso abusivo destas drogas, baseado em estudos realizados por vários pesquisadores, e conclui:

(...) os resultados apontam os indivíduos apresentando um conhecimento... deve-se refletir sobre até que ponto a quantidade e qualidade da informação disponível se relaciona com a prevenção do abuso... uma estratégia educativa de ser pesquisada e desenvolvida. Temas como o risco, a naturalidade e artificialidade da manipulação da forma física, o surgimento e a comercialização das drogas com esta finalidade, os desejos e necessidades do consumo, o hedonismo, a competição e as relações de poder...

Essas informações estão relacionadas, por associação, às representações sociais do professor sobre uma formação única para Bacharel e do Licenciado em Educação Física.

A análise que desenvolvemos a partir da leitura de publicações dos professores revelou-nos que um capítulo é relativo às representações sociais sobre o Bacharelado, dois capítulos são relativos às representações sociais da Licenciatura e seis capítulos estão relacionados, por associação, às representações sociais acerca da formação no Bacharelado e na Licenciatura.

Temos, assim, que a maioria dos capítulos, seis num total de nove, é direcionada à formação geral, o que nos leva a inferir que o conhecimento produzido por eles está associado tanto à formação do Bacharel como do Licenciado, ou seja, as representações sociais identificadas nas suas produções acadêmicas ancoram-se na não-distinção entre a formação no Bacharelado e na Licenciatura do Curso de Graduação em Educação Física.

6 Conclusões

Não temos razão para excluir totalmente a experiência e as percepções individuais. Mas, com toda a justiça, devemos recordar que quase tudo que uma pessoa sabe, ela o aprendeu de outra, seja através de suas narrativas, ou através da linguagem que é adquirida, ou dos objetos que são empregados. Tais coisas constituem, em geral, o conhecimento ligado ao tipo mais antigo, cujas raízes estão submersas no modo de vida e nas práticas coletivas das quais todos participam e que necessitam ser renovadas a cada instante. As pessoas sempre aprenderam uma com as outras e sempre souberam que isso é assim (MOSCOVICI, 2003, p. 176).

Neste estudo foram analisadas as representações sociais dos professores da graduação em Educação Física sobre o Bacharelado e a Licenciatura e o papel delas no processo de formação dos profissionais em cada uma dessas modalidades.

Assumimos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e tomamos, como referência, os documentos oficiais emanados do MEC, do antigo Conselho Federal de Educação, do Conselho Nacional de Educação e trabalhos sobre essa temática, e desenvolvemos um estudo a respeito dos títulos de formação profissional no Curso de Graduação em Educação Física.

As categorias principais de análise, que serviram de instrumento para revelar como os professores concretizam as idéias em imagens, ancoradas em um sistema de pensamento pré-existente definem as representações sociais que eles trazem e versam sobre: (a) o Bacharelado (formação do Bacharel); (b) a

Licenciatura (formação do Licenciado); (c) uma formação única; (d) as Diretrizes Curriculares; (e) os conteúdos, as formas de ensino e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos; (f) a atuação do bacharel ou atuação do licenciado; (g) as competências e habilidades desenvolvidas nas aulas; (h) publicações: temas específicos à formação do Bacharel, do Licenciado ou formação geral. Essas categorias guardam uma relação de interdependência entre si ou se complementam. Cada uma delas constituiu-se uma fonte rica de informações sobre os modos de pensar e de agir dos professores selecionados para esse estudo. Por meio dessas categorias, foi possível conhecer as representações sociais dos professores sobre o Bacharelado e a Licenciatura e verificar como essas representações aparecem em sua prática docente, na formação de bacharéis e licenciados, em suas concepções e em suas produções acadêmicas, sob a forma de artigos científicos.

Verificamos, por meio de nosso estudo, que os professores construíram suas representações com base na articulação de um conjunto de orientações, onde se destacam que a formação dos bacharéis está ancorada no conhecimento necessário à atuação profissional no mercado de trabalho; que a formação do licenciado, além dos aspectos relacionados à atuação nas escolas, traz também elementos ligados ao perfil do professor como educador e aos resultados esperados de sua atuação. Os professores ancoram suas representações sobre a Licenciatura em vários elementos; que o Bacharel e o Licenciado são profissionais distintos, levando em consideração, principalmente, o campo de atuação; que suas ancoragens sobre como deve ser a formação sofrem pouca influência dos

documentos oficiais, os professores usam outras referências para construir concretizar sua imagem da formação profissional: elas se baseiam principalmente em suas experiências; valorizam o conteúdo das disciplinas que ministram, sem vinculá-lo ao campo de trabalho, procuram centrar sua atenção no ser humano ou no aluno. O lugar de aplicação do conhecimento adquirido não se constitui a sua principal referência, se é no contexto escolar ou no não-escolar; as competências e habilidades estão ancoradas no saber e fazer a partir das disciplinas que ministram. Neste aspecto o que procuram desenvolver está ancorado na sua preferência por uma formação diferenciada ou por uma formação única; a objetivação realizada através de suas publicações evidencia uma tendência de não distinguir o Bacharelado da Licenciatura, ou seja, há uma preocupação intrínseca de que o conhecimento produzido por eles é endereçado a todos da área da Educação Física.

As falas dos professores nas entrevistas, nas narrativas e nas publicações, que evidenciavam suas representações, permitiram-nos compreender o modo como eles escolhem, ordenam, valorizam, percebem e perspectivam suas práticas docentes e a dos alunos, para formar bacharéis e licenciados em Educação Física, ou seja, como eles orientam e abordam os conteúdos, as competências e habilidades que privilegiam, se são específicas ou gerais, das distinções ou não que fazem da atuação profissional do Bacharel e do Licenciado, o que priorizam em suas publicações, temáticas para formação específica ou geral. Podemos verificar, em alguns casos, diferenciações na orientação das representações dos

professores, percebendo que há uma congruência nas objetivações dos professores no que se refere à aceitação de uma formação diferenciada para o Bacharel e para o Licenciado, verificada nas entrevistas, mesmo que isto ainda não esteja concretizado em ações claras por parte dos professores, tanto no ensino quanto nas publicações.

O perfil dos professores selecionados nos dá uma indicação e ao mesmo tempo nos inquieta frente ao que verificamos ao longo da pesquisa: todos os professores têm experiência no campo de atuação do Bacharelado, como praticante, como técnico ou professor de academia; todos têm experiência no campo de atuação do Licenciado, como alunos ou como professores na Educação Básica; os professores se graduaram há mais de 14 anos; são docentes universitários há mais de 12 anos, ou seja, têm formado alunos sob a égide da Resolução CFE Nº 03/87, que permitia que o aluno fizesse Bacharelado e Licenciatura ao mesmo tempo. O que podemos considerar como diferença era o cumprimento de uma carga horária maior para o Bacharelado e algumas disciplinas obrigatórias para as duas modalidades, que todos faziam. Qual relação pode ser estabelecida entre a trajetória acadêmica e profissional com o nosso objeto de estudo? Os professores, tais quais os que participaram desta pesquisa, em suas atividades profissionais se apóiam em diversas formas de saberes, entre os quais destacamos: o saber da formação profissional, adquirido na graduação e na formação continuada; o saber oriundo de sua experiência profissional e o saber oriundo de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor

grau com os alunos (TARDIF, 2005, p. 297). Isto nos leva a concluir pela grande diversidade de conhecimentos e práticas, que ancoram as representações dos professores, e que são transmitidas aos alunos. É possível vislumbrar, através da trajetória de vida dos professores, que a convivência deles com uma formação única foi intensa, do esporte escolar à docência universitária, e que isto tem uma enorme influência nos seus comportamentos.

O Parecer CNE/CP N° 09/2001, alerta que a legislação determinou que a Licenciatura deve possuir terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, com um projeto específico, com currículos próprios, para não se confundir com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1, sendo este 1 constituído por disciplinas da área pedagógica. A Educação Física foi um pouco mais longe, ao permitir que o aluno fizesse o Bacharelado e a Licenciatura simultaneamente, criando o 2 em 1. O que se percebe pelo discurso dos professores, principalmente nas narrativas e nas publicações é que eles não conseguiram romper, ainda, com este modelo. O fato de a maioria dos professores entrevistados não mostrar as diferenças entre a atuação do Bacharel e do Licenciado, mesmo em se considerando que as disciplinas que ministram atendem às duas formações, e que a utilização, apropriação dos conhecimentos deve levar em conta o campo de atuação, pode prejudicar a opção do aluno que deve ser feita a partir do 4º período do curso, pois é possível que os alunos não consigam perceber as diferenças entre a atuação do Bacharel e do Licenciado, para fazer sua escolha previamente.

Desta maneira, apreende-se que a formação inicial obtida no curso de graduação não é suficiente para estabelecer os diferentes perfis: Bacharel e Licenciado, porque a diferenciação se dará através da formação continuada e se concretizará no campo de trabalho. O grande desafio é construir um percurso que realmente defina quem é um e o outro desde o início da formação. Há várias indicações na legislação que orientam neste sentido: a prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissionais, **desde o início do curso** (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 07/2004, art. 10, § 1º). A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. A prática deverá estar presente **desde o início do curso e permear toda a formação do professor** (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2002, art. 12º, § 1º e 2º). Nesse momento nós resgatamos a indissociabilidade entre teoria e prática, para pensar as ações que deverão ser implementadas e garantir uma formação diferenciada tal como sugerido nas representações sociais dos professores sobre o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física, evidenciado nas entrevistas. Por enquanto, a linha que separa uma formação da outra é tênue, podendo concretizar uma situação de se ter dois cursos, dois títulos, e a mesma formação profissional.

Antes de finalizar, gostaríamos de ressaltar que ainda que tivéssemos nos debruçado de uma maneira exaustiva sobre o estudo da formação profissional em Educação Física, tendo em vista a recente reformulação curricular na área, não foi

possível esgotarmos nossas incertezas e esclarecermos todas as dúvidas possíveis decorrentes de nossa pesquisa. Nos importa, e muito, o grande aprendizado que esta pesquisa nos proporcionou, a grande satisfação em dialogar com os professores, de ouvi-los revelar as bases de seus pensamentos e compreender suas ações.

As questões que levantamos não foram na direção de concluir que os alunos do Curso de Graduação em Educação Física estão sendo mal formados. O que se infere, a partir deste estudo, é que o modelo de formação praticado na EEFFTO/UFMG precisa passar por novos estudos, pesquisas e aprofundamentos e interações políticas com os grupos de professores, para atender às atuais Diretrizes Curriculares da área e à demanda de profissionais altamente qualificados e identificados com a atuação profissional do Bacharel e do Licenciado. O que podemos assinalar, a partir dos estudos realizados é que ações referentes à alteração de ementas e conteúdos programáticos, não garantem uma ,real mudança de paradigmas. É necessário reconhecer o poder das representações sociais neste processo e a partir delas estabelecer novos caminhos através da interação e articulação entre idéias e procedimentos dos diversos grupos políticos que compõem o corpo docente universitário do Curso de Graduação em Educação Física da UFMG.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004, 203 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988, 229 p.

BAUER, Martin. A popularização da Ciência como “Imunização Cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI & JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 149-186.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis; Vozes, 1985. 248p.

BRASIL. Lei Nº 4.024, 20 dez. 1961. Fixa as Diretrizes da Educação Nacional - Arts. 6º ao 9º. Título IV – Da administração do Ensino. Disponível em <http://diariooficial.hpg.com.br/fed_lei_4024_1961.htm>. Acesso em: 08/12/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 292, de 14/11/1962. Matérias Pedagógicas para a Licenciatura. Revista Documenta Nº 10, dez. 1962. Brasília, p. 95-101.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 298, de 17/11/1962. Currículos mínimos dos cursos de Educação Física e Desportos. Documenta Nº 10, dez. 1962. Brasília, p. 51-54.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 672, de 04/09/1969. Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de Licenciatura. Revista Documenta Nº 109, dez. 1969. Brasília, p. 117-119.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 894, de 02/12/1969. Relator: José Borges dos Santos. Currículo mínimo de Educação Física. Revista Documenta Nº 109, dez. 1969. Brasília, p. 153-157.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE Nº 69, de 2/12/1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. Revista Documenta Nº 109, dez. 1969. Brasília, p. 157-159.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 215, de 11/03/1987. Relator: Mauro Costa Rodrigues. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Revista Documenta Nº 315, mar. 1987. Brasília. p. 157 – 185.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE Nº 03, de 16/06/1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Revista Documenta Nº 315, jun. 1987. Brasília.

BRASIL. Lei Nº 9.394, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Belo Horizonte: Associação Nacional dos Docentes da UFMG, Seção Sindical da ANDES-SN, 1980, 86p.

BRASIL. Lei Nº 9.696, 1º set. 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.confef.org.br/extra/juris/mostra_cat_leis.asp?CATEGORIA=7&ESFERA=FEDERAL >. Acesso em: 08/12/2007.

BRASIL. Lei Nº 10.172, 9 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em

http://www.ct.ufrj.br/paginas/dir_documentos/PNE-lei-10172.pdf >. Acesso em: 08/12/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CNE/CP Nº 09/2001, de 08/05/2001. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 138, de 03/04/2002. Relator: Carlos Alberto Serpa de Oliveira. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES N° 58, de 18/02/2004. Princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=33>. Acesso em: 08/12/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES N° 07, de 31/03/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelecem orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abril 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Portaria N° 142, de 31 de julho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de agosto de 2007, Seção 1, p. 8.

DURKHEIM, Émile. O que é fato social? *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1984, p. 46 – 52.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI & JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 261 – 293.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. *Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. 210 f. (Tese, Doutorado em Educação).

FORMOSINHO, J. *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica as escolas*. Porto: Revista Portuguesa de Formação de Professores, Vol.1. 2001, p. 37-54.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Série Pesquisa, Nº 6. Brasília, 2005, 79 p.

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999, 233 p.

GRAÇA, Amândio. *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Portugal. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 1997. 399f. (Tese, Doutorado em Ciências do Esporte).

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A criança e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta in SPINK, Mary Jane P. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 212 – 233.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, 324 p.

JODELET, Denise. *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005, 391 p.

LIMA, Maria de Lourdes R. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação*. São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995. 161f. (Tese, Doutorado em Educação).

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI & JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 89 – 111.

MOLINA NETO, Vicente & GILES, Marcelo Gustavo. Formação Profissional em Educação Física. In: BRACHT, Valter & CRISORIO, Ricardo (orgs.) *A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 248 – 257.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 291 p.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003, 404p.

NÓVOA, Antonio, org. *O passado e o Presente dos professores*. Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação. 3. Porto Editora Ltda. 1999, Porto, Portugal. p. 13 – 34.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança (imitação, jogo e sonho, imagem e representação)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à Edição Brasileira in CONTRERAS, José. *A autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 11 – 21.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1988, 110 p.

SARAIVA, Ana Cláudia L. C.. *Representações Sociais da Aprendizagem Docente de Professores Universitários em suas trajetórias de formação*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação, 2005. 287f. (Tese de Doutorado em Educação).

SOUTO, Solange de Oliveira. O jogo de papéis e Representações Sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 292-311.

SPINK, Mary Jane P. *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, 311 p.

_____. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, 296 p.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI & JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 117 – 145.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis / Rio de Janeiro. Editora Voz. 2005. 325 p.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. *Formação de profissionais de Educação Física e Esportes na América Latina*. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 7, p. 2-54, jul./dez. 2005. Disponível em <www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao>. Acesso em: 03 jul. 2006.

TUBINO, Manoel José Gomes. Educação Física e esporte: da teoria pedagógica ao pressuposto do direito. In: BENTO, Jorge & LEBRE, Eunice (orgs.). *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão*. Porto: Saúde e Sá – Artes Gráficas, 2004. p. 41 – 56.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução Nº 04, 4 mar. 1999, aprova o novo estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <http://www.ufmg.br/conheca/ni_index.shhtml>. Acesso em: 08/12/2007.

VAZ DE MELO, Rita Márcia Andrade. *A Formação do Docente Universitário no Contexto da Pós-Graduação*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. 294f. (Tese, Doutorado em Educação).

WAGNER, W.. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: P. GUARESCHI & S. JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em representações Sociais*. 1994. Petrópolis: Vozes, 149-186.

ANEXO 1**QUEM SABE E DE ONDE SABE**

Data de nascimento:

1. FORMAÇÃO**Ensino Fundamental:**

Ano (conclusão):

Escola:

Local:

Ensino Médio:

Ano (conclusão):

Escola:

Local:

Graduação:

Ano (conclusão):

Universidade:

Local:

Área:

Pós-Graduação:

Especialização: Ano (conclusão):

Universidade:

Local:

Área:

Mestrado: Ano (conclusão)

Universidade:

Local:

Área:

Doutorado: Ano (conclusão):

Universidade:

Local:

Área:

Pós-Doutorado: Ano (conclusão):

Universidade:

Local:

Área:

2. ATIVIDADE ESPORTIVA

Escolar (modalidade):

Amadora (modalidade)

Profissional (modalidade)

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

Tipo:

Tempo de Trabalho:

Tipo:

Tempo de Trabalho:

Tipo:

Tempo de Trabalho:

Tipo:

Tempo de Trabalho

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA*

- A) Questão relativa ao conhecimento do entrevistado sobre o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física:
- 1 – Na sua opinião, como deveria ser a formação do Bacharel em Educação Física?
 - 2 – E do Licenciado?
- B) Questão relativa à valoração que o entrevistado dá aos instrumentos que orientam a formação do Bacharel e Licenciado:
- 3 – Como você avalia as Diretrizes Curriculares para o Bacharelado, emanadas do Conselho Nacional de Educação?
 - 4 – E para a Licenciatura?
- C) Questão para identificar quais estratégias utilizadas pelo entrevistado para ressaltar a formação do Bacharel e do Licenciado:
- 5 – Você poderia descrever as suas estratégias para ressaltar características inerentes ao exercício profissional do Bacharel?
 - 6 – E ao exercício profissional do Licenciado?

* Com o objetivo de possibilitar a transcrição fiel da entrevista, serão feitos registros escritos e gravação através de aparelho eletrônico.

ANEXO 3**ROTEIRO PARA A NARRATIVA
(Sobre a disciplina ministrada)**

Caro Professor(a)

O presente instrumento tem o objetivo de obter dados sobre a disciplina que você ministra no curso de graduação em Educação Física. Para tanto, gostaríamos que você discorresse sobre ela, ressaltando aspectos tais como: à qual modalidade se destina (Bacharelado, Licenciatura ou às duas); como desenvolve o conteúdo dela; se distingue, nas aulas, o uso do conteúdo da disciplina à intervenção do Bacharel ou do Licenciado no contexto de trabalho; quais competências e habilidades considera que são desenvolvidas nas suas aulas; outros temas que considerar relevantes.

* Com o objetivo de possibilitar a transcrição fiel da narrativa, serão feitos registros escritos e gravação através de aparelho eletrônico.